#NOVO ENSINO MÉDIO

PROJETOS INTEGRADORES

ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

VOLUME ÚNICO • ENSINO MÉDIO

MARIANA LIMA MUNIZ
MAURILIO ANDRADE ROCHA
GABRIELA CÓRDOVA CHRISTÓFARO

editora scipione

MANUAL DO PROFESSOR

#NOVO ENSINO MÉDIO

PROJETOS INTEGRADORES

ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

VOLUME ÚNICO • ENSINO MÉDIO

MANUAL DO PROFESSOR

MARIANA LIMA MUNIZ

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Licenciada em Teatro pela Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (Espanha)
Doutora em Filologia – Programa de História, Teoria e Prática do Teatro pela Universidade de Alcalá (Espanha)
Professora titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Atua na formação de professores na graduação, especialização, mestrado (profissional e acadêmico) e doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Autora de obras didáticas para o Ensino Médio

MAURILIO ANDRADE ROCHA

Pós-doutor no Instituto de Etnomusicologia da Universidade Nova de Lisboa e na Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal)
Estudos Avançados em Ciências Musicais pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal)
Professor associado da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Atua na formação de professores na graduação, especialização, mestrado (profissional e acadêmico) e doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Autor de obras didáticas para o Ensino Médio

GABRIELA CÓRDOVA CHRISTÓFARO

Bacharela em Artes Cênicas pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Mestra em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Doutora em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professora adjunta da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Atua na formação de professores, na graduação e no mestrado profissional na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

1ª edição, São Paulo, 2020

editora scipione

editora scipione

Presidência: Paulo Serino

Direção editorial: Lauri Cericato

Gestão de projeto editorial: Heloisa Pimentel e Mirian Senra

Gestão de área: Alice Ribeiro Silvestre

Coordenação de área: Claudia Letícia Vendrame, Rosângela Rago

Edição: André Saretto, Caroline Zanelli Martins, Emílio Satoshi Hamaya, Juliana Lima Gonçalves, Ubiratã Souza

Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi e Camila Cunha

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Rosângela Muricy (coord.), Ana Paula C. Malfa, Ana Maria Herrera, Carlos Eduardo Sigrist, Diego Carbone, Gabriela M. Andrade, Heloísa 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, Sueli Bossi e Vanessa P. Santos

Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tieme Yamauchi (coord.), Filipe Dias (edição de arte), Daniele Fátima Oliveira, Keila Grandis, Renato Akira dos Santos e Simone Aparecida Zupardo
Estúdio Arte e ação (diagramação Manual Professor)

Iconografia e tratamento de imagens: Sílvio Kligin (ger.), Roberto Silva (coord.), Carlos Luvizari, Cristina Akisino, Danielle de Alcântara, Douglas Cometti e Mariana Samapaio (pesquisa iconográfica), Cesar Wolf (tratamento)

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

Cartografia: Alexandre Bueno e Mouses Sagiorato

Design: Gláucia Koller (ger.), Flávia Dutra (proj. gráfico e capa), Filipe Dias (proj. gráfico)

Ilustração de capa: Samuel Casal

Todos os direitos reservados por Editora Scipione S.A.
Avenida Paulista, 901, 4º andar
Jardins – São Paulo – SP – CEP 01310-200
Tel.: 4003-3061
www.edocente.com.br
atendimento@aticascipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Muniz, Mariana Lima
#Novo Ensino Médio : Projetos integradores : Linguagens e suas tecnologias, volume único / Mariana Lima Muniz, Maurilio Andrade Rocha, Gabriela Córdova Christófaro. -- 1. ed. -- São Paulo : Scipione, 2020.

Suplementado pelo manual do professor
Bibliografia
ISBN 978-85-474-0389-8 (aluno)
ISBN 978-85-474-0390-4 (professor)

1. Ensino médio 2. Projetos 3. STEAM 4. Protagonismo juvenil 5. Midiaeducação 6. Mediação de conflitos 7. Empreendedorismo 8. Educação ambiental I. Título II. Rocha, Maurilio Andrade III. Christófaro, Gabriela Córdova

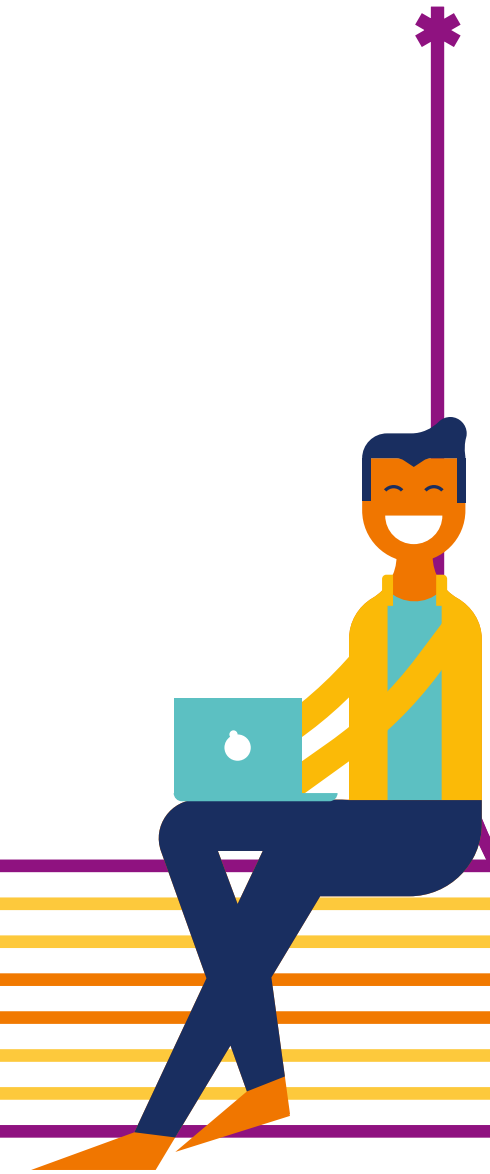
20-1191 CDD 373.02

2020
Código da obra CL 713719
CAE 722683 (AL) / 722684 (PR)
1ª edição
1ª impressão
De acordo com a BNCC.

Impressão e acabamento

Ilustrações: Ciempies Design/ Shutterstock

APRESENTAÇÃO



CARO ESTUDANTE,

O Ensino Médio é uma etapa muito importante na sua trajetória de formação intelectual, pessoal e como cidadão. Nesse momento, além de consolidar e aprofundar o que já aprendeu durante o Ensino Fundamental, você terá a oportunidade de desenvolver autonomia e pensamento crítico para que possa, por exemplo, refletir sobre a sua realidade, considerando aspectos individuais e coletivos, e intervir positivamente nela.

Para acompanhá-lo nessa nova etapa, elaboramos esta obra didática, composta de seis projetos integradores que o levarão a mobilizar conhecimentos e a dar continuidade ao aprendizado das competências e habilidades da Educação Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio de relações interdisciplinares e integradoras entre os seus componentes curriculares (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), e entre eles e os de outras áreas do conhecimento.

Escolhemos como metodologia de trabalho a Aprendizagem Baseada em Projetos, buscando estimular sua participação de forma ativa e intensa em seu próprio aprendizado, valorizando seus conhecimentos prévios e propondo desafios que possam levá-lo a contribuir para pensar e propor soluções criativas e inovadoras para problemas reais, que fazem parte da sua realidade e do seu entorno.

Por isso, além do seu empenho individual, será fundamental exercitar sua capacidade de trabalho coletivo e cooperativo. Da mesma forma, os professores envolvidos na realização de cada projeto deverão articular os campos do conhecimento, trabalhando ora individualmente, ora em cooperação uns com os outros para orientar você e os colegas nos diferentes percursos e atividades propostos.

Preparamos este material para ajudá-lo a enfrentar os novos desafios que chegam com as juventudes e convidamos você a participar ativamente de sua formação, confiando na educação como forma de construir um futuro melhor para você e para o país.

Vamos juntos!

Os autores

CONHEÇA SEU LIVRO

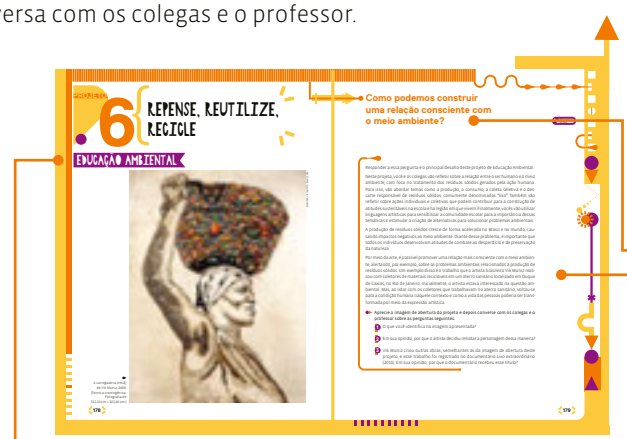
Partindo de uma questão orientadora, cada um dos seis projetos deste livro pretende estimular você e os colegas a buscar soluções para um problema relevante no dia a dia da escola onde estuda ou na comunidade em que vive.

ABERTURA DE PROJETO

Na abertura de cada projeto, há um trabalho de sensibilização com o tema que será desenvolvido com base nos seus conhecimentos prévios e em uma roda de conversa com os colegas e o professor.

O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

Nestas páginas, você encontra informações sobre a BNCC, documento que descreve conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes do país têm o direito de desenvolver.



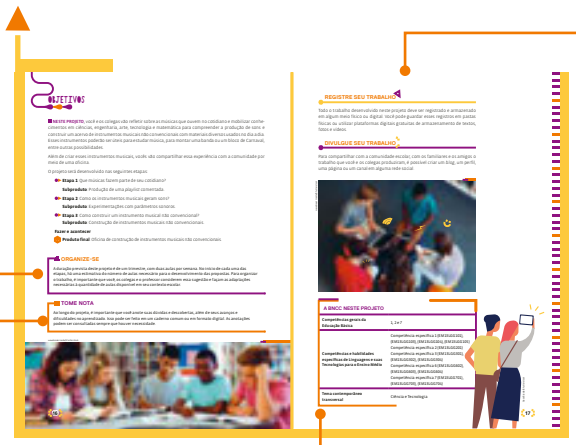
Questão orientadora do projeto. Por meio das propostas, você e os colegas vão buscar soluções para esse desafio!

Indicação do tema integrador que norteia o projeto.

Texto introdutório que contém uma explicação breve sobre o tema integrador, indicação dos objetivos gerais e justificativas do projeto.

OBJETIVOS

Descrição detalhada dos objetivos do projeto e resumo das etapas em que ele está organizado, além da indicação dos subprodutos de cada uma das etapas e do produto final.



Organize-se
Informações sobre a duração estimada do projeto.

Tome nota
Orientações sobre a importância de anotar dúvidas, resultados de pesquisas e relatar suas experiências durante a realização das propostas de cada etapa.

Registre seu trabalho
Orientações sobre a importância de registrar, por meio de fotos ou vídeos, o trabalho realizado durante as etapas e sugestões de como armazenar esses registros.

Divulgue seu trabalho
Orientações sobre como divulgar, em diferentes meios, os resultados das atividades realizadas durante as etapas do projeto.

A BNCC neste projeto
Tabela com a relação das competências gerais da Educação Básica, das competências e habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e dos temas contemporâneos transversais contemplados no projeto.

ETAPAS

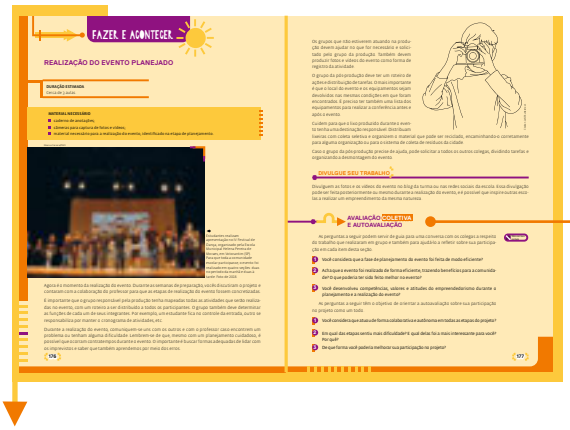
O número de etapas em que cada projeto está organizado varia de acordo com os percursos de aprendizado escolhidos. Dependendo dos objetivos e do tema abordado, são articuladas atividades práticas, debates, reflexões, entre outras possibilidades de ações que conduzirão você e os colegas às possíveis respostas para a questão orientadora do projeto.

Duração estimada
Informação da quantidade de aulas estimada para a etapa.

Material necessário
Lista do material básico necessário para o desenvolvimento da etapa.

FAZER E ACONTECER

Nesta seção, encontram-se as propostas de conclusão do projeto, com a execução do produto final e o compartilhamento com a comunidade dos conhecimentos adquiridos durante as etapas anteriores.



Avaliação coletiva e autoavaliação
Ao final de cada etapa, esta seção traz uma relação de perguntas para guiar uma reflexão sobre o processo de aprendizado coletivo e individual.

Boxe glossário
Definição de palavras que podem dificultar a compreensão de um texto.

Boxe definição
Definição de conceitos importantes para a compreensão do tema em estudo.

Boxe lembrete
Orientações sobre algum aspecto relevante para a execução de uma atividade e/ou etapa.

Saiba mais
Informações complementares ou curiosidades sobre algum assunto abordado na etapa.

Indicamos
Sugestões de livros, *sites*, CDs, filmes e outros tipos de material que você pode consultar para ampliar seus conhecimentos e seu repertório cultural.

SUMÁRIO

PROJETO 1 | STEAM

Música para nossos ouvidos 14

Como construir instrumentos musicais não convencionais com materiais usados no dia a dia?

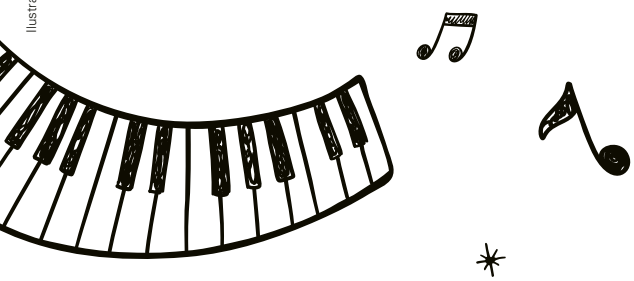
ETAPA 1 | Que músicas fazem parte de seu cotidiano? 18

ETAPA 2 | Como os instrumentos musicais geram sons? 28

ETAPA 3 | Como construir um instrumento musical não convencional? 34

Fazer e acontecer 44

Ilustrações: Nikolaeva/Shutterstock



Van Campos/ Fotoarena

PROJETO 2 | PROTAGONISMO JUVENIL

Somos protagonistas 48

Como podemos intervir na comunidade?

ETAPA 1 | Quem sou eu e como posso ser um protagonista? 53

ETAPA 2 | Quem são os jovens protagonistas da comunidade? 68

ETAPA 3 | Há problemas que interferem na comunidade? Podemos ajudar a resolvê-los? 77

Fazer e acontecer 82

PROJETO 3 | MIDIAEDUCAÇÃO

Cuidado nas redes 84

Como usar as redes sociais de modo responsável e ético?

ETAPA 1 | Como usamos as redes sociais? 88

ETAPA 2 | Como as redes sociais ajudam a difundir *fake news*? 96

Fazer e acontecer 108

Rawpixel.com/Shutterstock

PROJETO 4 | MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Conversando a gente se entende 114

Como promover a cultura da paz na escola?

ETAPA 1 | Vamos dialogar pela paz? 120

ETAPA 2 | Como a Educação Física pode contribuir para a cultura da paz na escola? 132

ETAPA 3 | É possível construir um plano de convivência para promover a cultura da paz? 139

Fazer e acontecer 147

Fernando Favoretto/Criar Imagens

Fotos: Abikeila Queiroz/Coletivo Motirô

PROJETO 5 | PROTAGONISMO JUVENIL

Empreender para transformar 150

Como ter uma atitude empreendedora na organização de eventos?

ETAPA 1 | Do que é feito um empreendedor? ... 154

ETAPA 2 | Como empreender na escola? 168

Fazer e acontecer 176

PROJETO 6 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Repense, reutilize, recicle 178

Como podemos construir uma relação consciente com o meio ambiente?

ETAPA 1 | Como lidamos com os resíduos sólidos em nosso dia a dia? 182

ETAPA 2 | Qual é o impacto dos resíduos sólidos na região em que você vive? 194

Fazer e acontecer 203

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 208

Shutterstock/Kotcha K

O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial publicado pelo Governo Federal com o objetivo de nortear o que deve ser ensinado em todas as escolas públicas e privadas do país. Nele, encontram-se os conhecimentos e as aprendizagens essenciais que todo estudante brasileiro tem o direito de desenvolver na Educação Básica (ou seja, do Ensino Infantil ao Ensino Médio), independentemente da localidade em que vive e estuda. Esse documento começou a ser elaborado em 2015 e, desde então, passou por diversas etapas e consultas públicas, para que toda a população pudesse colaborar. A versão final do documento foi aprovada em 2018.

A construção da BNCC baseia-se na Constituição federal de 1988, que reconhece a educação como um direito fundamental do cidadão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Essas três leis preveem a necessidade da criação de diretrizes para orientar o trabalho das escolas e garantir uma formação básica comum a todos os estudantes do país.

Por isso, a BNCC é um importante marco na promoção dos direitos educacionais e da equidade nos sistemas de educação, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

QUAL É A ESTRUTURA DA BNCC?

A BNCC organiza-se da seguinte maneira: primeiro, apresenta-se um conjunto de **competências** gerais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica. Em seguida, definem-se orientações separadas por etapa de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, cada segmento com características próprias. As propostas para o Ensino Médio, por exemplo, são compostas de conjuntos de competências específicas para cada área do conhecimento, que se desdobram em **habilidades** relacionadas aos componentes curriculares que fazem parte da área.

> A BNCC define **competências** 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). As **habilidades** estão relacionadas ao domínio de aprendizagens essenciais de cada área do conhecimento.

As dez competências gerais da Educação Básica reúnem aspectos ligados à valorização dos conhecimentos historicamente construídos, da diversidade de saberes e das práticas artístico-culturais, ao exercício da curiosidade intelectual, à compreensão e ao uso de diferentes linguagens e das novas tecnologias, à capacidade de argumentação com base em fatos confiáveis, ao conhecimento de si mesmo e dos outros, à empatia, à resolução de conflitos por meio do diálogo e à atuação ética e responsável em sociedade. Esse conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores visa à formação integral dos estudantes e pretende colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para conhecer as competências gerais da Educação Básica, consulte o *site* oficial da BNCC: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ (acesso em: 13 fev. 2020).

Por ser uma ferramenta que orienta as escolas na construção de seus currículos e de suas propostas pedagógicas, é importante destacar que cada escola pode incluir outras aprendizagens, além das essenciais. Dessa forma, é possível dialogar com as realidades locais e promover a diversidade também na construção do conhecimento. Essas aprendizagens se incluem na chamada "parte diversificada".

COMO A BNCC PARA O ENSINO MÉDIO ESTÁ ORGANIZADA?

Para a etapa do Ensino Médio, a BNCC propõe consolidar, aprofundar e ampliar as aprendizagens do Ensino Fundamental por meio da integração das disciplinas e da definição de diferentes itinerários formativos, de acordo com a proposta da reforma do Ensino Médio. O objetivo é possibilitar que você, estudante, seja o protagonista do próprio processo de aprendizagem ao fazer escolhas alinhadas com seus interesses pessoais e seu projeto de vida.

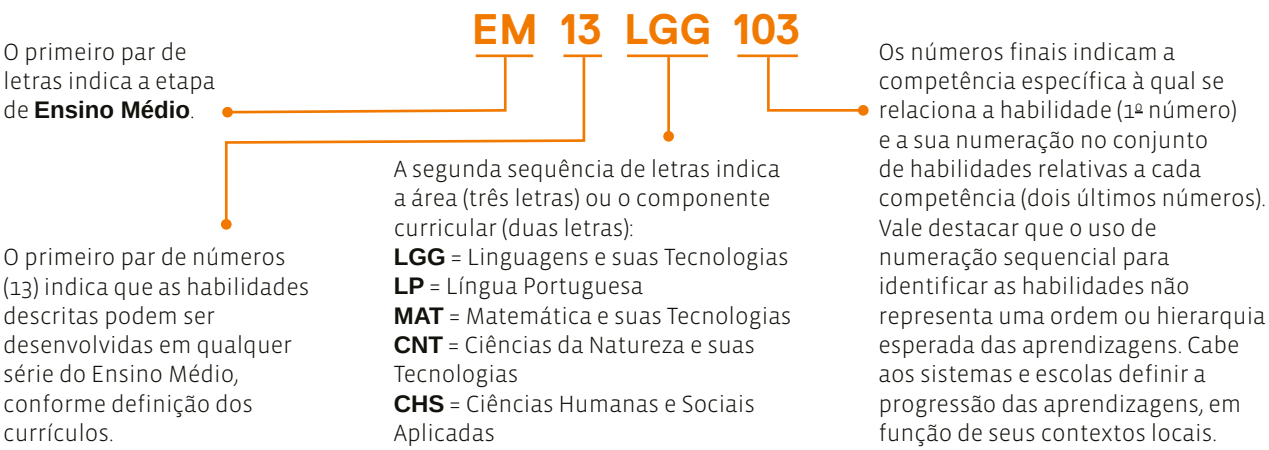
Nesse sentido, a BNCC do Ensino Médio está organizada em quatro áreas do conhecimento:

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

A cada uma dessas áreas estão relacionadas competências específicas. Para a área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, na qual estão os projetos integradores desta obra, há sete competências específicas que abrangem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados à Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, além das interações entre esses componentes e suas tecnologias. Para conhecê-las, acesse o *site* oficial da BNCC mencionado na página 8.

Por sua vez, cada competência específica se desdobra em um conjunto de habilidades que determinam os aprendizados necessários para o desenvolvimento da competência a que se referem.

As habilidades são identificadas por um código alfanumérico como o que segue:



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

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, as habilidades estão voltadas para o aprendizado direcionado às práticas de linguagens em diversos contextos, às possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural, à autoria e à autonomia reflexiva, criativa e expressiva, entre outros aspectos.

A seguir, você vai conhecer as competências e habilidades desenvolvidas nos projetos integradores que compõem esta obra.

A BNCC NESTA OBRA

Veja a seguir quais são as competências e as habilidades que se aplicam em cada um dos projetos deste livro*. Para conhecê-las, você pode consultar o *site* oficial da BNCC, indicado na página 8, e buscar os códigos alfanuméricos que constam na coluna **Habilidades específicas**.

PROJETO 1 (STEAM) | MÚSICA PARA NOSSOS OUVIDOS			
	Competências gerais	**Competências específicas***	**Habilidades específicas***
Etapa 1: Que músicas fazem parte de seu cotidiano?	1 e 7	**LGG**: 1, 2, 3 e 7	(EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105), (EM13LGG201), (EM13LGG302), (EM13LGG701) e (EM13LGG703).
		MAT: 2 e 4	(EM13MAT202) e (EM13MAT406).
		CNT: 3	(EM13CNT301), (EM13CNT302) e (EM13CNT308).
		CHS: 1	(EM13CHS103) e (EM13CHS104).
Etapa 2: Como os instrumentos musicais geram sons?	2	**LGG**: 6 e 7	(EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604) e (EM13LGG704).
		MAT: 3	(EM13MAT306).
		CNT: 3	(EM13CNT303) e (EM13CNT307).
		CHS: 1	(EM13CHS101).
Etapa 3: Como construir um instrumento musical não convencional?	2	**LGG**: 1 e 7	(EM13LGG101), (EM13LGG103) e (EM13LGG704).
		MAT: 1 e 3	(EM13MAT105) e (EM13MAT307).
		CNT: 3	(EM13CNT303) e (EM13CNT307).
Fazer e acontecer	1 e 7	**LGG**: 2, 3 e 6	(EM13LGG201), (EM13LGG301), (EM13LGG304), (EM13LGG603) e (EM13LGG604).

Monkey Business Images/Shutterstock

PROJETO 2 (PROTAGONISMO JUVENIL) | SOMOS PROTAGONISTAS			
	Competências gerais	**Competências específicas***	**Habilidades específicas***
Etapa 1: Quem sou eu e como posso ser um protagonista?	3, 7 e 8	**LGG**: 1, 2, 3, 4, 6 e 7	(EM13LGG102), (EM13LGG104), (EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG203), (EM13LGG204), (EM13LGG301), (EM13LGG303), (EM13LGG305), (EM13LGG401), (EM13LGG403), (EM13LGG601), (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604), (EM13LGG701), (EM13LGG702) e (EM13LGG703).
		MAT: 1	(EM13MAT102).
		CNT: 3	(EM13CNT303) e (EM13CNT308).
		CHS: 1, 2, 5 e 6	(EM13CHS103), (EM13CHS202), (EM13CHS205), (EM13CHS502), (EM13CHS504) e (EM13CHS601).
Etapa 2: Quem são os jovens protagonistas da comunidade?	5	**LGG**: 3, 4 e 7	(EM13LGG301), (EM13LGG303), (EM13LGG401), (EM13LGG403), (EM13LGG701), (EM13LGG702) e (EM13LGG703).
		CNT: 1 e 3	(EM13CNT106) e (EM13CNT310).
		CHS: 1, 2, 5 e 6	(EM13CHS101), (EM13CHS205), (EM13CHS502) e (EM13CHS601).
Etapa 3: Há problemas que interferem na comunidade? Podemos ajudar a resolvê-los?	5 e 7	**LGG**: 1, 3 e 7	(EM13LGG101), (EM13LGG104), (EM13LGG301), (EM13LGG303), (EM13LGG701), (EM13LGG702) e (EM13LGG703).
		CNT: 2	(EM13CNT207).
		CHS: 1 e 5	(EM13CHS103) e (EM13CHS502).
Fazer e acontecer	5	**LGG**: 7	(EM13LGG701), (EM13LGG702) e (EM13LGG703).
		CNT: 3	(EM13CNT302).
		CHS: 1	(EM13CHS106).

PROJETO 3 (MIDIAEDUCAÇÃO) | CUIDADO NAS REDES			
	Competências gerais	**Competências específicas***	**Habilidades específicas***
Etapa 1: Como usamos as redes sociais?	1, 2, 3, 4 e 8	**LGG**: 1, 2, 3 e 6	(EM13LGG103), (EM13LGG201), (EM13LGG204), (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG303), (EM13LGG602), (EM13LGG603) e (EM13LGG604).
		MAT: 1 e 2	(EM13MAT102), (EM13MAT103) e (EM13MAT202).
		CNT: 2 e 3	(EM13CNT207), (EM13CNT301), (EM13CNT302) e (EM13CNT303).
		CHS: 1, 2 e 5	(EM13CHS101), (EM13CHS103), (EM13CHS202), (EM13CHS502) e (EM13CHS504).

Etapa 2: Como as redes sociais ajudam a difundir *fake news*?	1, 2, 4 e 8	**LGG**: 1, 3, 4, 6 e 7 **MAT**: 1 e 2 **CNT**: 2 e 3 **CHS**: 1, 2 e 5	(EM13LGG101), (EM13LGG102), (EM13LGG303), (EM13LGG403), (EM13LGG602), (EM13LGG604) e (EM13LGG702). (EM13MAT103) e (EM13MAT202). (EM13CNT207), (EM13CNT301), (EM13CNT302), (EM13CNT303) e (EM13CNT306). (EM13CHS101), (EM13CHS202), (EM13CHS502) e (EM13CHS504).
Fazer e acontecer	5, 7, 4 e 10	**LGG**: 1, 2, 3, 4 e 7 **CNT**: 2 e 3 **CHS**: 1 e 5	(EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105), (EM13LGG201), (EM13LGG301), (EM13LGG304), (EM13LGG305), (EM13LGG402), (EM13LGG701), (EM13LGG703) e (EM13LGG704). (EM13CNT207), (EM13CNT302), (EM13CNT303), (EM13CNT306) e (EM13CNT310). (EM13CHS106), (EM13CHS502) e (EM13CHS504).

PROJETO 4 (MEDIAÇÃO DE CONFLITOS) | CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE			
	Competências gerais	**Competências específicas***	**Habilidades Específicas***
Etapa 1: Vamos dialogar pela paz?	1, 2, 3, 4 e 8	**LGG**: 1, 2, 3, 4 e 6. **MAT**: 1 **CNT**: 2 **CHS**: 1, 5 e 6	(EM13LGG101), (EM13LGG103), (EM13LGG202), (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG304), (EM13LGG401), (EM13LGG402), (EM13LGG403), (EM13LGG601) e (EM13LGG604). (EM13MAT102) e (EM13MAT104). (EM13CNT207). (EM13CHS101), (EM13CHS103), (EM13CHS502), (EM13CHS503) e (EM13CHS604).
Etapa 2: Como a Educação Física pode contribuir para a cultura da paz na escola?	1, 3, 4, 6, 8 e 10	**LGG**: 2, 3, 5 e 7 **CHS**: 5	(EM13LGG202), (EM13LGG204), (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG501), (EM13LGG502), (EM13LGG503) e (EM13LGG704). (EM13CHS502) e (EM13CHS503).
Etapa 3: É possível construir um plano de convivência para promover a cultura da paz?	2, 4, 6, 7, 9 e 10	**LGG**: 1, 2, 3 e 4 **CNT**: 2 **CHS**: 5 e 6	(EM13LGG101), (EM13LGG103), (EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG204), (EM13LGG303), (EM13LGG304), (EM13LGG305) e (EM13LGG402). (EM13CNT207). (EM13CHS503) e (EM13CHS604).
Fazer e acontecer	4, 6, 7, 9 e 10	**LGG**: 1, 2, 3 e 4 **CHS**: 1	(EM13LGG101), (EM13LGG103), (EM13LGG202), (EM13LGG204), (EM13LGG302), (EM13LGG303) e (EM13LGG402). (EM13CHS106).

PROJETO 5 (PROTAGONISMO JUVENIL) | EMPREENDER PARA TRANSFORMAR			
	Competências gerais	**Competências específicas***	**Habilidades específicas***
Etapa 1: Do que é feito um empreendedor?	3, 4, 6, 7 e 8	**LGG**: 1, 2, 3 e 7 **CNT**: 2 **CHS**: 1, 3, 4 e 6	(EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG204), (EM13LGG301), (EM13LGG303), (EM13LGG304) e (EM13LGG704). (EM13CNT207). (EM13CHS102), (EM13CHS103), (EM13CHS302), (EM13CHS401), (EM13CHS404) e (EM13CHS601).
Etapa 2: Como empreender na escola?	4, 6 e 10	**LGG**: 1, 2 e 3 **CHS**: 3 e 4	(EM13LGG104), (EM13LGG204), (EM13LGG301) e (EM13LGG304). (EM13CHS302), (EM13CHS401) e (EM13CHS404).
Fazer e acontecer	4 e 10	**LGG**: 1, 2 e 3 **CHS**: 1	(EM13LGG104), (EM13LGG204) e (EM13LGG304). (EM13CHS106).

PROJETO 6 (EDUCAÇÃO AMBIENTAL) | REPENSE, REUTILIZE, RECICLE			
	Competências gerais	**Competências específicas***	**Habilidades específicas***
Etapa 1: Como lidamos com os resíduos sólidos em nosso dia a dia?	2, 4 e 5	**LGG**: 1, 2, 3 e 7 **MAT**: 1 e 2 **CNT**: 1, 2 e 3 **CHS**: 1, 3 e 6	(EM13LGG101), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG202), (EM13LGG204), (EM13LGG302), (EM13LGG701), (EM13LGG703) e (EM13LGG704). (EM13MAT101), (EM13MAT104), (EM13MAT202) e (EM13MAT203). (EM13CNT105), (EM13CNT206), (EM13CNT301), (EM13CNT302) e (EM13CNT307). (EM13CHS106), (EM13CHS301), (EM13CHS302) e (EM13CHS601).
Etapa 2: Qual é o impacto dos resíduos sólidos nas regiões em que você vive?	2 e 5	**LGG**: 1, 2, 3, 4, 5 e 6 **CNT**: 1, 2 e 3 **CHS**: 3	(EM13LGG101), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG202), (EM13LGG204), (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG402), (EM13LGG501), (EM13LGG503), (EM13LGG602), (EM13LGG603) e (EM13LGG604). (EM13CNT105), (EM13CNT206), (EM13CNT301), (EM13CNT309) e (EM13CNT310). (EM13CHS301) e (EM13CHS304).
Fazer e acontecer	4 e 7	**LGG**: 1, 2, 3, 4, 6 e 7 **CNT**: 2 e 3 **CHS**: 1 e 3	(EM13LGG103), (EM13LGG105), (EM13LGG202), (EM13LGG204), (EM13LGG301), (EM13LGG304), (EM13LGG305), (EM13LGG402), (EM13LGG501), (EM13LGG502), (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604), (EM13LGG701) e (EM13LGG704). (EM13CNT206), (EM13CNT207), (EM13CNT301) e (EM13CNT302). (EM13CHS103), (EM13CHS301), (EM13CHS303) e (EM13CHS304).

* De todas as áreas.

PROJETO 1

MÚSICA PARA NOSSOS OUVIDOS

Duração estimada para o trabalho com a abertura deste projeto: 1 aula.

STEAM

Este projeto integrador de STEAM, desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, mobiliza conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Engenharia, Física e Música. O ideal, portanto, é trabalhá-lo de maneira integrada com professores das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Arte, caso a escola disponha desses profissionais.

No Manual do Professor há mais informações que auxiliam o trabalho do professor da área de Linguagens e suas Tecnologias com relação ao desenvolvimento de cada etapa deste projeto.

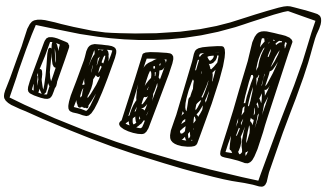
Andrew Kemp/Acervo da Família Smetak

O bicho, de Walter Smetak, 1972 (270 cm × 165 cm).

Como construir instrumentos musicais não convencionais com materiais usados no dia a dia?

Não escreva no livro

Nesta abertura, destacam-se a questão orientadora do projeto e o trabalho de sensibilização com os estudantes. Por meio da leitura coletiva da imagem, pretende-se estimular o interesse da turma pelos temas articulados no projeto e incentivar a participação de todos, promovendo o levantamento de conhecimentos prévios e o compartilhamento de ideias. Peça aos estudantes que reflitam sobre a questão orientadora e o texto introdutório do projeto, procurando estimulá-los a pensar sobre como serão as etapas deste trabalho. A seguir, explore a leitura da imagem coletivamente, auxiliando o grupo a estabelecer relações entre a questão orientadora, os objetivos do projeto e o tema integrador.



Responder a essa pergunta é o principal desafio deste projeto **STEAM**.

Formada pelas letras iniciais, em inglês, de ***Science*** (Ciência), ***Technology*** (Tecnologia), ***Engineering*** (Engenharia), ***Art*** (Arte) e ***Mathematics*** (Matemática), a sigla define uma abordagem educacional baseada em projetos, que tem como objetivo interligar esses cinco campos do conhecimento, incentivando a aprendizagem interdisciplinar e a aplicação prática do aprendizado.

Como temas do projeto, os instrumentos musicais e a música vão permear todas as atividades. Assim, você e os colegas vão descobrir que o som é a matéria-prima de toda música. Na realidade, a música é criada pela combinação de formas variadas de sons e silêncios.

Este projeto pretende contribuir para desenvolver seu pensamento crítico, sua criatividade e sua capacidade de resolver problemas, de trabalhar em conjunto e de se adaptar a diferentes situações. Além disso, procura aprimorar suas habilidades de comunicação com os colegas e os professores.

1a. Espera-se que os estudantes identifiquem cabaças cortadas ao meio, molas, madeiras em diversos formatos, chapas e hastes de metal.

1. Observe a imagem da página ao lado e, em seguida, converse com os colegas e o professor sobre as questões seguintes.

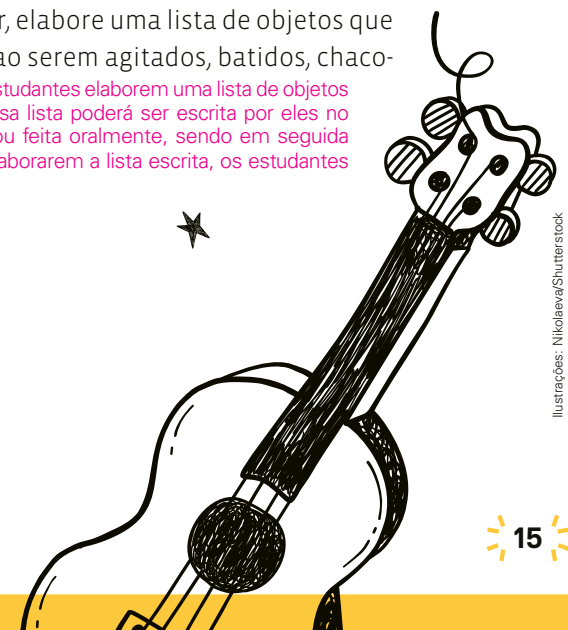
a) Que materiais usados para construir o objeto você identifica?

b) De que maneira você imagina que esse objeto produz sons?

1b. Espera-se que os estudantes comentem que o objeto representado na imagem produz som quando se tocam os elementos que o compõem (cabaças, molas, madeira e metal), usando as mãos, baquetas de madeira ou hastes de metal. Avalie a pertinência de outras respostas dadas pelos estudantes, verificando se, de fato, elas indicam a produção sonora por meio do instrumento musical. Comente com os estudantes que, por causa da diferença de materiais que constituem o objeto e dos acessórios usados para percuti-los, os sons produzidos também serão diferentes em cada parte do objeto.

2. Agora, com a participação dos colegas e do professor, elabore uma lista de objetos que fazem parte de seu cotidiano e que produzem sons ao serem agitados, batidos, chacoalhados ou soprados.

2. O objetivo desta atividade é que os estudantes elaborem uma lista de objetos cotidianos que podem emitir som. Essa lista poderá ser escrita por eles no caderno ou feita oralmente, sendo em seguida registrada na lousa pelo professor ou por algum estudante voluntário. Ao elaborarem a lista escrita, os estudantes criam artefatos que são vestígios da realização do projeto, os quais vão ajudá-los e ao professor durante a avaliação do projeto. Segundo o Buck Institute for Education, os artefatos são "evidências do processo de pensamento dos estudantes" e podem ajudar a "avaliar habilidades e hábitos mentais" durante todo o projeto e não apenas em seu produto final (2008, p. 60).



Ilustrações: Nikolaeva/Shutterstock

OBJETIVOS

Para engajar os estudantes no planejamento do trabalho, convide-os a ler o resumo das etapas e compartilhe com eles a sugestão de cronograma que está disponível nas orientações específicas do Manual do Professor. Dê atenção especial às informações sobre a duração prevista das etapas e às listas de materiais necessários, estimulando a participação da turma na adaptação do cronograma ao contexto em que estão inseridos.

NESTE PROJETO, você e os colegas vão refletir sobre as músicas que ouvem no cotidiano e mobilizar conhecimentos em ciências, engenharia, arte, tecnologia e matemática para compreender a produção de sons e construir um acervo de instrumentos musicais não convencionais com materiais diversos usados no dia a dia. Esses instrumentos poderão ser úteis para estudar música, para montar uma banda ou um bloco de Carnaval, entre outras possibilidades.

Além de criar esses instrumentos musicais, vocês vão compartilhar essa experiência com a comunidade por meio de uma oficina.

O projeto será desenvolvido nas seguintes etapas:

- **Etapa 1**: Que músicas fazem parte de seu cotidiano?

  Subproduto: Produção de uma *playlist* comentada.

- **Etapa 2**: Como os instrumentos musicais geram sons?

  Subproduto: Experimentações com parâmetros sonoros.

- **Etapa 3**: Como construir um instrumento musical não convencional?

  Subproduto: Construção de instrumentos musicais não convencionais.

Fazer e acontecer

Produto final: Oficina de construção de instrumentos musicais não convencionais.

ORGANIZE-SE

A duração prevista deste projeto é de um trimestre, com duas aulas por semana. No início de cada uma das etapas, há uma estimativa do número de aulas necessário para o desenvolvimento das propostas. Para organizar o trabalho, é importante que você, os colegas e o professor considerem essa sugestão e façam as adaptações necessárias à quantidade de aulas disponível em seu contexto escolar.

TOME NOTA

Ao longo do projeto, é importante que você anote suas dúvidas e descobertas, além de seus avanços e dificuldades no aprendizado. Isso pode ser feito em um caderno comum ou em formato digital. As anotações podem ser consultadas sempre que houver necessidade.

wavebreakmedia/Shutterstock

REGISTRE SEU TRABALHO

Todo o trabalho desenvolvido neste projeto deve ser registrado e armazenado em algum meio físico ou digital. Você pode guardar esses registros em pastas físicas ou utilizar plataformas digitais gratuitas de armazenamento de textos, fotos e vídeos.

DIVULGUE SEU TRABALHO

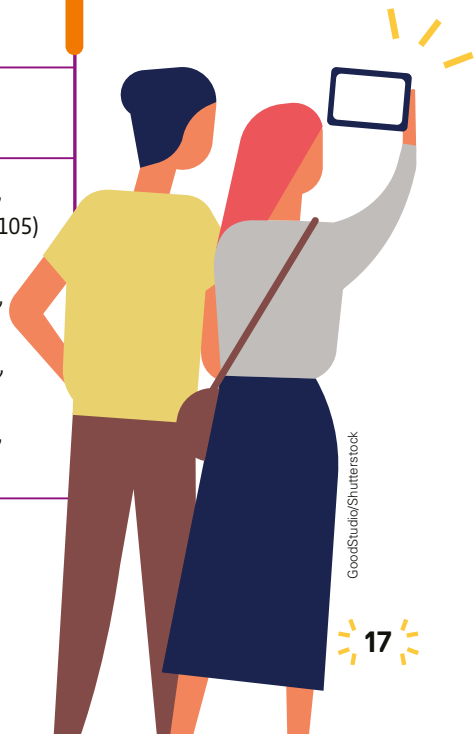
Para compartilhar com a comunidade escolar, com os familiares e os amigos o trabalho que você e os colegas produziram, é possível criar um *blog*, um perfil, uma página ou um canal em alguma rede social.

Diante do contexto escolar e da realidade dos estudantes, verifique quais plataformas poderão ser usadas como suporte para registrar este projeto e os próximos ao longo deste livro. Para criar um *blog* da turma, por exemplo, há algumas plataformas disponíveis: https://br.wordpress.com; www.tumblr.com; www.livejournal.com; https://svbtle.com (acesso em: 21 nov. 2019).

wavebreakmedia/Shutterstock

A BNCC NESTE PROJETO

Competências gerais da Educação Básica	1, 2 e 7
Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio	Competência específica 1 (EM13LGG101), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105) Competência específica 2 (EM13LGG201) Competência específica 3 (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG304) Competência específica 6 (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604) Competência específica 7 (EM13LGG701), (EM13LGG703), (EM13LGG704)
Tema contemporâneo transversal	Ciência e Tecnologia



GoodStudio/Shutterstock

ETAPA 1

QUE MÚSICAS FAZEM PARTE DE SEU COTIDIANO?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 10 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

MATERIAL NECESSÁRIO

- instrumentos musicais diversos;
- computador com acesso à internet;
- celular com recursos multimídia (gravador e câmera fotográfica).

Freepik/www.freepik.com

Jovens ouvindo música juntos com fones de ouvido em aplicativo de celular.

A música faz parte do cotidiano das pessoas e pode ter diversas funções: alegrar, distrair, ajudar na concentração para o estudo ou o trabalho, animar uma festa, favorecer a convivência com os amigos em *shows* e festivais ou acompanhar emoções intensas, como o fim de um relacionamento amoroso. A música também pode contribuir para o autoconhecimento e a construção da identidade, pois ao ouvir uma música é possível entender a si mesmo e se afirmar no mundo como indivíduo e nas relações com outras pessoas.

Nesta etapa, você e os colegas vão refletir sobre a relação que têm com a música: em que momentos a ouvem e por quê, e quais são os gêneros musicais preferidos. Com base nessa reflexão, serão capazes de produzir, em grupo, uma *playlist* comentada.

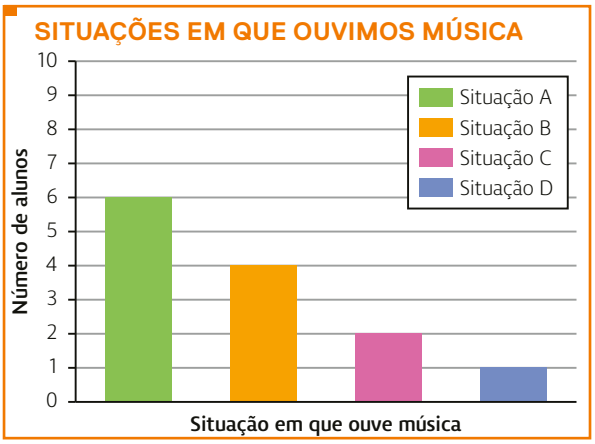
QUANDO VOCÊ OUVE MÚSICA?

Não escreva no livro

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

Em que momentos você ouve música? Faça um levantamento sobre as principais ocasiões em que você e os colegas da turma ouvem música. Para isso, siga as orientações a seguir.

1. Você e a turma devem se organizar em grupos de 8 a 10 integrantes. Escolham um ou mais estudantes do grupo para anotar as informações levantadas no decorrer da atividade.
2. Um por um, cada estudante deve comentar as ocasiões em que ouve música.
3. Em seguida, reúnam os dados com base nas respostas obtidas. Verifiquem se há ocasiões semelhantes que podem ser agrupadas em categorias. Por exemplo, respostas como "ouço música no ônibus indo para a escola" e "ouço música caminhando para o trabalho" podem ser agrupadas em uma categoria denominada "Quando estou me deslocando". Criem quantas categorias forem necessárias.
4. Para visualizar os dados, vocês vão elaborar um gráfico de colunas. Vamos usar como exemplo uma situação hipotética em que um grupo de dez estudantes faria esse levantamento. Considerando que os entrevistados poderiam citar mais de uma ocasião, o grupo criou quatro diferentes categorias e obteve as seguintes respostas: seis estudantes assinalaram a situação A; quatro, a situação B; dois, a situação C; e um, a situação D. Observe, ao lado, o gráfico resultante da tabulação desses dados.



Banco de imagens/Arquivo da editora

   O grupo, então, utilizou a estatística para verificar as frequências absoluta e relativa dos dados que obtiveram. A frequência absoluta é obtida identificando-se quantas vezes cada situação foi mencionada. No exemplo, a frequência absoluta da situação A é 6, da situação B é 4, e assim por diante. Já a frequência relativa é dada em porcentagem. No exemplo, a frequência relativa da situação A é 6 respostas em um total de 13 respostas aferidas, que é igual a 46,15%; da situação B é 4 em 13, que é igual a 30,7%; e assim por diante.
5. Agora, elaborem o gráfico de colunas com base no levantamento que vocês fizeram. Depois, utilizem a estatística para ordenar quantas vezes a mesma ocasião se repete (frequência absoluta) e calcular o percentual que essa ocasião representa de acordo com o grupo (frequência relativa).
6. Por fim, em parceria com os demais grupos, analisem se esses dados revelam hábitos musicais parecidos da turma, ou seja, se as ocasiões em que escutam música são semelhantes.

REGISTRE SEU TRABALHO

Ao final desta atividade, registrem, em meio físico ou digital, a versão final dos dados que obtiveram sobre os hábitos musicais do grupo e, depois, da turma inteira. Não se esqueçam de acrescentar ao registro o gráfico de colunas que elaboraram.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para divulgar o trabalho em meio digital, vocês podem, por exemplo, utilizar o *blog* da turma. Escolham um estudante para elaborar um texto breve explicando o objetivo da atividade e iniciem a postagem com esse texto. Depois, acrescentem os dados que obtiveram e o gráfico de colunas com título e legenda.

Outra possibilidade é confeccionar cartazes contendo o gráfico, com título e legenda, seguido do nome dos integrantes do grupo. Do mesmo modo que foi feito no meio digital, escrevam um texto introdutório informando aos leitores os objetivos da atividade.

Forme dupla com um colega e conversem sobre a relação de vocês com a música considerando as perguntas a seguir. As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Qual é o principal suporte que você utiliza para ouvir música (celular, rádio, computador, etc.)?
2. Que gêneros musicais você prefere ouvir?
3. Você ouve música principalmente sozinho, com amigos ou em família?

A música está muito presente na cultura de uma sociedade: em propagandas e anúncios, no elevador, no supermercado, na sala de espera de um consultório médico, durante uma chamada telefônica de atendimento ao cliente, entre outras possibilidades.

O hábito de ouvir música gravada é uma das características da sociedade contemporânea. Pode-se ouvir música em rádios, computadores ou celulares, utilizando diferentes aparelhos e plataformas, *on-line* ou *off-line*. Por esse motivo, as pessoas, atualmente, podem ouvir música em qualquer lugar e situação: a caminho da escola, do trabalho ou de casa, fazendo atividades físicas ou serviços domésticos, etc.

Alf Ribeiro/Shutterstock

Passageiro ouve música durante o trajeto no metrô, em São Paulo. Foto de 2016.

Sobre a segunda pergunta, por se tratar de uma preferência pessoal, acolha com respeito as diferentes respostas e valorize a diversidade de gêneros musicais apontados pelos estudantes. Evite classificações que reforcem preconceitos como "boa música", "música de verdade" ou "isso não é música", por exemplo.

Nem sempre foi tão acessível ouvir música. Antes do desenvolvimento das tecnologias de gravação e reprodução de som, era preciso uma ocasião em que uma pessoa ou um grupo de pessoas executassem a música ao vivo, cantando e tocando instrumentos. O hábito de ouvir música não era tão comum como hoje em dia, e as pessoas a ouviam em ocasiões especiais, como reuniões, celebrações e festas.

Observe, na página ao lado, uma linha do tempo com as principais invenções tecnológicas que possibilitaram o desenvolvimento da maneira de ouvir música ao longo do tempo. Após a leitura, converse com os colegas e o professor sobre as perguntas a seguir.

Oriente-os a responder às perguntas em duplas. Se preferir, faça essas mesmas perguntas a toda a turma e peça aos estudantes que as respondam oralmente. Em qualquer uma das propostas, o objetivo é que os estudantes reflitam sobre os hábitos deles com relação à audição de músicas no dia a dia.

1. Você desconhecia alguma das invenções tecnológicas mencionadas na linha do tempo? Se sim, qual(is)? As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Qual(is) dessas invenções tecnológicas você utiliza com mais frequência para ouvir música?
3. Em sua opinião, não ter à disposição um desses aparatos impede uma pessoa de ouvir música? Explique sua resposta.

Com relação à terceira pergunta, leve os estudantes a refletir que o avanço tecnológico tornou possível ouvir música com mais facilidade, mas que também se pode apreciar música de outras formas, por exemplo, participando de eventos musicais e apresentações culturais gratuitos.

Se possível, leve para a sala de aula alguns objetos mencionados na linha do tempo, como discos de vinil, CDs, fitas cassete, toca-discos, etc., e mostre-os aos estudantes durante a leitura do texto, pois pode ser que alguns deles não reconheçam esses objetos.

A EVOLUÇÃO DAS FORMAS DE OUVIR MÚSICA AO LONGO DO TEMPO

Levin C. Handy/Wikipedia/Wikimedia Commons

1877

Criação, por Thomas Edison (1847-1931), do fonógrafo, primeiro equipamento que gravou e reproduziu sons. A gravação dos sons era feita com uma agulha que riscava um cilindro de cera. Esse mesmo cilindro também servia para reproduzir os sons.

1888

Invenção, por Emile Berliner (1851-1929), do gramofone, primeiro toca-discos da história. Esse aparelho usava discos planos em substituição aos cilindros usados no fonógrafo. Para fazer o disco rodar, era necessário girar uma manivela acoplada ao aparelho. Então, o som se amplificava por meio de uma estrutura metálica em forma de corneta.

Library Of Congress/Science Photo Library/Fotoarena

A partir de 1925

O gramofone, de acionamento manual, passou a ser substituído pelo toca-discos elétrico, que rodava os discos automaticamente.

1948

Criação dos discos de vinil, feitos com material flexível e resistente, para a reprodução de músicas nos toca-discos elétricos. Esses discos eram capazes de comportar a gravação de 20 a 30 minutos de músicas de cada lado. Em 1949, surgiram os chamados compactos, que comportavam somente 4 minutos de gravação de cada lado, sendo usados para o lançamento de canções denominadas *singles*.

CBW/Alamy/Fotoarena

Foto do compacto lançado em 1964 pelo grupo inglês The Beatles.

Stockbyte/Getty Images

1982

Os discos de vinil passaram a ser substituídos por discos compactos – em inglês, *compact discs* (CDs). Eram menores, mais resistentes, reproduziam sons com melhor definição e conseguiam armazenar mais informações em formato digital. Podiam ser reproduzidos em aparelhos fixos ou portáteis.

Chris Willson/Alamy/Fotoarena

1963

A partir desse ano, os discos de vinil passaram a dividir o mercado com as fitas cassete, que eram reproduzidas em toca-fitas fixos ou portáteis. Os toca-fitas portáteis eram chamados de *walkman* e consolidaram o hábito de se ouvir músicas sozinho, com fones de ouvido.

Alexey Rotanov/Alamy/Fotoarena

1995

Criação do DVD, sigla em inglês para *Digital Versatile Disc* (em português, Disco Digital Versátil). Pela capacidade de armazenar ainda mais dados do que os CDs, os DVDs passaram a ser usados para reproduzir gravações de *shows* e filmes.

teh_z1b/Shutterstock

1997

Surgimento do formato MP3, que revolucionou o modo de ouvir música ao permitir que os arquivos de áudio fossem compactados e compartilhados digitalmente, por meio de *pendrives*, CDs graváveis ou *download*. Com isso, eliminou-se a necessidade de uma mídia física.

Reprodução/Arquivo da editora

Dias atuais

Atualmente é possível ouvir músicas por meio de discos de vinil, fitas cassete, CDs e mídias digitais. Os formatos digitais são os mais utilizados. Os avanços tecnológicos ofereceram outras possibilidades para se ouvir música. Uma delas é o *streaming*, palavra de origem inglesa que pode ser traduzida pela expressão "transmissão de mídia". O *streaming* é uma forma de distribuição de dados digitais de áudio e vídeo pela internet. A diferença entre o *streaming* e o *download* é que os conteúdos não precisam ser descarregados e armazenados em um computador ou celular. Os serviços de *streaming* de música, que podem ser pagos ou gratuitos, permitem que o usuário crie listas de músicas para serem compartilhadas com outras pessoas. Hoje em dia também é possível ouvir músicas e assistir a videoclipes em plataformas gratuitas de compartilhamento de vídeos.

POR QUE VOCÊ OUVE MÚSICA?

Fotos: Pablo Bernardo/Acervo do fotógrafo

Duelo de MCs sob o viaduto Santa Teresa, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2016.

Duelo de MCs sob o viaduto Santa Teresa, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2017.

Duelo de MCs sob o viaduto Santa Teresa, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2015.

Duelo de MCs sob o viaduto Santa Teresa, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2016.

O objetivo destas perguntas é levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto que será discutido mais adiante, após a leitura do texto "Para que serve a música?", e verificar os hábitos deles ao ouvir música. Além dessas perguntas, é possível fazer outras, desde que relacionadas com o tema. Depois da conversa entre as duplas, anime os estudantes a socializar as opiniões com toda a turma. Leve a conversa de forma que todos possam participar em um ambiente solidário e respeitoso em relação às diferenças de gostos e hábitos. Em seguida, peça à turma que leia o texto citado.

As fotos acima foram feitas durante apresentações no Duelo de MCs, evento tradicional de *hip-hop* que ocorre na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, desde 2007. Uma vez por mês, jovens de várias idades e origens se reúnem sob o viaduto de Santa Teresa para improvisar versos com as batidas do *rap*, e o público participa ativamente torcendo e elegendo os melhores improvisadores por meio de votação.

MC é um acrônimo para a expressão **mestre de cerimônias**. O termo foi inicialmente usado na década de 1950, em festas jamaicanas, e popularizou-se a partir dos anos 1980 entre os artistas de *rap* e *hip-hop*, que usam a sigla antes do nome.

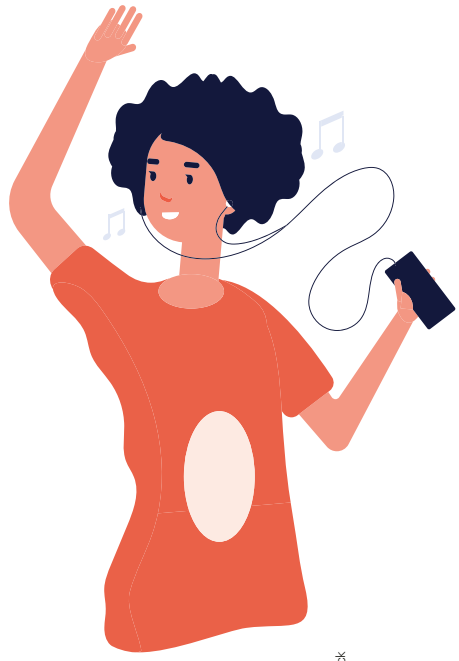
1 Reúna-se com um colega. Juntos, observem as imagens acima e conversem sobre as perguntas a seguir.

a) Por que você ouve música? As respostas podem variar entre os estudantes.

b) Que tipo de sensações você tem ao ouvir as músicas de que gosta?

c) Se você ouve música enquanto faz alguma atividade, acredita que conseguiria fazê-la sem música?

Pesquisadores de diferentes áreas, como a Neurociência e a Psicologia, vêm tentando explicar como os sons e as músicas podem provocar sentimentos, alterar o estado de ânimo das pessoas, ajudar na concentração, etc. O texto a seguir apresenta algumas descobertas de diferentes pesquisadores sobre a relação entre a música e as emoções, a saúde e o intelecto.



MicroOne/Shutterstock

Para que serve a música?

Pode ser difícil acreditar que uma melodia tenha qualquer utilidade quando você escuta seu vizinho desafinado. Mas acredite: novas teorias afirmam que a música mudou o ritmo da evolução humana

Antes de ler esta reportagem, tente lembrar quantas vezes na última semana você ouviu música. Não só as baladas do rádio, mas também as pílulas de sonolência na sala de espera do dentista. Ou o canto de alguém a seu lado no ônibus. É muito provável que você não tenha passado um único de seus últimos dias sem escutar alguns acordes. Às vezes nem nos damos conta, mas a música nos cerca por todos os lados. Há música para dançar, namorar, estudar. Música para enfrentar o trânsito, trabalhar, fazer ginástica e para relaxar no final do dia. Música para rezar, curar e memorizar. Para comunicar as emoções que não conseguimos transmitir só por meio de palavras. E música simplesmente para ouvir e curtir. Dos aborígines australianos aos esquimós no Alasca, todas as sociedades do mundo a têm em sua cultura [...].

[...] Mas, pensando bem, que sentido pode fazer a música em um período no qual nossos ancestrais estavam muito mais preocupados em não ser devorados por um leão do que com o próprio prazer? E mesmo na sociedade contemporânea, se nos cercamos de música com tanto afinco, é de supor que, assim como a fala, ela sirva para alguma coisa, tenha alguma função específica para a humanidade. Mas qual?

[...]

Uma das hipóteses mais aceitas hoje é a de que a música teve função primordial na formação e sobrevivência dos grupos e na amenização de conflitos. Se ela existe e persiste, é porque provoca respostas que agem como um forte fator de coesão social. "Precisávamos caçar e nos defender juntos e para isso tivemos de nos organizar. A música abriu o caminho para nos comunicarmos e dividir nossas emoções", explica Mark [coordenador do Instituto para Ciências da Música e do Cérebro, da Universidade Harvard].

[...] a música surgiu antes ou depois da linguagem falada? Essa é outra pergunta que divide cientistas. As duas aptidões são universais, mas a linguagem obviamente parece muito mais útil que a música, o que leva a crer que ela tenha se desenvolvido primeiro, "com a música ramificando-se da linguagem apenas após ter sido feita boa parte do trabalho evolucionário pesado", como escreveu o pianista Robert Jourdain em seu livro *Música, cérebro e êxtase*.

[...]

Mas se o uso da música como ferramenta de comunicação foi ultrapassado pela linguagem, por que ela continuou existindo? Para essa pergunta nem precisamos da ajuda dos cientistas. Todo mundo que já se apaixonou e dedicou uma música ao ser amado pode responder sem medo. É porque ela assumiu um papel que a fala sozinha não deu conta: transmitir emoções. E essa característica nós podemos notar independentemente das preferências pessoais de cada um. Para provar isso o psicólogo John Sloboda, da Universidade de Keele, na Inglaterra, uma das maiores autoridades em emoção musical do mundo, fez um teste interessante. Ele colocou 83 voluntários para ouvir uma série de peças musicais e depois pediu que eles descrevessem qual sensação tiveram. Cerca de 90% reportaram "frio na espinha" e "nó na garganta". Alguns chegaram a chorar. Ao checar quais trechos haviam provocado essas reações, Sloboda constatou que eram basicamente os mesmos.

Alguns acordes parecerem tristes e outros felizes pode ter também uma explicação evolutiva. Essa interpretação é relacionada com a forma como o nosso cérebro processa sons amistosos e ameaçadores desde a época em que éramos presas fáceis. [...] dependendo da combinação de tons, a música é capaz de provocar uma sensação que vai do prazeroso ao desagradável. Quanto mais dissonantes forem os intervalos das notas musicais, maior será a sensação de tensão ou medo. [...]

[...] Para Ian Cross, diretor do Centro para Música e Ciência da Universidade de Cambridge, a música também é capaz de ativar capacidades como a memória e até mesmo a inteligência.

[...]

De todas as funções abordadas até agora, nenhuma é tão misteriosa quanto o possível uso medicinal da música, principalmente para pacientes com mal de Parkinson ou Alzheimer e vítimas de derrame que só melhoram escutando música. Histórias complexas são relatadas pelo neurologista Oliver Sacks em livros como *Tempo de despertar*, que foi adaptado para o cinema. É exemplar o caso da paciente Frances D., que sofria de Parkinson e durante as crises ficava paralisada, rangendo os dentes e sofrendo muito.

Sacks descobriu que a única coisa que acalmava os sintomas era a música. Quando Frances ouvia o som, desapareciam completamente todos os fenômenos "obstrutivo-explosivos" e ela ficava feliz. "A senhora D., repentinamente livre de seus automatismos, 'regia' sorridente a música ou se levantava e dançava ao seu som", escreveu Sacks. O médico percebeu o mesmo efeito em vários outros pacientes. Em alguns casos, só de pensar em música eles ficavam melhores.

[...]

PARA que serve a música? *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/para-que-serve-a-musica/. Acesso em: 22 nov. 2019.

2 Depois de ler o texto, responda: Quais foram os assuntos abordados sobre o tema função da música?

Com base nessa leitura, em outras que você fez e em suas experiências, reflita sobre a seguinte questão: **Os sentidos que o artista atribui à música que produziu podem mudar dependendo do contexto em que ela é ouvida?**

Você e os colegas vão fazer um debate regrado público, em que poderão expor suas opiniões e argumentos sobre essa questão. Leia as seguintes considerações sobre esse gênero argumentativo oral a fim de participar dessa proposta da melhor maneira.

Não escreva no livro

O **debate regrado público** acontece em uma situação concreta, em que duas ou mais pessoas expõem suas opiniões sobre um assunto polêmico com base em argumentos e de maneira organizada para que o direito de fala seja garantido a todos os participantes. Em um debate, para expor uma opinião e defender um ponto de vista, é preciso usar a argumentação. Elaborar argumentos exige conhecer e dominar o assunto, e isso só é possível estudando o assunto e relacionando-o com as próprias experiências e visão de mundo. Além disso, os debatedores precisam entender as regras do debate, definidas previamente pelos participantes, e respeitá-las.

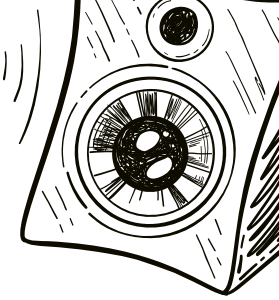
Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

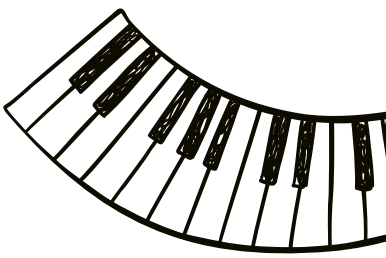
1. Para elaborar um ponto de vista sobre o assunto e defendê-lo durante o debate, reflita sobre a pergunta norteadora, relacionando-a com suas experiências, e estude o assunto antecipadamente em casa. Em seguida, elabore seus argumentos e registre-os no caderno para serem revisitados durante o debate em sala de aula.

2. No dia combinado com o professor e a turma, participe do debate seguindo algumas orientações:

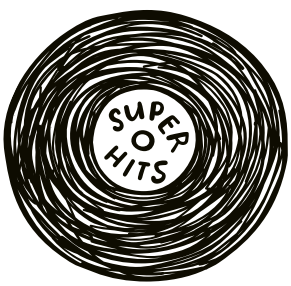
   - Respeite as regras do debate.
   - Fundamente sua opinião com bons argumentos, procurando mencionar dados e fatos obtidos por meio de fontes confiáveis.
   - Utilize as anotações que registrou para orientar seu raciocínio.
   - Esteja atento à participação de todos os debatedores, para que possa refutar os argumentos contrários aos seus no momento adequado, sem ser agressivo.
   - Faça registros, como o nome dos participantes e suas respectivas opiniões, e consulte-os no momento que retomar as ideias dos debatedores e contra-argumentar.
   - Debata com respeito: não julgue, não provoque nem zombe dos demais debatedores.
   - Fale em um tom de voz adequado, evitando o tom impositivo.

3. Finalizado o debate, avalie com os colegas e o professor se esse evento foi conduzido de maneira democrática, com respeito às regras estabelecidas, e se foi uma experiência enriquecedora para vocês.





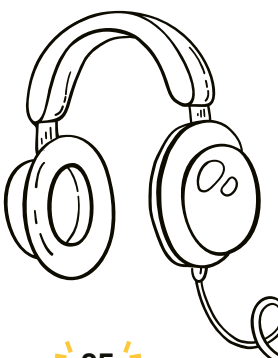
QUE MÚSICA VOCÊ OUVE?



Que músicas você gosta de ouvir? A que gêneros musicais elas pertencem? Converse com os colegas da turma sobre seu gosto musical.

Depois de conversar sobre isso, você e a turma vão formar grupos por afinidade musical e pesquisar o gênero musical escolhido: se pertence a algum movimento cultural, quais são os principais artistas, se existem ambientes ou eventos característicos em que se ouve esse gênero musical (por exemplo, apresentações ao vivo em festas, instituições religiosas, ao ar livre, etc.).

Após a pesquisa, preparem uma apresentação oral para a turma com as informações que obtiveram. Vocês podem fazer um cartaz com textos informativos e fotos de artistas, grupos ou festividades relacionados ao gênero escolhido, levar músicas gravadas que sejam representativas desse gênero musical ou cantá-las para os colegas ou, ainda, utilizar outros recursos para a divulgação das informações.



Ilustrações: Nikolaeva/Shutterstock

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

REGISTRE SEU TRABALHO

Guardem a pesquisa que vocês fizeram e o material de apresentação que produziram, pois eles serão usados mais adiante.

Para que outras pessoas tenham acesso às informações sobre o gênero musical que pesquisaram, compartilhem-nas por meio de uma *playlist* comentada. Leiam, a seguir, uma explicação sobre essa ferramenta da tecnologia digital.

> *Playlist* é um termo em inglês utilizado inicialmente pelas rádios e depois por plataformas de *streaming*. Em tradução livre, significa "lista de reprodução", ou seja, é uma lista de arquivos de músicas gravadas para serem reproduzidas em uma rádio, no celular, no computador ou em outro aparelho eletrônico, seguindo uma sequência predefinida ou aleatória.
>
> A ***playlist* comentada** traz uma seleção musical acompanhada de comentários que contextualizam a música e os artistas que a compuseram ou a interpretam, podendo também oferecer impressões pessoais do autor da *playlist* sobre as músicas que escolheu. Os comentários são apresentados de maneira gravada ou escrita, na plataforma de divulgação, e as músicas, por meio de arquivos de áudio ou pela indicação de endereços eletrônicos dos videoclipes.

Antes de criar a *playlist* comentada, acessem os endereços eletrônicos a seguir para conhecer a estrutura e a organização desse gênero digital.

- **Periferia em destaque**. Disponível em: https://periferiaemdestaque.tumblr.com/ (acesso em: 25 nov. 2019). Essa *playlist* comentada traz músicas produzidas por três artistas da periferia da cidade de São Paulo: Criolo, Racionais MC's e Edi Rock.

- **Juanabarbarablog**. Disponível em: https://juanabarbarablog.tumblr.com/ (acesso em: 25 nov. 2019). Essa *playlist* comentada foi criada para comemorar o Dia Internacional da Mulher em uma escola municipal de Campinas, no estado de São Paulo.

Agora, escolham uma das *playlists* comentadas e registrem no caderno as partes que a compõem. Esse momento é muito importante para vocês identificarem a organização e a estrutura de uma *playlist* comentada e já começarem a pensar na que criarão.

Chegou o momento de elaborar a *playlist* comentada. Para isso, sigam as orientações.

1. Escolham três músicas que gostariam de compartilhar com os colegas e com a comunidade escolar e que caracterizam o gênero musical preferido de vocês. No caderno, registrem informações importantes sobre cada uma delas: título, duração (minutagem), álbum, compositor, intérprete, ano de lançamento e outras informações que julgarem necessário comentar com os ouvintes.

2. Na internet, pesquisem os *links* que dão acesso aos videoclipes das músicas correspondentes em plataformas de compartilhamento de vídeos e aos áudios em plataformas de *streaming* e anotem-nos no caderno.

3. Elaborem o roteiro para produzir a *playlist* comentada, tendo em vista o tempo de duração. O roteiro deve ter:

   - Apresentação da *playlist* comentada com ou sem fundo musical.
   - Apresentação do gênero musical escolhido ou do tema da *playlist*.

- Apresentação e comentário sobre a primeira música escolhida.
- Indicação de *link* da primeira música.
- Comentário final sobre a primeira música.
- Repetição das três orientações referentes à primeira música para as outras duas músicas que farão parte da *playlist* comentada.
- Encerramento da *playlist* comentada.

4. Escolham quem serão os locutores e ensaiem o texto que será gravado quantas vezes forem necessárias para que a fala flua com naturalidade.
5. Façam os ajustes necessários no roteiro antes de gravar a *playlist* comentada.
6. Para gravar as locuções, vocês poderão utilizar um *software* de edição de áudio. É possível fazer *download* gratuito dessa ferramenta e utilizá-la tanto para gravar o programa como para editá-lo, ou seja, fazer cortes, limpeza de ruído e inserções de efeitos sonoros.
7. A montagem da *playlist* comentada deverá ser feita em plataformas de redes sociais, preferencialmente aquelas com a estrutura de *blog* indicadas anteriormente.
8. Não se esqueçam de anotar o endereço eletrônico da *playlist* comentada que vocês criaram.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Agora que a *playlist* comentada está pronta, é o momento de divulgá-la para os demais grupos da turma, os familiares e os amigos. Vocês podem socializá-la compartilhando o *link* em redes sociais pessoais ou da turma ou em aplicativos de mensagens instantâneas.

Outra forma de divulgar e socializar as *playlists* comentadas é verificar se a escola tem recursos para reproduzi-las nos horários em que há estudantes reunidos, como na entrada, na hora do intervalo entre as aulas e na saída.

Incentive os estudantes a divulgar a *playlist* comentada não apenas aos outros grupos da turma, mas também a familiares e amigos que estão fora do ambiente escolar. A apreciação dos trabalhos produzidos pelos estudantes é importante para que eles se sintam engajados e produzam conteúdos que façam sentido para a realidade deles e a dos que com eles convivem.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas sobre o trabalho que realizaram em grupos e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Como foi a participação de cada integrante do grupo na tabulação dos dados e na confecção do gráfico de colunas? Houve participação ativa de todos em cada etapa do processo?
2. Como você considera a experiência de participar de um debate regrado público: positiva ou negativa? Justifique sua consideração.
3. Como foi o processo de criação da *playlist* comentada pelo grupo? Reflita sobre a execução de todas as etapas e sobre a participação dos integrantes, verificando as conquistas e as dificuldades que tiveram.
4. De que maneira você contribuiu com o grupo organizado para elaborar a *playlist* comentada?
5. Agora reflita sobre a divulgação da *playlist* comentada: Conseguiram compartilhá-la com várias pessoas? Receberam elogios ou críticas? Como lidaram com isso?

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

ETAPA 2

COMO OS INSTRUMENTOS MUSICAIS GERAM SONS?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 4 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- instrumentos musicais diversos;
- computador com acesso à internet;
- celular com recursos multimídia (gravador e câmera fotográfica).

Na etapa anterior, você e os colegas refletiram sobre as ocasiões em que ouvem música e sobre os gostos musicais. Além disso, utilizaram conhecimentos matemáticos para tabular dados e divulgá-los, participaram de um debate regrado público e criaram uma *playlist* comentada.

Nesta etapa, você vai experimentar alguns sons, refletir sobre como são produzidos e usar conhecimentos de física e de matemática para entender os parâmetros dos sons que compõem as músicas.

DE QUE SÃO FEITOS OS INSTRUMENTOS MUSICAIS?

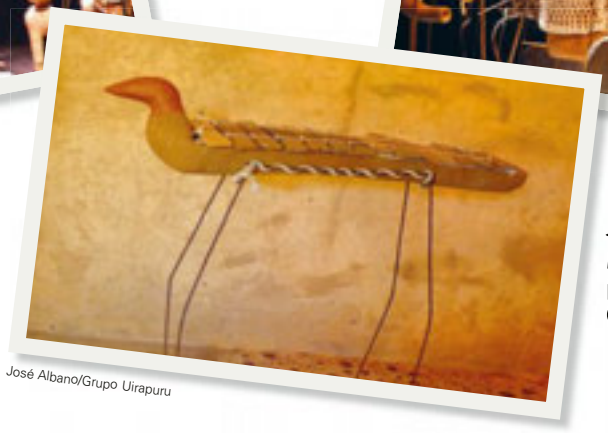
Dependendo dos materiais de que são feitos e do modo como são confeccionados, esses instrumentos podem ser chamados de **convencionais** ou **não convencionais**. Os instrumentos convencionais são aqueles que obedecem a padrões consolidados pela prática. Já os não convencionais são aqueles em que se utilizam materiais alternativos, objetos do cotidiano ou são feitas adaptações dos instrumentos convencionais. Observe nas imagens a seguir alguns instrumentos musicais não convencionais.

Ana Povoas/Grupo Uirapuru

Apresentação do Grupo Uirapuru Orquestra de Barro, fundado na década de 1990 no povoado de Moita Redonda, em Cascavel, Paraná. Foto de 2013.

Ana Povoas/Grupo Uirapuru

Violino criado pelo Grupo Uirapuru Orquestra de Barro. Foto de 2013.



José Albano/Grupo Uirapuru

Marimba criada pelo Grupo Uirapuru Orquestra de Barro.

Jeferson Fernandes/GEM - Grupo Experimental de Música

GEM – Grupo Experimental de Música, criado em 2003 na cidade de Santo André, São Paulo. Foto de 2013.

Jorge Adorno/Reuters/Fotoarena

Apresentação da Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura, sediada em Assunção, no Paraguai. Foto de 2017.

Vanderlei Yui/GEM - Grupo Experimental de Música

Instrumentos musicais não convencionais criados pelo GEM – Grupo Experimental de Música.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, há informações sobre as razões que levaram os grupos a construir os próprios instrumentos musicais não convencionais.

1 Depois de observar as imagens, converse com os colegas e responda às questões.

a) Que materiais você acredita que foram utilizados para confeccionar esses instrumentos musicais?

b) Você já tinha visto instrumentos musicais parecidos com esses? E outros instrumentos não convencionais?

As respostas podem variar entre os estudantes.

2 Ouça os áudios que o professor vai reproduzir. Na primeira audição, aprecie o som que você está ouvindo. Na segunda audição, tente perceber que tipos de instrumento musical foram utilizados e que ações os músicos usaram para produzir os sons.

3 Agora, você e os colegas devem se organizar em três grupos. Cada grupo vai pesquisar um dos coletivos artísticos que aparecem nas imagens: o Grupo Uirapuru Orquestra de Barro, o grupo GEM e a Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura. Cada um desses grupos construiu seus instrumentos musicais alternativos motivados por diferentes razões.

Façam a pesquisa e descubram quais foram essas razões, relacionando-as a aspectos da vida social, cultural, política e econômica que envolvem cada coletivo. Procurem identificar como as necessidades reais desses grupos e os materiais a que eles tinham acesso resultaram na confecção dos instrumentos musicais não convencionais.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação destas atividades com as competências e habilidades da BNCC.

TOME NOTA

Lembre-se de anotar o que você percebeu. Depois, converse com os colegas e o professor sobre as anotações que fez e preste atenção nas considerações da turma.

Os áudios que você ouviu são apresentações de grupos e orquestras que utilizaram instrumentos musicais não convencionais, feitos com materiais diversos. E o que são instrumentos convencionais? No século XVII, pesquisadores classificaram os instrumentos musicais em três classes: cordas (instrumentos que produzem sons ao terem suas cordas tangidas ou friccionadas), sopros (instrumentos que produzem sons ao serem soprados) e percussão (instrumentos que produzem sons ao serem batidos, martelados ou chacoalhados). Contudo, essa classificação se mostrou incompleta, deixando de abranger muitos outros instrumentos musicais.

1a. Nas imagens do Grupo Uirapuru, espera-se que os estudantes identifiquem que os materiais utilizados foram o barro e cordas de algum tipo de metal; e nas imagens dos outros dois grupos, metais, madeira, plástico, tubos de PVC, náilon, etc.

A seguir, leia o texto que explica a criação de um novo sistema de classificação, mais completo e abrangente.

> [...] Em contraposição ao sistema classificatório convencional [...], Erich von Hornbostel (1877-1935) e Curt Sachs (1881-1959) criaram, em 1914, um novo sistema para a classificação dos instrumentos musicais, mais completo e de abrangência internacional. Em oposição à divisão tripartida (percussão, cordas e sopros), esse novo sistema propôs a utilização da característica física de produção do som como princípio básico para a divisão classificatória, onde se destacaram, a princípio, quatro categorias de instrumentos musicais: os idiofones, que são instrumentos cujo próprio corpo em vibração gera o som; os membranofones, onde o som é produzido pela vibração de uma membrana; os cordofones, onde o som é produzido pela vibração de cordas; e os aerofones, onde o som é produzido pela vibração do ar. Posteriormente, foi incluída uma quinta classe de instrumentos, a dos eletrofones, instrumentos que produzem vibrações que passam por um alto-falante e se transformam em sons. Os eletrofones por sua vez se dividem em duas subclasses: os instrumentos eletromecânicos, baseados nas vibrações produzidas por meios mecânicos usuais e transformadas em vibrações elétricas, e os instrumentos radioelétricos, baseados em circuitos elétricos oscilantes. [...]
>
> ANDRÉS, Artur; BORÉM, Fausto. O grupo *Uakti*: três décadas de música instrumental e de novos instrumentos musicais acústicos. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 23, p. 170-184, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pm/n23/n23a18.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

E você, tem ou toca algum instrumento musical convencional? Se sim, leve-o para a sala de aula, mostre-o para os colegas e, se possível, apresente suas habilidades musicais. Além de descontraído, esse momento pode ser importante para a realização da atividade principal deste projeto, que é a criação de instrumentos musicais não convencionais. Por isso, analisem juntos a estrutura desses instrumentos musicais e experimentem os sons que eles produzem.

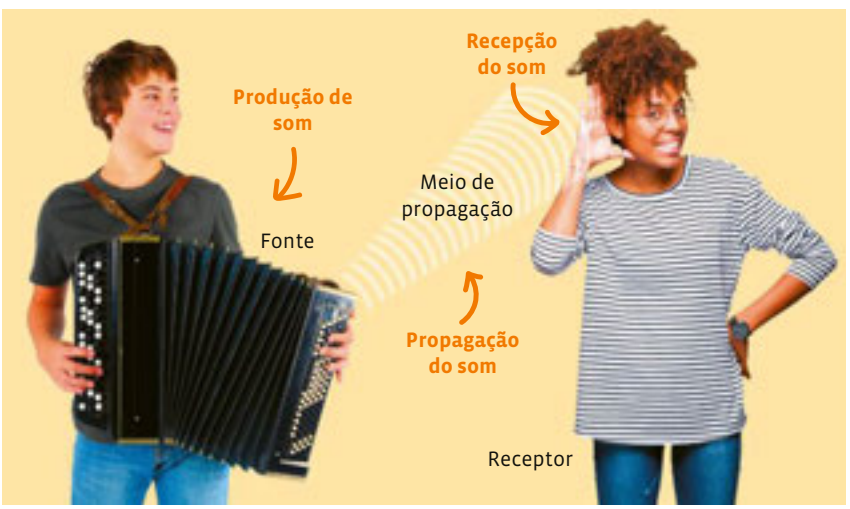
O QUE SÃO PARÂMETROS SONOROS?

O que o som, a música e a física têm em comum? É por meio da física que se entende como os sons, que compõem as músicas, são produzidos.

Som é uma vibração que se propaga, em forma de ondas, no ar ou em um meio líquido ou sólido. O som só é produzido se existir uma fonte material oscilando. Ao oscilar, essa fonte material produz ondas sonoras que se propagam em um meio sólido, líquido ou gasoso, como um metal, a água e o ar, respectivamente. Essas ondas sonoras entram no canal auditivo de uma pessoa, são captadas por membranas e ossos dentro dele e, depois, traduzidas em estímulos enviados ao cérebro. No cérebro, o som é codificado e interpretado.

Antes de saber como se produz a música, é preciso entender os parâmetros do som: altura, intensidade, timbre e duração.

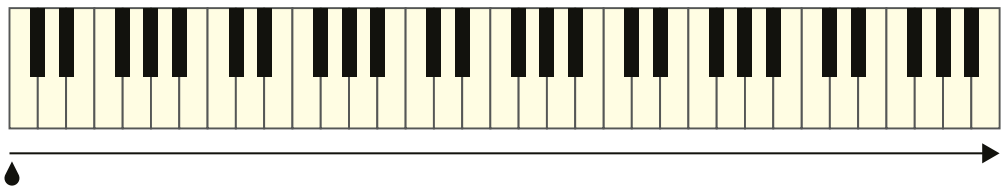
Altura é a propriedade que permite ao ser humano identificar se o som é **grave** ou **agudo**. As ondas sonoras, quando chegam vibrando ao canal auditivo, podem ter dois tipos de frequência: alta (aguda) ou baixa (grave). Para entender melhor, pense na diferença entre o latido dos cachorros. Geralmente, os cachorros grandes têm latidos mais graves (grossos), e os cachorros pequenos têm latidos mais agudos (finos).



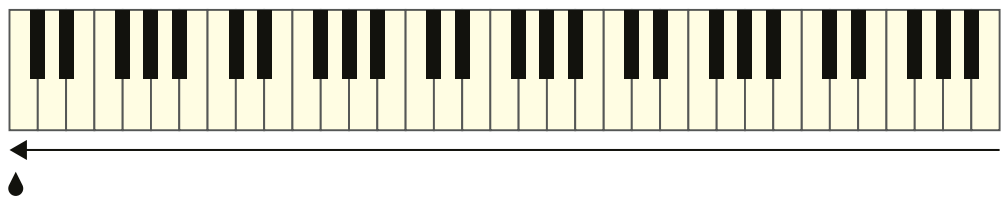
Fotos: Pavel L Photo and Video/Shutterstock; Krakenimages.com/Shutterstock

A unidade de medida da frequência é o **hertz** (**Hz**). 1 Hz equivale a um ciclo de frequência por segundo. Tomando como exemplo o coração de uma pessoa saudável e em repouso, esse órgão bate a, aproximadamente, 1,2 Hz, ou seja, 1,2 batida por segundo.

As notas musicais também são classificadas por sua frequência. Em um piano, cada tecla corresponde a um som em determinada frequência. As notas de frequência menor são consideradas graves, e as de frequência maior, agudas.



Quando tocamos uma tecla de cada vez em um piano, indo da esquerda para a direita, estamos produzindo sons de frequência cada vez maior, ou seja, notas musicais cada vez mais agudas.



Quando tocamos uma tecla de cada vez em um piano, indo da direita para a esquerda, estamos produzindo sons de frequência cada vez menor, ou seja, notas musicais cada vez mais graves.

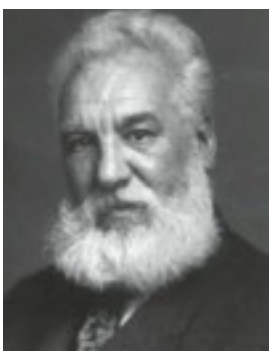
Banco de imagens/Arquivo da editora

Intensidade é a propriedade do som associada à energia de oscilação da fonte material que emite a onda sonora. Ao se propagar em um meio sólido, líquido ou gasoso, a onda sonora transporta essa energia, distribuindo-a em várias direções. Quanto maior for a quantidade de energia por unidade de tempo que essa onda sonora transportar até o aparelho auditivo, maior será a intensidade do som. Essa intensidade é medida em decibéis (dB) e pode ser classificada em **forte** ou **fraca**.

Timbre é a característica que permite ao ser humano distinguir sons com mesma frequência e intensidade, porém emitidos por diferentes fontes sonoras. Por exemplo, se uma mesma nota musical for tocada com a mesma intensidade em um piano e em um violino, uma pessoa com aparelho auditivo saudável será capaz de diferenciar uma fonte sonora da outra, ou seja, perceber que os timbres são diferentes. Assim como os instrumentos musicais, a voz humana também tem diferentes timbres.

SAIBA MAIS

O termo **decibel** foi criado em homenagem ao cientista inglês Alexander Graham Bell (1847-1922), patenteador do telefone.

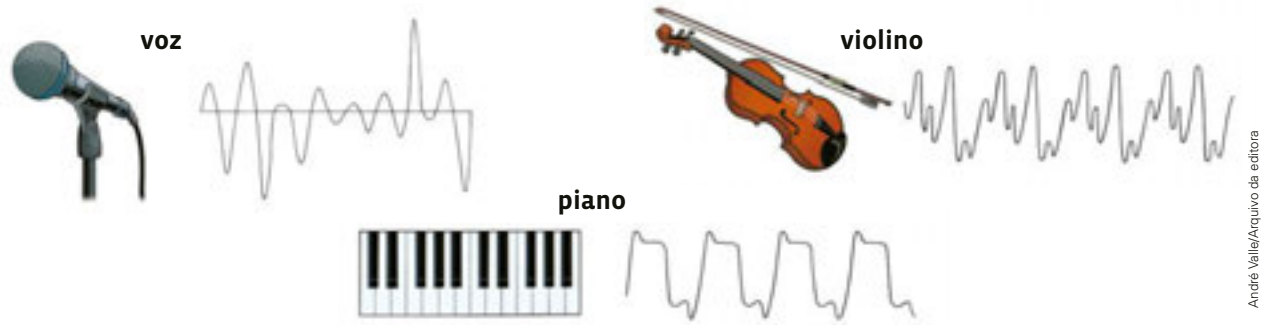


Reprodução/Biblioteca do Congresso, Washington, D.C, EUA.

A orelha consegue captar níveis de intensidade do som entre 0 e 120 dB. Sons acima desse valor podem provocar perda auditiva no ser humano. Ouvir música com fone de ouvido em volume alto e por várias horas, por exemplo, pode prejudicar muito a audição.

Os fones de ouvido pequenos, que se encaixam dentro da orelha e por isso são denominados intra-auriculares, podem ser os mais danosos à audição. Seu uso deve se limitar a, no máximo, uma hora diária, nunca em forte intensidade. Também é preciso evitar ficar muito próximo às caixas de som em eventos musicais, pois a exposição prolongada a sons de forte intensidade pode causar traumas auditivos, algumas vezes irreversíveis.

Em caso de sensação de zumbido ou suspeita de perda de audição, é necessário consultar um médico especialista, o otorrinolaringologista, o mais breve possível.



André Valle/Arquivo da editora

As mesmas notas produzidas por diferentes fontes, como a voz, o piano ou o violino, apresentam diferentes timbres, e as ondas sonoras correspondentes também se diferenciam.

Duração é o parâmetro sonoro relacionado ao período em que determinado som é emitido. Quanto maior for o tempo de emissão do som, mais longo ele será; e quanto menor for, mais curto será o som. Um exemplo de som longo é o emitido pela sirene de emergência de uma ambulância, e de som curto, as batidas de um martelo em um prego.

Para as pessoas criarem músicas de acordo com seus gostos pessoais e com a cultura musical dos lugares a que pertencem, elas manipulam os sons variando e organizando as intensidades, os timbres, as alturas e as durações.

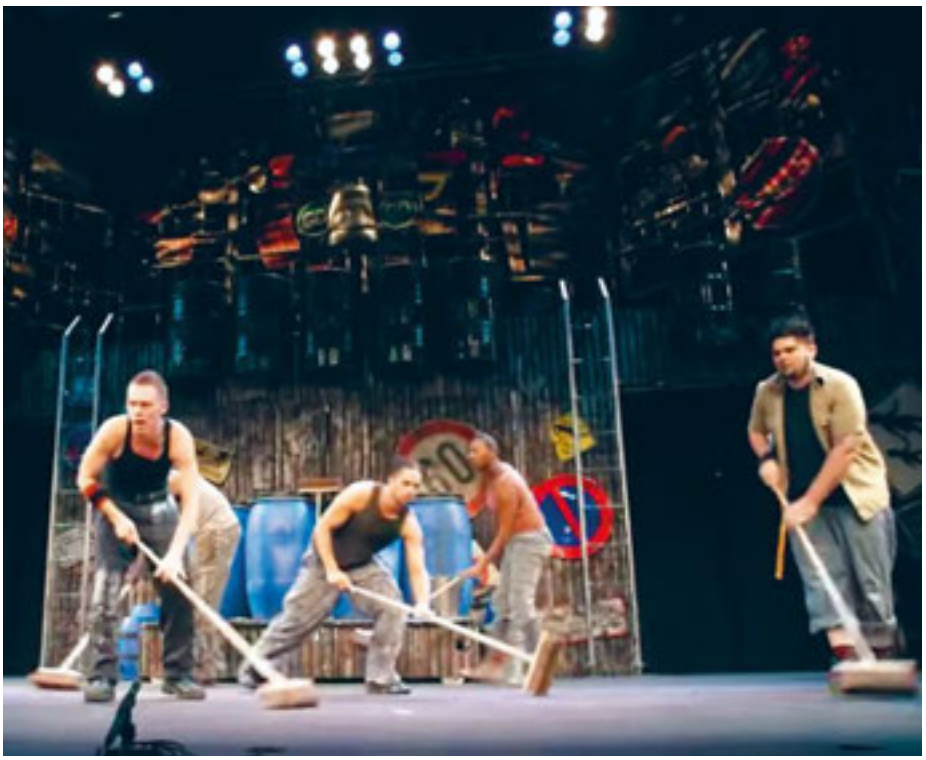
Agora que já conhece os conceitos que envolvem os parâmetros sonoros, você e os colegas experimentarão, na prática, formas de produzir sons variando e organizando as intensidades, os timbres, as alturas e as durações para criar pequenas peças sonoras.

- Organizem a turma em grupos de 6 a 8 estudantes e antes de seguir as orientações assistam ao vídeo do grupo inglês *Stomp* que o professor vai reproduzir.

  Nesse vídeo, é possível observar que os artistas utilizam sons de vassouras batidas no solo e sons produzidos por meio de sapateado para produzir um som organizado, criando, assim, uma música.

SAIBA MAIS

O grupo *Stomp*, formado na Inglaterra na década de 1990, utiliza objetos comuns do dia a dia, como vassouras, latas, baldes, etc., para criar sons e músicas. No vídeo a que você vai assistir com o professor, é possível conferir um trecho do espetáculo, em que os artistas usam vassouras, sapatos e vozes para fazer música.



Reprodução/www.youtube.com

Cena de uma apresentação do grupo *Stomp* no espetáculo *Stomp live*, dirigido por Steve McNicholas em 2009.

Agora, sigam as orientações abaixo.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

1. Verifiquem os materiais que existem na sala de aula e que podem produzir sons. Podem ser livros se fechando rapidamente, lápis batidos no mobiliário da sala de aula, entre outras possibilidades, e até mesmo as vozes dos próprios integrantes do grupo.

Não escreva no livro

2. No caderno, façam uma lista dos materiais que utilizarão para produzir sons.

3. Definam a ordem de experimentação dos parâmetros sonoros estudados anteriormente: intensidade, altura, duração e timbre.
   - Para o parâmetro **intensidade**, usem os objetos escolhidos e combinem sons com intensidade fraca e forte, alternando-as ou criando gradações de sons fracos até sons fortes e de sons fortes até sons fracos.
   - Para o parâmetro **altura**, combinem sons de suas vozes, alternando entre sons graves e agudos e criando gradações de sons graves até sons agudos e de sons agudos até sons graves.
   - Para o parâmetro **duração**, combinar sons de suas vozes, alternando entre sons curtos e longos e criando gradações de sons curtos até sons longos e de sons longos até sons curtos.
   - Para o parâmetro **timbre**, combinem sons de suas vozes e sons dos objetos escolhidos, tocando ou cantando alternadamente um som de cada vez para perceber as diferenças entre os timbres. Vocês também poderão fazer diferentes combinações de timbres, tocando mais de um som de cada vez, para verificar os timbres resultantes dessas combinações.

4. Finalizadas as experimentações e análises dos parâmetros sonoros por meio dos sons que produziram, criem uma pequena peça sonora combinando diferentes alturas, timbres, durações e intensidades.

5. Gravem os exercícios sonoros e ouçam-nos depois, analisando as estruturas criadas.

REGISTRE SEU TRABALHO

Com um gravador ou um *software* de edição de áudio instalado em um *smartphone*, gravem as peças sonoras. Depois, reproduzam-nas para os grupos e ouçam o que eles também produziram.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas sobre o trabalho que realizaram em grupos e também vão ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Como foi a participação de cada integrante do grupo na experimentação dos parâmetros sonoros? Houve participação ativa de todos em cada etapa do processo?

2. Participar das experimentações sonoras foi uma experiência positiva ou negativa para você? Justifique sua resposta.

3. Como foi o processo de criação da peça sonora pelo grupo? Reflita sobre a execução de todas as etapas e sobre a participação dos integrantes, verificando as conquistas e as dificuldades que tiveram.

4. Você considera que compreendeu adequadamente os diferentes parâmetros sonoros, tanto conceitualmente como por meio da realização das atividades práticas em sala de aula?

ETAPA 3

COMO CONSTRUIR UM INSTRUMENTO MUSICAL NÃO CONVENCIONAL?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 7 aulas.

A pesquisa e a coleta de materiais são fundamentais para a construção dos instrumentos musicais nesta etapa. Aqui estão listados alguns dos recursos necessários, mas a seleção dos materiais que serão de fato utilizados dependerá da pesquisa feita pelos estudantes. As atividades do tópico "Banco de ideias" desta etapa podem ajudá-los nessa tarefa.

Certifique-se sempre de que os estudantes não se exponham a riscos durante o manuseio de ferramentas. Dependendo do tipo de instrumento musical a ser construído, podem ser necessárias ferramentas que demandem o uso de equipamentos de segurança, como luvas e óculos de proteção. Chame a atenção da turma para isso também.

MATERIAL NECESSÁRIO

- arames, barbantes e fios de diferentes materiais;
- furadeira e brocas para perfurar canos e tubos;
- ferramentas simples, como alicates, chaves de fenda, etc.;
- fitas adesivas de diversas espessuras;
- instrumentos musicais inutilizados ou que possam ser desmontados e reutilizados;
- objetos de uso cotidiano que possam ser aproveitados na construção dos instrumentos musicais;
- luvas e óculos de proteção.

É importante pesquisar e coletar os objetos com antecedência para verificar se podem ser usados na confecção do instrumento musical e para experimentar suas possibilidades sonoras.

TOME NOTA

Lembre-se de anotar suas dúvidas, dificuldades e descobertas. Você poderá consultar essas anotações sempre para retomar ideias e compreender melhor o próprio processo de aprendizagem.

Como você viu na etapa 2, os parâmetros sonoros variam dependendo dos materiais com os quais os instrumentos musicais são construídos e do modo como são manipulados para produzir sons. Nesta etapa, o objetivo é empregar uma metodologia de projetos da engenharia para criar instrumentos musicais não convencionais e experimentar suas sonoridades.

Marimba construída pelo grupo mineiro Uakti. Feito de madeira e vidro, esse instrumento musical produz som ao se percutirem as lâminas de vidro com baquetas. As marimbas convencionais são feitas de lâminas de madeira. (Fonte: https://marimblog.wordpress.com/marimba-de-vidro/projeto-de-construcao. Acesso em: 16 nov. 2019.)

Marie Hippenmeyer/Agência Estado

Reprodução/https://marimblog.wordpress.com

Desenho de Alan Bernini de marimba de vidro projetada pelo grupo Uakti. (Fonte: https://marimblog.wordpress.com/marimba-de-vidro/projeto-de-construcao. Acesso em: 16 nov. 2019.)

2. Espera-se que os estudantes mencionem os seguintes fatores: "a descoberta e pesquisa sonora de novos materiais" e "a pesquisa a partir da modificação ou releitura dos instrumentos tradicionais e de suas técnicas de *performance*".
É possível fazer outras relações, portanto procure acolher todas as respostas, dando mais atenção à coerência das justificativas. Comente que a marimba tradicional é feita com placas de madeira.

Há muitos pesquisadores e músicos que têm a construção de novos instrumentos como parte de seu processo de trabalho. Fundado em 1978, o Uakti tornou-se reconhecido internacionalmente pela música que produziu com instrumentos desenvolvidos por seus integrantes. Apesar de ter encerrado suas atividades em 2015, o grupo mineiro segue como referência nessa área.

No trecho do artigo abaixo, Artur Andrés Ribeiro e Marco Antônio Guimarães, ex-integrantes do Uakti, tratam de aspectos relacionados à criação de seus instrumentos. Leia o texto e analise as imagens da página anterior. Depois, responda às perguntas no caderno.

Como surge um novo instrumento?

[...]

As respostas dadas por Marco Antônio Guimarães [a esta pergunta], durante todos esses anos, indicam que o impulso gerador do seu trabalho de construção de novos instrumentos origina-se a partir de um dos sete diferentes fatores básicos:

- a descoberta e pesquisa sonora de novos materiais;
- a pesquisa feita a partir de uma necessidade musical do compositor ou do grupo;
- a pesquisa feita a partir de um resultado sonoro pré-selecionado, mediante a observação de fenômenos físicos naturais;
- a pesquisa feita a partir do mecanismo básico de emissão sonora;
- a projeção de seu desenho ou planta;
- a pesquisa a partir da modificação ou releitura dos instrumentos tradicionais e de suas técnicas de *performance*;
- a pesquisa feita a partir da reciclagem de materiais do cotidiano.

No primeiro caso, que é o mais frequente, parte-se da fonte sonora e do estudo de suas qualidades, potencialidades e limitações. Guimarães (1999) afirmou que "... o processo de construção sempre foi muito assim, de sair experimentando o material que estava à minha volta e, se fosse o caso, sair procurando". A partir da escolha de um determinado material, verifica-se o seu potencial sonoro, a extensão possível de suas frequências, sua resistência e a viabilidade quanto ao seu dimensionamento (instrumentos de grandes dimensões inviabilizam o seu transporte, principalmente por via aérea). Dá-se início então, à busca de soluções que otimizem seu aproveitamento, sendo necessário, também, a busca de soluções para problemas tais como neutralização de ruídos indesejáveis, fadiga de material e dificuldades para a amplificação do som. Sobre isso Guimarães (1984) comentou:

"Quando se lida com materiais que nunca foram usados em instrumentos musicais, não se têm parâmetros nem referências; é preciso experimentar até atingir o resultado procurado... De repente, os timbres graves soam bem, mas os agudos não, ou vice-versa. Então, você tem que encurtar ou esticar um pouco mais a corda, ou ainda fazer modificações na caixa, até obter uma boa extensão de afinação".

É neste primeiro tipo de procedimento de inicialização que se enquadram a maior parte dos instrumentos do Uakti.

[...]

RIBEIRO. Artur Andrés. Grupo UAKTI. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 39, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n39/v14a39a16.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

Não escreva no livro

1. O artigo apresenta uma série de fatores que podem impulsionar a criação de um instrumento musical. O que eles têm em comum? Espera-se que os estudantes observem que os fatores mencionados têm em comum a ideia de pesquisa, articulando aspectos técnicos e criativos, com ênfase na experimentação sonora.
2. Quais desses fatores você acha que foram considerados na construção da marimba de vidro? Por quê?
3. Que outras razões podem levar um músico a construir ou adaptar instrumentos musicais? A resposta pode variar antre os estudantes. Espera-se que eles mobilizem suas vivências e conhecimentos para levantar outras hipóteses.
4. Quais são os principais problemas mencionados no artigo no que se refere ao aproveitamento dos instrumentos criados pelo grupo? Espera-se que os estudantes localizem no texto a menção aos problemas de neutralização de ruídos indesejáveis, fadiga do material utilizado e dificuldades para a amplificação do som.

INDICAMOS

VÍDEO

***Mil sons geniais*. Direção de Paulo César Vilara de Mattos. Brasil, 2004 (33 min 50 s).**

O documentário apresenta a diversidade musical de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Um dos grupos abordados é o Uakti.

LIVRO

FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos*. Manual de construção e sugestões de utilização. Campo Grande: Editora Oeste, 2002.

O livro apresenta instruções para a construção e a utilização de diversos instrumentos sonoros, com projetos de diferentes graus de complexidade.

CD

BARBATUQUES. *Corpo do som*. São Paulo: MCD, 2005.

O álbum apresenta músicas interpretadas pelo grupo musical paulistano Barbatuques, que utiliza sons obtidos por meio da percussão corporal.

BANCO DE IDEIAS

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação destas atividades com as competências e habilidades da BNCC.

Um banco de ideias é um local físico ou digital no qual são armazenadas as referências selecionadas na etapa de preparação de um projeto. Neste caso, a intenção é reunir referências de instrumentos musicais não convencionais. Observe o exemplo ao lado.

Esta primeira sondagem vai contribuir para a criação do instrumento musical que você e seu grupo escolherem.

1. Em grupos de 6 a 8 pessoas, procurem imagens e vídeos de instrumentos musicais feitos com materiais alternativos. Selecionem as referências que mais se aproximem dos interesses do grupo. Em seguida, verifiquem se é possível encontrar informações sobre os materiais utilizados na confecção desses instrumentos musicais.
2. Depois de identificar os materiais utilizados nos instrumentos, discutam:
   As respostas vão variar de acordo com a seleção feita pelos estudantes.
   a) Esses materiais são fáceis de encontrar na escola ou em sua comunidade?
   b) Caso sejam difíceis de encontrar, seria possível substituí-los por similares?
   c) Que outros instrumentos musicais poderiam ser criados com os materiais identificados?
3. Compartilhem as referências selecionadas com os colegas dos outros grupos por meio de *datashow*, celular ou computador. Lembrem-se da importância de citar corretamente as fontes de cada referência e incluir as respectivas datas de acesso.
4. Utilizem algum *software* ou recurso digital para guardar as referências, procurando garantir que todos possam consultá-las sempre que necessário. Durante o projeto, o banco pode ser ampliado e vocês podem usá-lo para resolver eventuais dúvidas.

Reprodução/www.brinquedosmateriaireutilizado.blogspot.com

Painel percussivo construído com objetos diversos. O instrumento também pode ser classificado como um idiofone e, portanto, produz sons por meio de chacoalhadas ou batidas com as mãos ou com baquetas nos objetos que o compõem.

COLETA DE MATERIAIS

1. Considerando as ideias levantadas durante a apresentação do banco de ideias, coletem materiais de uso cotidiano que poderiam ser usados na criação de novos instrumentos.
2. Para decidir que materiais devem reunir, conversem sobre os tipos de instrumento que desejam criar (idiofone, membranofone, cordofone, aerofone ou eletrofone). Considerem os materiais a seguir:

   Para o item 2, é recomendável que os estudantes utilizem a classificação de Hornbostel-Sachs, que é mais completa.

   - potes de plástico e de metal de diferentes tamanhos;
   - cabaças de diferentes tamanhos e formatos;
   - baldes de plástico de diferentes tamanhos;
   - garrafas de vidro de diferentes tamanhos;
   - pedras, gravetos, areia, etc.;
   - miçangas e botões de tamanhos diversos;
   - canos de PVC de diferentes tamanhos e espessuras;
   - chinelos de borracha descartados;
   - cordas para violão, guitarra ou outro instrumento de corda (podem ser usadas);
   - cabos de madeira ou metal utilizados em vassouras;

As referências não devem ser tratadas como modelos a serem copiados pelos grupos, mas como inspiração para o desenvolvimento de novas ideias que se adaptem aos meios e materiais disponíveis. Mais importante do que reproduzir um instrumento já existente é propor e construir um instrumento novo.

- cortes de tecido e de material sintético similar ao couro;
- chaves inutilizadas;
- balões de aniversário;
- utensílios de cozinha inutilizados, como talheres, colheres de pau, tampas de panela, etc.

3. Procurem observar se os materiais reunidos estão em condições de uso ou se precisarão de algum tipo de reparo.

4. Com a ajuda do professor, escolham um lugar para guardar esses materiais. O acervo será fundamental para dar continuidade a este projeto.

REGISTRE SEU TRABALHO

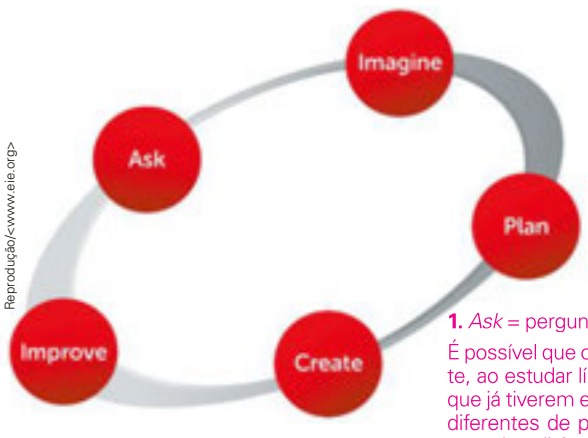
Para fazer o registro do processo de trabalho nesta etapa, defina com os colegas de seu grupo os recursos ou ferramentas que pretendem utilizar. Combinem também quem vai cumprir esse papel ao longo do passo a passo da criação.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões para o encaminhamento da atividade em sala de aula.

COMO TRABALHAR COM UM PROCESSO DA ENGENHARIA?

No campo da Engenharia, os projetos geralmente são desenvolvidos por meio de etapas que formam um ciclo. O esquema a seguir, elaborado pelo Museu de Ciências de Boston, nos Estados Unidos, apresenta um processo de cinco etapas que podem ser seguidas durante o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento de um produto.

Observe a imagem e responda às perguntas oralmente.



Reprodução/<www.eie.org>

Esquema de etapas de um projeto de Engenharia do programa *Engenharia por toda parte*, do Museu de Ciências de Boston. (Fonte: http://eie.org/eie-curriculum/engineering-design-process. Acesso em: 21 nov. 2019.)

1. Como podem ser traduzidos para o português os verbos *ask*, *imagine*, *plan*, *create* e *improve*? Considerando o significado desses termos, que ações você acha que estão previstas nessas etapas?

1. *Ask* = pergunte; *imagine* = imagine; *plan* = planeje; *create* = crie; *improve* = melhore. É possível que os estudantes já tenham tido contato com esse vocabulário anteriormente, ao estudar língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Estimule aqueles que já tiverem esses conhecimentos a compartilhá-los com os colegas, caso haja níveis diferentes de proficiência na turma. Se houver necessidade, a turma também pode consultar dicionários para fazer as traduções.

2. De que forma você acredita que essas etapas poderiam ser seguidas durante um projeto de Engenharia? Justifique sua resposta.

Independentemente das respostas apresentadas pelos estudantes, o importante nesse momento é que eles justifiquem suas hipóteses de modo coerente.

Em um projeto de Engenharia, o processo de trabalho consiste em um ciclo e não há, necessariamente, uma etapa inicial ou final predefinida. Em geral, esses projetos iniciam-se com as etapas "Pergunte [*Ask*]" ou "Melhore [*Improve*]". Dependendo da situação, porém, é possível começar por qualquer ponto do processo, concentrar-se em apenas uma etapa ou repetir o ciclo com o objetivo de melhorar constantemente a solução encontrada.

Essa definição coincide com o que você havia pensado? Comente com os colegas a respeito.

Incentive os estudantes a verificar as hipóteses levantadas por eles antes da leitura da definição. No caso deste projeto, a pergunta geradora foi estabelecida anteriormente, durante a elaboração do material didático. Caso a turma se interesse pela forma de trabalhar projetos aqui apresentada, futuras ações podem ser planejadas com base nesse método. Desse modo, a turma poderá também participar da elaboração da pergunta.

Depois da formação dos grupos, pergunte aos estudantes se têm alguma dúvida sobre as orientações e se identificam a necessidade de adaptar alguma delas. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões para o encaminhamento da atividade em sala de aula.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para divulgar o trabalho, é importante organizar os registros feitos durante as etapas com a ajuda de legendas e textos informativos (com data e explicações sobre o que cada grupo fez). Isso pode ser feito por meio de publicações em alguma plataforma de comunicação digital, como um *blog*, ou por meio de cartazes.

CRIANDO INSTRUMENTOS

No caso deste projeto, a proposta de organização das etapas foi feita com base na pergunta "Como construir um instrumento musical não convencional?". Então o início do processo será a etapa "Pergunte".

Reúnam-se em grupos de 6 a 8 pessoas, leiam as instruções a seguir e, com o auxílio do professor, façam as adaptações necessárias.

1. **Pergunte**: A primeira etapa consiste em estabelecer uma pergunta que apresente um problema a ser resolvido. Neste caso, a pergunta foi formulada previamente. A partir dela, vocês devem desenvolver as demais etapas.

2. **Imagine**: Conversem sobre como solucionar o problema estabelecido nessa pergunta, levantando materiais e técnicas que podem ser usados na confecção dos instrumentos. A chuva de ideias (ou *brainstorming*) é um bom método para este momento, pois propicia a participação de todos de maneira livre, sem preocupação, neste momento inicial, com a viabilidade ou efetividade da proposta.

   Organizem as ideias do grupo em uma tabela com três colunas. Na primeira coluna, indiquem os materiais que serão usados; na segunda, as técnicas utilizadas para construir o instrumento e o modo como ele vai ser tocado; na terceira, o nome que vocês vão dar para o instrumento musical. Nesse momento é importante acolher todas as ideias para depois verificar quais são as mais viáveis. Vejam os exemplos na tabela abaixo. Trata-se de exemplos bem simples. Usem a criatividade para propor projetos mais complexos, considerando a disponibilidade de meios e materiais.

Chuva de ideias

Materiais	Técnicas	Nome sugerido para o instrumento
Latas de alumínio e pedras pequenas	Colocar pedras pequenas em latas vedadas para serem sacudidas.	Chocalho de lata com pedras
Garrafas de vidro, água e varetas de metal	Garrafas com água em quantidades variadas para serem percutidas com varetas de metal.	Marimba de garrafas

Ilustrações: GoodStudio/Shutterstock; Viktoria Kurpas/Shutterstock; Banco de imagens/Arquivo da editora

Discutam as ideias levantadas e selecionem o instrumento musical que vão construir. Informem a escolha do grupo para o professor e negociem com ele no caso de outro grupo ter escolhido construir o mesmo instrumento musical. Definam os materiais e as técnicas que consideram mais adequados para esse processo de construção. Se necessário, retomem o banco de ideias elaborado no início desta etapa.

Procurem escolher instrumentos que possam produzir sons de diferentes formas e que até mesmo combinem mais de uma forma para gerar sons. Observem também se os instrumentos que pretendem criar permitem obter sons de diferentes timbres e alturas. Isso vai ampliar as possibilidades de experimentação musical com os instrumentos criados.

mhatzapa/Shutterstock

REGISTRE SEU TRABALHO

Se a chuva de ideias (ou *brainstorming*) for feita na lousa ou no papel, fotografe o resultado para registrar o que seu grupo discutiu. Caso prefira usar programas de computador, salve o arquivo como imagem para facilitar a organização do conteúdo no momento da divulgação.

3. **Planeje**: Façam uma lista de todos os materiais de que vão precisar e indiquem os responsáveis por providenciá-los. Verifiquem se esses materiais podem ser encontrados no acervo coletado no começo desta etapa ou se há materiais que podem substituir aqueles listados inicialmente.

   Façam um esquema do instrumento musical que vocês querem construir. Esse desenho vai guiar a produção do instrumento e pode ser feito em papel ou em algum *software* de desenho. Por exemplo: no caso de um instrumento multissonoro que contenha um chocalho de lata, vocês devem registrar o diâmetro da lata a ser usada, a quantidade de pedras ou miçangas que deve ser colocada na lata, o material necessário para fechar a lata, onde o chocalho seria inserido no instrumento, etc.

   O esquema também pode ser usado para compor os registros do processo de criação de cada grupo. Assim, em uma plataforma digital ou em um cartaz a ser afixado na escola, uma explicação sobre a etapa de planejamento da confecção de instrumentos musicais não convencionais pode acompanhar esse esquema.

4. **Crie**: Sigam o planejamento que traçaram e construam o instrumento musical não convencional escolhido pelo grupo. Durante o trabalho, experimentem o objeto construído, verificando as possíveis formas de extrair sons dele e mobilizando os conhecimentos sobre os parâmetros sonoros adquiridos na etapa anterior. Os tópicos a seguir indicam aspectos que devem ser observados dependendo do tipo de instrumento criado.

Lembrem-se de que seu grupo é responsável por conseguir e trazer todo o material necessário para construir o instrumento musical. Por isso, combinem o que cada um deverá trazer e quando esse material deverá estar na escola.

mhatzapa/Shutterstock

Para cordofones:

- tensionamento das cordas e sua relação com o corpo do instrumento;
- uso de cordas de diferentes espessuras, comprimentos e materiais;
- quantidade de cordas e ordem de colocação no instrumento;
- alteração do comprimento das cordas apertando-as com os dedos (como se faz no violão ou violino);
- uso dos dedos, palhetas ou arcos para tanger, beliscar ou friccionar as cordas.

Para membranofones:

- tensionamento da membrana e sua relação com o corpo do instrumento;
- tamanho do corpo em que a membrana será aplicada;
- produção do som por meio de batidas ou fricção;
- uso das mãos ou de baquetas para bater ou friccionar a membrana.

Para aerofones:

- produção dos sons ao serem soprados ou quando agitados;
- comprimento e quantidade de tubos a serem utilizados;
- quantidade de orifícios em cada tubo.

Para idiofones:

- produção do som por meio de batidas, sacudidas ou fricção (como ocorre em chocalhos ou guizos);
- tamanho dos objetos usados para construir o instrumento (no caso de marimbas, por exemplo, utilização de placas de diferentes tamanhos e espessuras).

Observações gerais:

- Os timbres vão variar de acordo com os materiais utilizados em cada instrumento e com a forma como os sons são obtidos.
- Muitos dos idiofones, como chocalhos e guizos, não permitem variação de altura. As marimbas, no entanto, possibilitam variações, dependendo da quantidade e do tamanho de suas placas.
- Nos aerofones, como as flautas, as variações de altura podem ser obtidas com a alteração do comprimento dos fluxos de ar nos tubos ao tampar ou abrir os orifícios.

Dependendo das ferramentas a serem utilizadas, pode ser necessário providenciar equipamentos de segurança, como luvas e óculos de proteção. Certifique-se de que os estudantes não se exponham a riscos durante o manuseio dos equipamentos.

Registrem em uma tabela as experimentações sonoras realizadas. Veja o exemplo a seguir.

Não escreva no livro

As perguntas sugeridas pretendem orientar a melhoria dos instrumentos musicais criados pelos estudantes e as respostas dependem dos testes a serem realizados. Ajude os grupos nessa avaliação de forma positiva, auxiliando-os também a encontrar soluções para os problemas identificados. Entender que é necessário questionar os resultados de um projeto e que sempre é possível melhorá-los é um fator importante tanto no mundo escolar como no do trabalho.

Registro de experimentações sonoras

Chocalho de lata e pedras	
Modo de produção de som	Produz sons ao ser chacoalhado de diversas maneiras.
Timbre	Depende do material de que é feita a lata, do tamanho e da quantidade de pedras.
Altura	Não permite variação.
Intensidade	Depende da força mobilizada para chacoalhar a lata.
Duração	Depende do tempo durante o qual a lata for chacoalhada.

Melhore: Essa etapa pode ser feita ao mesmo tempo que a etapa de criação ou após a finalização do instrumento. O mais importante é que ela possibilite a avaliação do que foi feito e seu aprimoramento. As perguntas a seguir podem ajudar nesse momento:

a) O que está dando bons resultados?

b) O que não está funcionando bem?

c) O que poderia ser melhorado?

Se chegarem à conclusão de que podem melhorar o objeto criado, refaçam o planejamento e, em seguida, experimentem novamente os sons obtidos. Esta etapa pode ser repetida quantas vezes desejarem, até obterem um objeto que deixe o grupo satisfeito.

Tenham cuidado ao manusear as ferramentas e materiais durante a construção dos instrumentos. Para evitar acidentes, é importante que todos estejam atentos e as estações de trabalho estejam organizadas.

Simon Dack/Alamy/Fotoarena

EXPERIMENTAÇÕES SONORAS

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões para o encaminhamento da atividade em sala de aula.

Organizados em grupos de 6 a 8 pessoas, agora vocês vão fazer experimentações musicais com os instrumentos criados.

1. Cada integrante dos grupos deve começar fazendo algumas experimentações individuais, explorando as possibilidades sonoras do instrumento musical não convencional. Considerem os parâmetros sonoros durante as experimentações, testando:
   - variações de intensidade, começando com sons fracos e passando gradualmente aos sons fortes e vice-versa, ou intercalando sons fortes e fracos;
   - variações de timbre, explorando diferentes formas de obter som: por meio de mãos, baquetas ou outros materiais, ou fazendo soar diferentes partes do instrumento criado;
   - variações de duração, alternando durações curtas, longas e médias, consideradas as possibilidades que seu instrumento oferecer;
   - variações de altura, explorando sons graves, médios e agudos de modo alternado. Lembrem-se de que nem todos os instrumentos possibilitam variações de altura definíveis.
2. Após a exploração individual, reúnam-se novamente em grupos e compartilhem suas descobertas. Em seguida, procurem observar as potencialidades expressivas dessas variações sonoras.

> - A experimentação pressupõe um exercício criativo e processual, sem muita preocupação com um resultado final. Porém, se houver estudantes músicos na turma, eles podem ajudar a compor pequenas peças musicais.
> - Se possível, gravem as sequências para ouvir posteriormente e perceber a variação dos parâmetros sonoros.

3. Tentem organizar as variações sonoras em conjunto, explorando, por exemplo, instrumentos musicais capazes de produzir sons com diferentes alturas.
   - Primeiro, descubram os sons mais graves e os mais agudos de cada instrumento musical disponível. Depois, explorem os sons de altura intermediária. Vocês podem se dividir em subgrupos, responsáveis pela execução de um som ou de uma sequência de sons de determinada altura (graves, agudos ou intermediários).
   - Em seguida, organizem os momentos em que os sons graves, agudos ou intermediários deverão ser executados. Vocês podem formar uma sequência em que um som termina quando outro começa ou combinar sons de diferentes alturas que serão executados ao mesmo tempo.
4. Vocês podem usar esse mesmo procedimento para experimentar variações nos timbres e nas durações dos sons obtidos pelos instrumentos construídos.
5. Para finalizar, após terem experimentado os parâmetros sonoros que seus instrumentos permitem, criem pequenas estruturas musicais combinando variações de altura, timbre e duração.

> Lembrem-se de inserir instantes de silêncio em alguns momentos das peças musicais.

6. Depois das experimentações, decidam com o professor se os grupos levarão os instrumentos para casa ou se preferem guardá-los na escola. Caso optem por armazená-los na escola, escolham juntos o local em que devem ficar e façam um inventário do acervo.

INVENTÁRIO

Não escreva no livro

Inventário é uma lista dos itens que constituem um acervo formado por objetos diversos, como livros, instrumentos musicais, artigos esportivos, entre outros. Com o inventário dos instrumentos musicais criados neste projeto, vocês saberão quais deles estão disponíveis para as aulas de música ou para as atividades artísticas a serem desenvolvidas na escola. Também poderão identificar necessidades de reposição ou ampliação do acervo. Outra função importante do inventário é o controle de empréstimos dos instrumentos para professores, estudantes ou outros membros da comunidade escolar.

1. Para começar o inventário, escolham a melhor maneira de registrar os instrumentos musicais não convencionais criados por vocês. O ideal é que seja em uma plataforma digital para que as consultas e atualizações sejam mais simples. Também é possível organizar esse registro em um livro de papel.
2. Definam junto à gestão escolar onde será guardado o acervo de instrumentos musicais não convencionais.
3. Identifiquem prateleiras, caixas ou outros tipos de guarda-volumes com números ou outro tipo de identificação que considerarem adequado. Se necessário, dividam o local em setores. Assim, vocês saberão onde procurar cada instrumento depois de pronto o inventário.
4. Façam fichas com uma descrição minuciosa de cada instrumento, nomeando-o, categorizando-o quanto à forma de produção de sons ou quanto a outro critério que considerarem mais adequado. Registrem ainda o nome dos criadores de cada instrumento, adicionem fotos e informem sua localização no acervo. Avaliem e registrem também o estado de conservação de cada um deles.
5. Criem estratégias para controlar os empréstimos ou transferências de instrumentos para outros locais. Os registros devem ser atualizados e monitorados, assim como o fluxo de entrada e saída.
6. Recomenda-se atualizar o inventário periodicamente. A frequência da atualização do inventário pode ser mensal, semestral ou anual, dependendo do tamanho do acervo.

REGISTRE SEU TRABALHO

Os integrantes de cada grupo podem se revezar para fotografar, gravar em áudio ou filmar as experimentações sonoras e a criação das estruturas musicais. Esses registros podem ser usados posteriormente para a divulgação do trabalho e para apoiar as etapas de avaliação processual.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho coletivo e também para ajudá-lo a refletir sobre a atuação individual nesta etapa do projeto.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. O banco de ideias de instrumentos musicais construídos com materiais alternativos feito pelo seu grupo foi útil para o desenvolvimento do trabalho no restante da etapa? Por quê?
2. Como foi trabalhar com base no modelo de projetos de Engenharia?
3. Os conhecimentos sobre os parâmetros sonoros foram mobilizados durante as experimentações musicais?
4. Você colaborou com os colegas de forma positiva e propositiva durante toda a etapa?
5. Você se sentiu engajado na construção dos instrumentos musicais não convencionais? Quais foram os momentos de dificuldade e o que você fez para superá-los?

Não escreva no livro

OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NÃO CONVENCIONAIS

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 2 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta etapa com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões para o encaminhamento da proposta em sala de aula.

MATERIAL NECESSÁRIO

- arames, barbantes e fios de diferentes materiais;
- furadeira e brocas para perfurar canos e tubos;
- ferramentas simples como alicates e chaves de fenda, etc.
- fitas adesivas de diversas espessuras;
- instrumentos musicais inutilizados ou que possam ser desmontados e reutilizados;
- objetos de uso cotidiano que possam ser aproveitados na construção dos instrumentos musicais.

Essa lista apresenta diversas possibilidades, mas os estudantes deverão providenciar apenas aquilo de que necessitarem para a confecção dos instrumentos musicais que já criaram na etapa 3. Nesta proposta de oficina, não haverá pesquisa de materiais.

Neste momento, vocês vão compartilhar com a comunidade escolar e seu entorno os conhecimentos adquiridos durante a criação dos instrumentos musicais não convencionais. Isso será feito por meio de uma oficina gratuita.

Oficina é uma atividade didática a ser realizada em um tempo curto, voltada essencialmente para a parte prática do aprendizado. Deve diferenciar-se de uma aula comum, com procedimentos dinâmicos e que se adaptem às necessidades de seus participantes.

Organização da oficina

1. Elaborem um roteiro de atividades para a oficina, considerando todos os passos necessários para a confecção dos instrumentos musicais. Por exemplo:
   - → 14 h às 14 h 30 – acolhimento dos inscritos e apresentação dos objetivos da oficina;
   - → 14 h 30 às 15 h – conhecimento dos objetos e ferramentas que serão usados;
   - → 15 h às 15 h 30 – confecção dos instrumentos;
   - → 15 h 30 às 16 h – experimentação dos instrumentos e fechamento da atividade.

2. Escolham o espaço em que as oficinas serão realizadas, obtendo as autorizações necessárias com os professores e a direção da escola. Verifiquem se o espaço comporta o número previsto de participantes e está adequado às atividades que pretendem desenvolver.

3. Para iniciar os preparativos, definam:
   - → o nome da oficina;
   - → quem serão os "oficineiros";
   - → a carga horária (exemplo: 4 horas, divididas em dois encontros);
   - → o público-alvo (exemplo: interessados com idade superior a 14 anos);
   - → a data, o horário e o local;
   - → as formas de inscrição e de divulgação.

4. Divulguem a oficina para a comunidade utilizando recursos digitais e cartazes. Para ampliar o alcance da divulgação, o mesmo panfleto pode ser feito nessas duas versões. Incluam neles as informações gerais da oficina, de acordo com o que estabeleceram no item 3.

5. Outra forma de fazer a divulgação é criar páginas da oficina em diferentes redes sociais, com todas as informações necessárias, e colocar no cartaz ou panfleto virtual apenas aquelas mais relevantes, como foi feito no exemplo a seguir.

Reprodução/https://www.udesc.br

Panfleto virtual de divulgação de ação do Centro de Artes da Udesc aberta à comunidade. O material direciona para um *site* no qual o interessado encontrará mais informações. Imagem de 2018.

6. Cada grupo deve ensinar os participantes a construir o instrumento musical não convencional que foi executado na etapa anterior deste projeto. Para isso, seus integrantes precisam conseguir o material, as ferramentas e outros recursos necessários em quantidade e diversidade suficientes para o número previsto de participantes. Vocês podem dividir o número de vagas de acordo com o número de grupos que vão ministrar a oficina.

7. Informem se os participantes deverão trazer de casa materiais que possam ser usados na confecção dos objetos, criando uma lista de sugestões de materiais. Caso haja necessidade de inscrição prévia, incluam o horário e o local de inscrição. Se possível, abram a possibilidade de a inscrição ser feita *on-line*.

8. Avaliem com a gestão escolar a possibilidade de emitir certificados de participação, tanto dos estudantes que atuaram como professores quanto dos participantes da oficina.

Ministrando a oficina

Decidam com antecedência como será a atuação de cada participante do grupo na oficina, distribuindo professores e monitores auxiliares em quantidade suficiente para o número de inscritos.

As etapas seguintes são sugestões que podem ser revistas e adaptadas segundo os desejos e necessidades da turma.

> Iniciem e finalizem os trabalhos nos horários previstos, buscando cumprir o roteiro preestabelecido. Gerenciem o tempo e facilitem o bom andamento do trabalho, certificando-se de que todos participem de forma ativa da oficina.

1. Apresentem-se aos participantes e iniciem um momento de acolhida, explicando como foi para vocês o processo de criação dos instrumentos não convencionais. Demonstrem algumas formas de obter sons, explorando os parâmetros sonoros. Mostrem os registros do processo vivenciado por vocês e, em seguida, toquem os instrumentos para os participantes ouvirem.

2. Depois da acolhida, expliquem como será a oficina e as regras de segurança que deverão ser mantidas para o bom andamento dos trabalhos.

3. Peçam a cada participante que diga o nome, mas procurem evitar que essa etapa se prolongue muito. Certifiquem-se de manter o foco e o tema da oficina, prevenindo a dispersão.

4. Organizem os participantes da oficina em grupos e lhes apresentem os materiais de que foram feitos os instrumentos musicais não convencionais criados por vocês.

5. Orientem os participantes da oficina na confecção dos instrumentos musicais. Redobrem o cuidado em relação à segurança, dependendo dos materiais ou ferramentas que estiverem sendo usados.

6. Quando os instrumentos musicais não convencionais estiverem prontos, peçam aos participantes que experimentem sonoridades usando as mesmas dinâmicas de variação que vocês fizeram em sala de aula.

7. Ao final, reservem um tempo para que os participantes façam comentários sobre a oficina, expressando a opinião sobre o alcance dos objetivos propostos e dando sugestões de aperfeiçoamento.

MicroOne/Shutterstock

DIVULGUE SEU TRABALHO

Registrem a oficina com fotos, gravações de áudio e vídeo e façam publicações na plataforma de comunicação digital escolhida para a divulgação do projeto. Para isso, peçam a autorização de uso de imagem dos participantes por meio de um documento como o da página seguinte:

Banco de imagens/Arquivo da editora

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ (nome completo), _____ (nacionalidade), _____ (estado civil), _____ (profissão), CPF nº _____ (informar) e RG nº _____ (informar), por meio desta declaração, autorizo _____ (nome da instituição responsável pelo evento) a usar meu nome (ou o nome de meu _____ (colocar o parentesco)) e minha imagem durante as oficinas e nos vídeos de divulgação do evento, conforme acordado.

_____ (localidade), _____ (dia) de _____ (mês) de _____ (ano).

Certifiquem-se de postar imagens somente de participantes que autorizaram seu uso para esse fim.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

Não escreva no livro

As perguntas seguintes têm o objetivo de guiar uma conversa coletiva e a autoavaliação sobre sua participação na oficina. As respostas podem variar entre os estudantes.

1. O planejamento da oficina foi eficiente e condizente com as necessidades dos participantes? O que poderia ter sido melhor?
2. Os grupos interagiram de forma satisfatória com os participantes da oficina? Os participantes pareciam motivados com as atividades?
3. Os grupos conseguiram possibilitar a confecção dos instrumentos musicais não convencionais pela comunidade?
4. Como vocês se sentiram durante a oficina?

As perguntas a seguir têm o objetivo de orientar a autoavaliação sobre sua participação no projeto como um todo. As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Você considera que atuou de forma colaborativa e autônoma em todas as etapas do projeto?
2. Em qual das etapas sentiu mais dificuldade? E qual delas foi a mais interessante para você? Por quê?
3. De que forma você poderia melhorar sua participação no projeto?
4. Como você pensa que o grupo poderia melhorar sua dinâmica de trabalho em futuros projetos coletivos? Por quê?

PROJETO 2

PROTAGONISMO JUVENIL

Duração estimada para o trabalho com a abertura deste projeto: 1 aula.

SOMOS PROTAGONISTAS

Este projeto integrador de Protagonismo juvenil, desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, envolve competências e habilidades de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Sugere-se, por isso, a participação integrada dos professores desses componentes curriculares em sua realização. No Manual do Professor, há mais informações de como esse projeto pode ser encaminhado.

Reprodução/Acervo do artista

Detalhe da exposição *O batismo de Maxwell Alexandre*, de Maxwell Alexandre, realizada na favela da Rocinha, Rio de Janeiro (RJ), 2018.

Observe a imagem que abre esse projeto e leia o excerto a seguir, que fala da obra do artista fluminense Maxwell Alexandre (1990-).

> [...] A poética urbana do artista passa pela construção de narrativas e cenas estruturadas a partir de suas vivências cotidianas pela cidade e na Rocinha, local onde reside e trabalha. Sobre diferentes suportes como lonas de piscinas [...], portas de madeira e esquadrias de ferro surgem personagens anônimos em situações recorrentes na favela. São pinturas em grande formato nas quais os corpos negros são apresentados de forma empoderada, mas também em momentos de confronto com a polícia, retratando uma rotina comunitária radicalmente contemporânea [...].
>
> PRÊMIO Pipa. *Maxwell Alexandre*. Disponível em: https://www.premiopipa.com/maxwell-alexandre. Acesso em: 17 dez. 2019.

Marcelo Theobald/Agência O Globo

Maxwell Alexandre na montagem da exposição *Pardo é papel*, no Museu de Arte do Rio (MAR), Rio de Janeiro (RJ), 2019.

Como podemos intervir na comunidade?

Nesta abertura, destaca-se a questão orientadora do projeto e o trabalho de sensibilização com os estudantes. Por meio da leitura coletiva da imagem, pretende-se estimular o interesse da turma pelos temas articulados no projeto e incentivar a participação de todos, promovendo o levantamento de conhecimentos prévios e o compartilhamento de ideias. Peça aos estudantes que reflitam sobre a questão orientadora e o texto introdutório do projeto, procurando estimulá-los a pensar sobre como serão as etapas deste trabalho. A seguir, explore a leitura da imagem de modo coletivo, auxiliando o grupo a estabelecer relações entre a questão orientadora, os objetivos do projeto e o tema integrador.

Não escreva no livro

Cada vez mais, os jovens são chamados a assumir papéis e tomar iniciativas que exercitam suas potencialidades tanto no âmbito íntimo como na vida em comunidade, alçando-os ao lugar de protagonistas de sua vida pessoal e social. O jovem protagonista, nesse sentido, é aquele que contribui, por meio de ações concretas, para a solução de problemas, influindo positivamente nos aspectos que afetam sua vida e sua comunidade.

Neste projeto, você e os colegas vão responder à questão norteadora, por meio da reflexão sobre os conceitos de identidade e protagonismo, da identificação de problemas de sua comunidade e da busca de soluções e alternativas para resolvê-los.

A identidade se constrói na relação consigo mesmo, com os outros, com o ambiente em que se vive e com a própria existência humana. Pensando nisso, é importante que você e os colegas tenham uma atitude propositiva e uma escuta ativa para que todos possam se engajar. A interação entre você e os colegas, por vezes mediada pelo professor, será um meio de explorar novas formas de se entender como indivíduo, como grupo, como comunidade e como sociedade, possibilitando também o exercício do protagonismo.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Troque ideias com os colegas e o professor com base nas questões a seguir. Se necessário, consulte fontes de informação como dicionários ou textos na internet para esclarecer dúvidas e enriquecer a conversa.

1. Com base na observação da imagem e na leitura do texto, o que você acha que significa a expressão "poética urbana"?

2. A fotografia da exposição mostra que a obra cobre duas paredes e o teto de um ambiente.
   a) Você já tinha visto exposições assim? Que tipo de espaço poderia ser esse?
   b) Quais materiais podem ser identificados na imagem?

TOME NOTA

Lembre-se de anotar no caderno de registros as respostas e ideias que surgirem.

3. É possível observar alguns personagens na obra, a maior parte negros.
   a) Qual é a relevância que isso tem no contexto da obra?
   b) Considerando o que você leu sobre o artista e observou na imagem, como se dá a representação dos corpos negros na obra?

1. Poética, nesse contexto, refere-se ao conjunto de procedimentos estéticos, de temáticas e de processos criativos explorados pelo artista. Portanto, a poética urbana é uma forma de fazer arte voltada a temas, materiais e contextos ligados à paisagem urbana, bem como a seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

2a. As respostas podem variar entre os estudantes. É interessante que eles observem que, na foto, o papel cobre toda a parte visível das superfícies do ambiente, e não apenas uma parede do espaço expositivo. Pode ser, por exemplo, o cômodo de uma casa, a sala de uma galeria ou de um centro cultural, etc. Deixe que a turma levante hipóteses.

2b. Os materiais possíveis de identificar são papel pardo e tinta.

3a. Os personagens humanos, crianças e adultos em sua maioria negros, podem fazer referência aos moradores da favela da Rocinha, cuja população é majoritariamente negra.

3b. Pode-se pensar, por exemplo, na variação de cores utilizadas na pele dos personagens, bem como no tamanho das figuras como elementos que dão poder, autonomia e relevância aos personagens.

4b. As respostas podem variar entre os estudantes. Espera-se que percebam que o título implica significados autobiográficos e identitários. O fato de a obra ter sido realizada na Rocinha, uma favela do Rio de Janeiro (RJ) e lugar onde o artista vive e trabalha, reafirma esse caráter. Além disso, a relação com a infância e o título da exposição podem indicar um processo de reflexão e construção da identidade do artista.

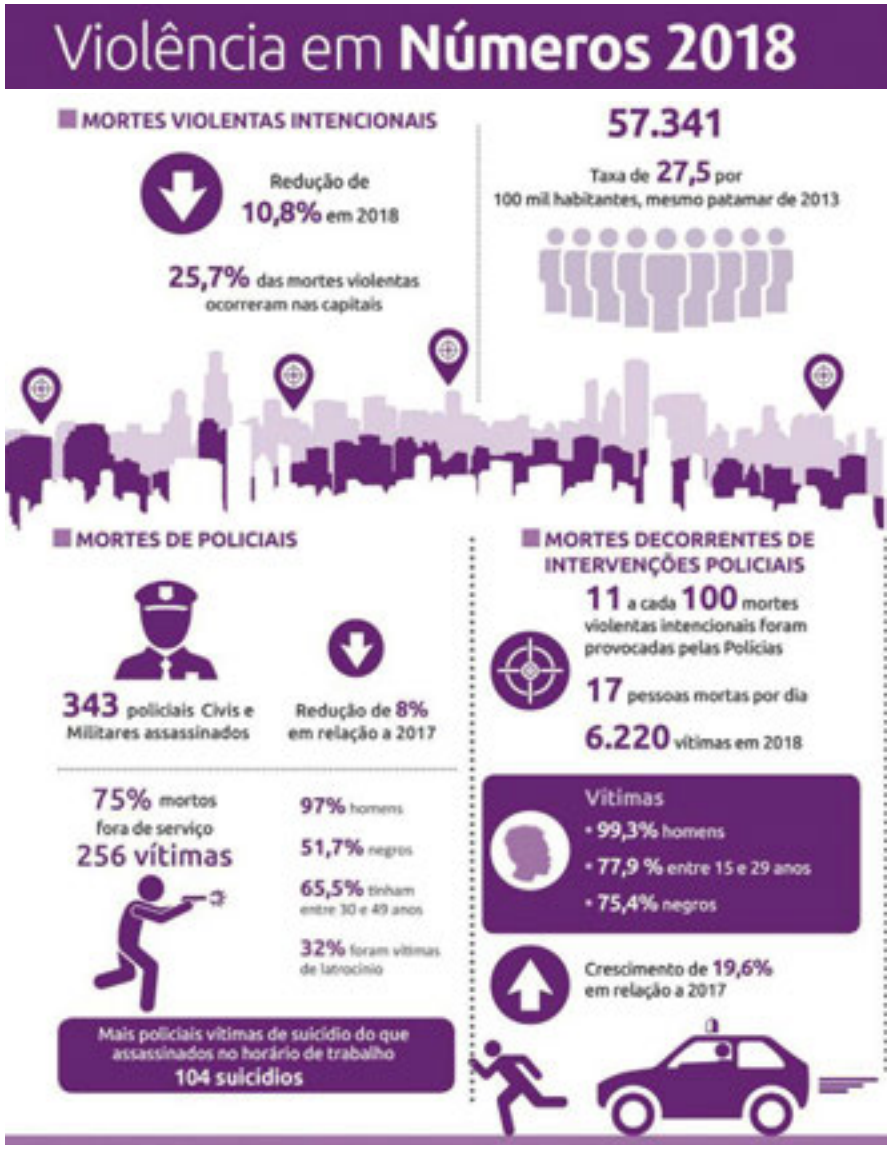
4 Na imagem é possível observar elementos cujos significados estão ligados à infância.

a) Quais são esses elementos? É possível observar, por exemplo, bichos de pelúcia, um bebê e uma criança.

b) Na sua opinião, qual é a relação entre esses elementos e o título *O batismo de Maxwell Alexandre*? Você acha que essa exposição traz elementos autobiográficos do artista?

5 No excerto sobre a obra de Maxwell, sua poética também é relacionada ao contexto de violência na contemporaneidade. Observe os dados do infográfico a seguir, presentes no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019*; depois, responda às perguntas propostas.

Reprodução adaptada/www.forumseguranca.org.br



75% dos policiais foram mortos fora de serviço; o número de policiais vítimas de suicídio é maior do que o de assassinados no horário de trabalho; 97% deles são homens; 65,5% dos policiais mortos tinham entre 30 e 49 anos; 51,7% são negros.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019*, São Paulo, ano 13, 2019. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

a) O infográfico aponta os dados das mortes violentas intencionais ocorridas em 2018 e os compara com números de 2017.

- O que os números mostram em relação às mortes de policiais em comparação com o ano anterior? Houve uma redução de 8%.
- Que dados são apresentados em relação a essas mortes?
- O que os números mostram em relação às mortes decorrentes de intervenções policiais em comparação com o ano anterior? Houve um crescimento de 19,6%.
- Que dados são apresentados em relação a essas mortes?

11% das mortes violentas intencionais foram provocadas pelas Polícias; 99,3% das vítimas são homens; 77,9% tinham entre 15 e 29 anos; 75,4% são negros.

b) Como os dados apurados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública se relacionam com a sua percepção da realidade e do seu entorno?

5b. As respostas podem variar entre os estudantes. É importante, no entanto, que compreendam que os dados apresentados são fidedignos. A violência envolvendo a polícia é um tema complexo, mas sua presença na realidade brasileira e sua incidência sobre os jovens justificam que seja debatido no Ensino Médio.

OBJETIVOS

Para engajar os estudantes no planejamento do trabalho, convide-os a ler o resumo das etapas e compartilhe com eles a sugestão de cronograma que está disponível nas orientações específicas do Manual do Professor. Dê atenção especial às informações sobre a duração prevista das etapas e às listas de materiais necessários, estimulando a participação da turma na adaptação do cronograma ao contexto em que estão inseridos.

NESTE PROJETO, você e os colegas vão refletir sobre as marcas de identidade, pensar em diferentes formas de intervenção na comunidade e debater problemas percebidos por vocês no dia a dia, buscando e propondo soluções para eles. Para isso, vocês seguirão as seguintes etapas:

- **Etapa 1**: Quem sou eu e como posso ser um protagonista?

  Subproduto: Criação de exposição fotográfica física e/ou virtual sobre o tema identidade e protagonismo.

- **Etapa 2**: Quem são os jovens protagonistas da comunidade?

  Subproduto: Temporada de *podcast* com uma série de episódios de entrevistas com jovens da escola e da comunidade do entorno.

- **Etapa 3**: Há problemas que interferem na comunidade? Podemos ajudar a resolvê-los?

  Subproduto: Segunda temporada de *podcast*, com debate regrado sobre problemas da comunidade.

Fazer e acontecer

Produto final: Publicação das duas temporadas de *podcast* em plataformas digitais.

ORGANIZE-SE

A duração prevista para a elaboração deste projeto é de um trimestre, com duas aulas por semana. No início de cada uma das etapas, há uma estimativa do número de aulas necessário para o desenvolvimento das propostas. Para organizar o trabalho, é importante que você, os colegas e o professor considerem essa sugestão e façam as adaptações necessárias à quantidade de aulas disponível.

TOME NOTA

Ao longo do projeto, é importante que você anote suas dúvidas e descobertas, além de seus avanços e dificuldades no aprendizado. Isso pode ser feito em um caderno comum ou em formato digital. As anotações podem ser consultadas sempre que houver necessidade.

Sergio Pedreira/Pulsar Imagens

Diante da realidade escolar e dos estudantes, verifique quais plataformas poderão ser usadas como suporte para registrar este projeto. Para criar um *blog* da turma, por exemplo, há algumas plataformas disponíveis: https://br.wordpress.com; www.tumblr.com; www.livejournal.com; https://svbtle.com (acesso em: 21 nov. 2019).

REGISTRE SEU TRABALHO

Todo o trabalho desenvolvido neste projeto deve ser registrado e armazenado em algum meio físico ou digital. Você pode guardar esses registros em pastas físicas ou utilizar plataformas digitais gratuitas de armazenamento de textos, fotos e vídeos.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para compartilhar com a comunidade escolar, com os familiares e os amigos o trabalho que você e os colegas produziram, é possível criar um *blog*, um perfil, uma página ou um canal em alguma rede social.

Prostock-studio/Shutterstock

A BNCC NESTE PROJETO

Competências gerais da Educação Básica	3, 5, 7 e 8
Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio	Competência específica 1 (EM13LGG101), (EM13LGG102), (EM13LGG104) Competência específica 2 (EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG203), (EM13LGG204) Competência específica 3 (EM13LGG301), (EM13LGG303), (EM13LGG305) Competência específica 4 (EM13LGG401), (EM13LGG403) Competência específica 6 (EM13LGG601), (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604) Competência específica 7 (EM13LGG701), (EM13LGG702), (EM13LGG703)
Temas contemporâneos transversais	Vida Familiar e Social, Educação em Direitos Humanos Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Ciência e Tecnologia

ETAPA 1

QUEM SOU EU E COMO POSSO SER UM PROTAGONISTA?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 7 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta etapa com as competências e habilidades da BNCC.

MATERIAL NECESSÁRIO

- câmera digital ou celular com câmera;
- computador ou celular com acesso à internet;
- projetor de imagens.

No momento de montagem da exposição fotográfica, ao final desta etapa, os estudantes poderão precisar de outros materiais, como tinta de parede, equipamentos de iluminação, etc. Oriente-os para que tenham isso em mente e ajude-os a providenciar o que for necessário.

Nesta etapa, você vai refletir sobre os elementos visuais que fazem parte da sua identidade, o que será feito por meio do estudo do retrato e do autorretrato (*selfie*), aqui considerados como formas de expressão artística e de registro fotográfico cotidiano.

Para ser protagonista da própria vida e da vida da comunidade em que você está inserido, primeiro é preciso se conhecer. Isso envolve reconhecer suas caraterísticas físicas, psicológicas, emocionais, culturais, etc. e compreender como elas fazem parte de quem você é.

As mudanças intensas que ocorrem durante a adolescência e a juventude fazem com que esse período tenha grande relevância no processo de construção da identidade. Esse processo, porém, é algo contínuo, em constante mudança. Por meio das nossas vivências e das relações com os outros, por exemplo, vamos encontrando um jeito de ser, de pensar, de nos expressarmos e de nos integrarmos ao mundo.

As origens de cada indivíduo também são importantes marcas de identidade. A comunidade onde as pessoas crescem e estão inseridas, as celebrações de que participam, as crenças que compartilham, etc. são elementos que fazem parte do que as pessoas são.

Leo Aversa/Agência O Globo

O artista Maxwell Alexandre em sua casa na Rocinha, envelopada em papel pardo, Rio de Janeiro (RJ), 2018.

Com base no que você leu até aqui e na sua experiência pessoal, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Que elementos na fotografia de Maxwell da página anterior você relaciona com a identidade do artista?

1. As respostas podem variar entre os estudantes. Peça a eles que leiam a legenda da foto para compreender que há uma ação artística importante no ato de cobrir o cômodo com papel pardo. Pode-se estabelecer várias relações de sentido, como o diálogo com a forma de identificação de cores ou raças no Brasil, estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que inclui a cor "parda".

2. Você já tinha pensado nas questões que envolvem a identidade? Como você definiria esse conceito?

3. Você sente que está passando por processos de construção da sua identidade? De que forma?

2. As respostas podem variar entre os estudantes. Deixe que façam essa reflexão, levantem e exponham hipóteses livremente. É importante que sejam estimulados a definir um conceito pessoal de identidade baseado nas próprias experiências.

3. As respostas podem variar entre os estudantes. Incentive-os a expor suas percepções e ideias. Retome os aspectos mencionados no texto (características físicas, psicológicas, emocionais, culturais, vivências, crenças, etc.) e acolha novos pontos que mencionarem, provocando-os a construir novas relações conceituais. Novamente, a atividade complementar presente no Manual do Professor pode colaborar para essa reflexão.

SELFIE: EXIBIÇÃO OU EXPRESSÃO DE SI MESMO?

Muito antes da invenção da fotografia, o autorretrato aparece de forma recorrente na história da arte. Diversos artistas construíam sua própria imagem por meio da pintura, do desenho, de colagens, entre outras formas de expressão.

Uma das mais conhecidas obras desse tipo é um autorretrato do holandês Vincent van Gogh (1853-1890), realizado em 1889. O pintor, em um momento de surto mental, cortou um pedaço de sua orelha esquerda e, pouco tempo depois de voltar do hospital onde foi atendido, retratou-se usando um espelho como referência. É por isso que na tela é a orelha direita que aparece tampada por um curativo.

INDICAMOS

SITE

Museu Van Gogh. Disponível em: https://www.vangoghmuseum.nl/en. Acesso em: 23 dez. 2019.

O *site* do Museu Van Gogh, localizado em Amsterdã, Holanda, apresenta muitas informações sobre a vida e a obra de Vincent van Gogh.

FILMES

***Com amor, Van Gogh*. Direção de Dorota Kobiela e Hugh Welchman. Polônia, Reino Unido: BreakThru Productions Trademark Films, 2017 (95 min).**

O filme conta a vida de Van Gogh utilizando uma técnica de animação que se assemelha a pinturas a óleo, no mesmo estilo do pintor, realizadas por mais de 125 pintores.

***No portal da eternidade*. Direção de Julian Schnabel. Reino Unido, França, Estados Unidos, 2018 (110 min).**

O filme narra os últimos anos da vida de Van Gogh, um período de sofrimento psíquico e, ao mesmo tempo, de grande produção artística.

PAINTING/Alamy/Fotoarena/Instituto de Arte Courtauld, Londres, Reino Unido

Autorretrato com a orelha enfaixada, de Vicent van Gogh, 1889 (óleo sobre tela, 60,5 cm × 50 cm). Instituto Courtauld, Londres, Inglaterra.

World History Archive/Alamy/Fotoarena

O primeiro autorretrato fotográfico de que se tem notícia foi o do fotógrafo estadunidense Robert Cornelius (1809-1893), feito em 1839. A imagem foi capturada por meio da daguerreotipia, primeiro processo fotográfico a se popularizar, ainda no século XIX. Para obter seu autorretrato utilizando esse processo, Robert teve de ficar imóvel em frente à câmera por cerca de 15 minutos, tempo necessário para que a luz imprimisse sua imagem na placa de cobre do dispositivo.

SAIBA MAIS

Daguerreótipo

O francês Louis Jacques Mandé-Daguerre (1789-1851) foi um dos responsáveis pelo desenvolvimento dos primeiros processos fotográficos de que se tem registro. Por meio de suas pesquisas, foi criado o daguerreótipo, a primeira máquina de fotografia, divulgada ao público em 1839. No mesmo ano, o governo francês adquiriu o invento, colocando-o em domínio público para que fosse acessível ao mundo todo.

A imagem obtida pelo daguerreótipo é única e positiva: a partir da captação da luz em uma câmera escura, a imagem é gravada de forma direta sobre uma placa de cobre revestida com prata e sensibilizada com vapor de iodo. Em seguida, é revelada com vapores de mercúrio e fixada com uma solução salina.

Archives Charmet/Bridgeman/Fotoarena/Societe Francaise de Photographie, Paris, France

Câmera de daguerreótipo produzida na França pela Casa Susse Frères, em 1839.

O século XXI assistiu ao advento da câmera digital (cuja tecnologia existia desde o final do século XX), que posteriormente foi incorporada aos *smartphones*. Com isso, as imagens tiradas pelo celular se difundiram muito nas redes sociais, popularizando-se o hábito de criar e divulgar autorretratos, chamados de *selfies*. Em 2013, uma pesquisa realizada pelo *Dicionário Oxford* indicou que a palavra *selfie* registrou um aumento de 17 000% no seu uso em relação ao ano anterior; por isso, ela foi escolhida como "a palavra do ano".

O *Dicionário Oxford* definiu a palavra *selfie* da seguinte forma:

> Uma fotografia que você tira de si mesmo, geralmente com um *smartphone* ou uma *webcam*, e normalmente publicada em uma rede social.
>
> OXFORD Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2020. Disponível em: www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/selfie?q=selfie. Acesso em: 24 jan. 2020. (Tradução dos autores para esta obra.)

A expressão origina-se da palavra *self*, que pode ser traduzida para o português como "si mesmo", reforçando o entendimento da *selfie* como uma ação que se efetua sobre e a partir de si mesmo.

Atualmente, a *selfie* é uma expressão e uma prática plenamente incorporada ao nosso cotidiano, e alguns aspectos negativos dessa prática já começaram a surgir. Há muitos registros de pessoas que se expõem a graves riscos tentando tirar a *selfie* perfeita em lugares perigosos, ou de turistas que tiram *selfies* sorrindo em locais históricos onde ocorreram grandes tragédias, como o acidente nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, em 1986.

Leia a seguir uma reportagem que traz mais informações desse incidente e trata também do impacto das *selfies* no cotidiano contemporâneo. Antes de ler a reportagem, pergunte aos estudantes se eles conhecem a história do acidente de Chernobyl. Caso não conheçam, proponha que façam uma busca rápida por matérias que tratem do assunto. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", apresentamos indicações de filme e livro que podem ser fonte de informação sobre o acontecimento.

Quando a 'selfie' perde a graça (e termina até em tragédia)

A busca pela foto perfeita tem levado pessoas a praticar atos sem noção e a correr risco de vida

Roman Belogorodov/Alamy/Fotoarena

Casal de turistas tira *selfie* na entrada de Chernobyl, Ucrânia. Foto de 2019.

A atração humana por lugares sombrios, associados a morte e tragédia, arrasta multidões a praças marcadas por execuções públicas, prisões e cemitérios desde os primórdios da história. A esse tipo de visitação se dá o nome de *dark tourism* (turismo sombrio, em tradução livre), termo cunhado na década de 90 por pesquisadores que se propuseram a investigar a essência da curiosidade mórbida. Pois ele ganhou novos contornos nos instagramáveis dias de hoje, uma era em que impera o vale-tudo por qualquer imagem de impacto nas redes. Em um caso recente, Chernobyl, a usina da Ucrânia que protagonizou em 1986 o maior acidente nuclear de todos os tempos, esteve no centro de uma polêmica que cutuca um vespeiro ético muito atual. Romarias de turistas baixaram em Pripyat, cidade-sede da usina, e posaram à vontade para *selfies* com largos sorrisos no rosto. Uma moça chegou a eternizar (e postar, como não?) uma imagem dela seminua tendo a área abandonada como cenário. O criador da série *Chernobyl*, Craig Mazin, que pôs o assunto de volta à roda, usou o Twitter para pedir: "Comportem-se com respeito por todos que sofreram e morreram ali".

O *dark tourism* encontra sua face mais obscura justamente quando esbarra na cultura das *selfies*, objeto de teses acadêmicas que dissecam as raízes da compulsão pelo clique e um de seus indesejáveis subprodutos: a falta de noção. No mundo pré-internet da década de 50, o pensador alemão Günther Anders já detectava o fenômeno que batizou de "iconomania" – a obsessão pelo registro de tudo em imagens, empobrecendo a experiência real. "O turista visita uma cidade nova, mas, quando está lá, para vivenciar corporalmente a cena, não lhe interessa nada disso; ele está lá somente para fotografá-la", diz o pesquisador Ciro Marcondes Filho, da USP. As redes deram ao hábito uma roupagem superlativa, segundo observou à VEJA a psicóloga Tamara Makana, da Universidade de Syracuse, nos Estados Unidos. "Há uma crescente pressão social para publicar fotos que se destaquem", diz ela, e arremata: "O cérebro entende a curtida como uma recompensa, o que faz o corpo liberar dopamina, substância viciante associada ao prazer. Nesse ciclo, certas considerações acabam ignoradas".

E assim as pessoas vão cedendo a impulsos que podem ganhar as redes por motivos nada edificantes, como a profusão de autorretratos em frente ao campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, a despeito de ali ter sido o palco de um capítulo tenebroso. Houve tantos casos de gente que tirou *selfies* sorridentes em frente àquelas cercas ou brincou de se equilibrar nos trilhos por onde passavam trens lotados de judeus (mais tarde exterminados) que a administração decidiu soltar um comunicado: "Quando vier a Auschwitz, lembre-se de que está em um lugar onde mais de 1 milhão de pessoas foram mortas". […]

Às vezes, os sem-noção veem adormecer, inclusive, o instinto mais básico de sobrevivência. […] A tentação da imagem única tem levado à morte pessoas que se distraem à beira de cachoeiras e precipícios. Nesta temporada, muita gente sem preparo ficou estacionada na chamada "zona da morte" do Everest, no Nepal, à espera da chance de alcançar o topo da montanha mais alta do planeta e dar aquele clique. Onze pessoas morreram. Moral da história: nem tudo pode estar no foco da *selfie*.

MATTOS, Caio. Quando a '*selfie*' perde a graça (e termina até em tragédia). *Veja*, 11 dez. 2019. Disponível em: https://veja.abril.com.br/mundo/quando-a-selfie-perde-a-graca-e-termina-ate-em-tragedia. Acesso em: 23 dez. 2019.

2. A notícia mostra que a exposição apresenta a *selfie* como uma prática antiga de expressão, presente também na história da arte ocidental. A reportagem reflete que "a autoexpressão sistemática coincide com o momento em que a expressão estética e simbólica deixa de ter a função de culto religioso para se tornar objeto de exposição em si".

Agora, leia uma notícia que trata da abertura de uma exposição de arte que propõe um olhar para as *selfies* como potenciais manifestações artísticas.

Galeria londrina abre exposição sobre o ato da autoexpressão

Você achou que sua geração havia inventado o *selfie*? Pois é melhor tirar o celular da chuva: ele é quase tão velho quanto a humanidade e o que surgiu recentemente foi apenas um jeito mais fácil de fazê-lo, com a disseminação dos celulares e o nome "*selfie*", eleito pelo dicionário americano *Webster* como "a palavra do ano de 2013".

Uma exposição inaugurada na galeria Saatchi (www.saatchigallery.com), em Londres, nesta sexta, pretende mostrar como é antiga e nobre a arte de mostrar a própria presença, sem minimizar o impacto que o *smartphone* teve na explosiva massificação dessa tradição.

From Selfie to Self-Expression é o título, que provocativamente inverte a lógica: se o autorretrato vem de sempre e agora ganhou novo nome, deveria ser o oposto. Mas o que atrai à exposição é o fascínio pelo *selfie* e, depois, o estudo de sua gênese.

Entre os clássicos, a mostra traz uma série de reproduções em alta resolução e telas grandes de algumas das obras autorreferentes mais importantes da história [da arte no ocidente].

[...]

1. A reportagem mostra uma faceta negativa da prática da *selfie* nos dias de hoje, associando-a a uma necessidade descontrolada de exposição de si mesmo, o que levaria as pessoas a perderem princípios básicos de respeito, como no caso das *selfies* em locais históricos nos quais ocorreram tragédias, ou de segurança, como no caso das mortes no Himalaia.

[...] a autoexpressão sistemática coincide com o momento em que a expressão estética e simbólica deixa de ter a função de culto religioso para se tornar objeto de exposição em si.

SERVA, Leão. Galeria londrina abre exposição sobre o ato da autoexpressão. *Folha de S.Paulo*, 31 mar. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/03/1871222-galeria-londrina-abre-exposicao-sobre-o-ato-da-autoexpressao.shtml. Acesso em: 23 dez. 2019.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Depois de ler ambos os textos, reflita sobre as questões a seguir. Primeiramente, faça anotações no caderno de registros e, depois, compartilhe suas reflexões com os colegas e o professor.

Não escreva no livro

1 Qual é a visão da reportagem "Quando a '*selfie*' perde a graça (e termina até em tragédia)" sobre a prática da *selfie*? Identifique os principais argumentos do texto para defender essa visão.

2 A exposição de que trata a notícia "Galeria londrina abre exposição sobre o ato da autoexpressão" defende que as *selfies* têm potencial artístico. Identifique no texto elementos que demonstrem esse ponto de vista.

3 A reportagem "Quando a '*selfie*' perde a graça (e termina até em tragédia)" fala do fenômeno da iconomania.

3a. As respostas podem variar. Se necessário, volte ao texto com os estudantes e localize nele a definição dada para iconomania.

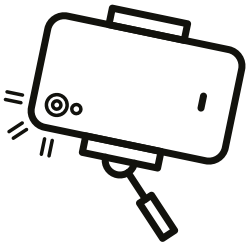
3b. As respostas podem variar. Também recorra ao texto sempre que necessário.

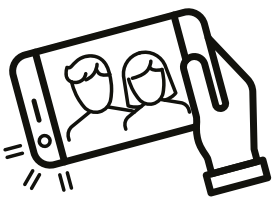
a) Você observa essa iconomania no seu cotidiano? Se sim, como?

b) Na sua opinião, esse fenômeno provoca um empobrecimento da experiência real, como afirma a reportagem?

Pensando nos riscos a que as pessoas podem se submeter para tirar *selfies*, o Centro Nacional para Informações de Biotecnologia dos Estados Unidos fez um levantamento das mortes causadas por essa prática. O texto a seguir é um excerto do resumo dessa pesquisa.

MicroOne/Shutterstock





Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de como auxiliar os estudantes a aplicar estratégias de leitura em inglês para compreender melhor o texto. Além disso, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre as articulações da proposta com as competências e habilidades da BNCC.

1 Faça uma primeira leitura do texto, procurando compreender suas ideias gerais, sem se preocupar em entender palavra por palavra. Depois, faça uma leitura mais detida e organize as informações que você entendeu. A seguir, responda às questões no caderno. Se necessário, procure as palavras desconhecidas em um dicionário e peça ajuda ao professor.

1a. Foi feita uma busca por palavras-chave (*selfie deaths*; *selfie accidents*; *selfie mortality*; *self photography deaths*; *koolfie deaths*; *mobile death/accidents*) em notícias jornalísticas.

Selfies: A boon or bane?

[…]

1b. No período pesquisado, entre outubro de 2011 e novembro de 2017, foram registradas 259 mortes de pessoas tirando *selfies*. A maior parte dos casos ocorreu na Índia, seguida por Rússia, Estados Unidos e Paquistão, e a maioria das vítimas (72,5%) eram homens.

Subject and Methods:

We performed a comprehensive search for keywords such as "selfie deaths; selfie accidents; selfie mortality; self photography deaths; koolfie deaths; mobile death/accidents" from news reports to gather information regarding selfie deaths.

1c. Os principais motivos registrados na pesquisa foram afogamento, transporte e queda. Para evitar mortes relacionadas a *selfies*, a pesquisa propõe a criação de áreas livres de *selfies* em localidades turísticas, especialmente em locais com corpos de água, em picos de montanhas e em topos de edifícios altos.

Results:

From October 2011 to November 2017, there have been 259 deaths while clicking selfies in 137 incidents. The mean age was 22.94 years. About 72.5% of the total deaths occurred in males and 27.5% in females. The highest number of incidents and selfie-deaths has been reported in India followed by Russia, United States, and Pakistan. Drowning, transport, and fall form the topmost reasons for deaths caused by selfies. We also classified reasons for deaths due to selfie as risky behavior or non-risky behavior. Risky behavior caused more deaths and incidents due to selfies than non-risky behavior. […]

1d. As respostas podem variar entre os estudantes. Espera-se que reflitam sobre a necessidade de ter cuidado com a segurança e sobre a importância de conhecer a história dos lugares que visitamos para estabelecer relação com eles.

Conclusion:

"No selfie zones" areas should be declared across tourist areas especially places such as water bodies, mountain peaks, and over tall buildings to decrease the incidence of selfie-related deaths.

[…]

BANSAL, A.; GARG, C.; PAKHARE, A.; GUPTA, S. Selfies: A boon or bane?. *J Family Med Prim Care*, v. 7, n. 4, p. 828-831, jul./ago. 2018. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6131996/. Acesso em: 26 dez. 2019.

a) Como foi feito o levantamento?

2b. As respostas podem variar entre os estudantes. Partir dos momentos nos quais os estudantes tiram *selfies* ou dos objetivos/motivações que têm com essa prática pode ser um meio para que desenvolvam as reflexões a partir do próprio cotidiano.

b) Quantas mortes foram registradas no período pesquisado? Onde elas mais aconteceram e, entre homens e mulheres, quem foram as maiores vítimas?

c) Quais foram os principais motivos dessas mortes? E o que o texto propõe como medida preventiva?

d) Você conhece alguém que já tirou uma *selfie* em um lugar considerado sombrio ou em que houvesse risco à vida? O que acha disso?

2 Na notícia que trata da exposição *From Selfie to Self-Expression* [Da *selfie* à autoexpressão], você leu que o dicionário *Webster* elegeu *selfie* como "a palavra do ano de 2013", assim como fez o *Dicionário Oxford* no mesmo ano. Pensando nisso, responda:

2a. As respostas podem variar entre os estudantes. Espera-se que comentem o que entendem do vocábulo e como ele se insere em sua vida cotidiana.

a) Essa palavra se faz presente no seu cotidiano? De que forma?

b) Você costuma tirar *selfies*? Se sim, em que contextos?

3 A exposição *From Selfie to Self-Expression* [Da *selfie* à autoexpressão] faz uma provocação ao inverter a lógica temporal: a *selfie* seria uma prática tão antiga que se integra em um contexto maior de autoexpressão, muito anterior à prática com *smartphones*.

As respostas podem variar entre os estudantes. Espera-se que eles formulem ideias com base em experiências pessoais e no que foi trabalhado até aqui.

a) Você concorda com essa afirmação? Justifique.

b) Na sua opinião, a produção massificada de *selfies*, possibilitada pelos *smartphones*, teve um impacto positivo ou negativo? Por quê?

TOME NOTA

Anote os principais pontos levantados por você e pelos colegas durante a conversa, pois eles serão úteis mais adiante.

MESA-REDONDA

Nas orientações específicas do Manual do Professor, há sugestões de encaminhamento da proposta de mesa-redonda e informações sobre sua articulação com as competências e habilidades da BNCC.

Agora, com base nas leituras e anotações feitas até aqui, nas ideias e reflexões levantadas e nas suas experiências e conhecimentos prévios, você e os colegas farão uma mesa-redonda mediada pelo professor.

1. Como ponto de partida, considerem duas questões:
   - Tirar *selfies* é um ato de exibicionismo ou de expressão de si mesmo?
   - Há uma relação entre a *selfie* e a identidade?
2. Para elaborar um ponto de vista a respeito dessas questões e defendê-lo durante a mesa-redonda, estude o assunto antecipadamente em casa, construa seus argumentos e registre-os no caderno para que possa consultá-los durante a atividade em sala de aula.

A **mesa-redonda** é um gênero textual oral argumentativo, ou seja, por meio dele, é possível sustentar oralmente argumentos que definem um ponto de vista. O objetivo da mesa-redonda é organizar opiniões convergentes e divergentes acerca de uma questão. Ela é diferente do debate regrado, em que argumentos opostos devem se confrontar acerca de um problema com o auxílio de um mediador: a mesa-redonda busca apenas que os participantes falem abertamente sobre seus pontos de vista, concordando ou discordando, sem que o tempo de seus turnos de fala seja predefinido.

johavel/Shutterstock

3. Leia a seguir algumas orientações para a realização da mesa-redonda com a turma.
   - Estabeleça com os colegas algumas regras para a mesa-redonda. Algumas sugestões são: ninguém pode falar mais que os outros, todos devem expressar um ponto de vista, e a mesa-redonda deve ter uma duração máxima definida.
   - Respeite as regras estipuladas pelo grupo.
   - Procure fundamentar sua opinião com bons argumentos mencionando dados e fatos obtidos de fontes confiáveis.
   - Evite generalizações que possam levar à reprodução de preconceitos de qualquer ordem.
   - Utilize as anotações que tenha feito para orientar seu raciocínio.
   - Esteja atento à participação de todos, para que possa expor seus argumentos no momento adequado, de forma cordial.
   - Faça registros, como o nome dos participantes e suas respectivas opiniões, e consulte-os para que possa construir sua argumentação e direcioná-la no momento oportuno.
   - Mantenha o respeito: acate com seriedade a opinião de cada um, não julgue, não provoque nem zombe de ninguém.
   - Fale em um tom de voz adequado, evitando o tom impositivo.
4. Após a realização da mesa-redonda, avalie com os colegas e o professor se o evento foi conduzido de maneira democrática, com respeito às regras estabelecidas pelos debatedores, e se foi uma experiência enriquecedora para vocês.

TOME NOTA

Não escreva no livro

Anote as conclusões a que você e os colegas chegaram durante a mesa-redonda. Assim, as reflexões feitas ao longo do projeto serão ainda mais enriquecedoras.

EU EM RELAÇÃO COM O MUNDO

Neste segmento da etapa 1, aborda-se o tema contemporâneo transversal Vida Familiar e Social, com base no ponto de vista expresso pelos estudantes nos ensaios fotográficos que serão realizados.

A exposição *From Selfie to Self-Expression* propôs um concurso de *selfies*. Para participar, era preciso enviar uma fotografia original e criativa. Observe a *selfie* de um dos concorrentes, o austríaco Ralf Waldhart.

Reprodução/Euronews

Broken Mirror [Espelho quebrado], de Ralf Waldhart, 2017. Fotografia inscrita no concurso internacional de *selfies* da exposição *From Selfie to Self-Expression*.

A posição do estilhaço de espelho na mão retratada na *selfie* é semelhante à ocupada pelo celular quando usado para tirar esse tipo de foto. Em sua opinião, que significado isso traz para a *selfie* de Ralf Waldhart?

A resposta pode variar entre os estudantes. É possível relacionar a imagem ao título da obra, *Broken Mirror* [Espelho quebrado].

Pensando na exposição *From Selfie to Self-Expression*, que leva a *selfie* ao campo da arte, explore-a em um ensaio fotográfico com o tema "identidade e protagonismo". Para isso, leia as orientações a seguir.

> Um **ensaio fotográfico** é uma ação artística no campo da fotografia que aborda um determinado tema, apresentando de forma autoral uma ideia ou um conceito por meio de um conjunto de imagens que dialogam entre si.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, há sugestões de encaminhamento desta atividade e informações sobre a sua articulação com as competências e habilidades da BNCC.

1. Registre *selfies* que revelem algo sobre você, sobre como se relaciona com os outros ou com os espaços de convivência que costuma frequentar. Você pode escolher lugares, atividades, objetos, pessoas ou situações que mostrem um pouco quem é você, como se relaciona com sua comunidade e com as pessoas com quem convive. Pense nos seus gostos, estilo, rotina, etc. Inclua também fotos em que acredita estar em situação de protagonismo.

2. Se achar interessante, é possível registrar uma situação em que você acredita que poderia atuar de forma protagonista na sua comunidade, mesmo que ainda não a esteja colocando efetivamente em prática – nesse caso, seria um registro de aspirações.

3. Depois de fazer os registros, você vai experimentar o processo de composição do seu ensaio fotográfico. Para isso, selecione um conjunto de *selfies* que possa expressar a ideia ou o conceito que você pensou desenvolver.

4. Para evidenciar quais aspectos da sua identidade e da ação no seu meio você explorou nas fotografias, crie um título para o seu ensaio e escreva um pequeno comentário com notas e observações que ajudem a esclarecer e contextualizar o trabalho.

   Nesse comentário, você deve fornecer elementos que sejam importantes para a recepção do ensaio, mediando a relação dos apreciadores e sustentando o recorte temático das fotos. As informações principais a constar nesse texto são: o título do ensaio, o ano em que foi criado, a técnica utilizada, as dimensões das fotografias (caso sejam impressas), o contexto em que foram tiradas e como elas se relacionam entre si e com o tema.

5. Por último, submeta o seu ensaio à apreciação dos colegas e do professor. Para isso, as fotos podem ser impressas ou exibidas por meio de um computador ligado a um televisor ou projetor (há programas simples e gratuitos para a exibição de imagens).

   Utilize o comentário que você redigiu para apoiar a sua exposição oral; se necessário, complemente-o com outras informações. Lembre-se também de ficar atento às apresentações dos colegas.

REGISTRE SEU TRABALHO

Depois de apresentar seu ensaio aos colegas, guarde, em meio físico ou digital, suas criações e o comentário que você redigiu.

IDENTIDADES, AFINIDADES

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Após a exposição de todos os ensaios da turma, você e os colegas formarão grupos para trocar impressões e percepções sobre os trabalhos apresentados. Use algumas das questões a seguir para nortear a conversa e faça anotações no caderno de registros.

1. Reflita sobre estas questões. Depois, compartilhe suas ideias com o grupo.

As respostas podem variar entre os estudantes. É importante observar o que eles reconhecem como marcas de identidade e de protagonismo nas próprias produções e nas dos colegas.

   a) Seu ensaio expressa marcas de identidade com as quais você realmente se identifica? De que forma?

   b) As situações de protagonismo já existentes ou planejadas foram bem expressas em seu ensaio fotográfico?

2. Questões para discussão com o grupo:

   a) Que trabalhos chamaram mais a atenção? Por quê?

   b) Foi possível perceber traços das identidades individuais e também situações de protagonismo dos colegas?

   c) Algum ensaio em especial trouxe à tona afinidades entre os colegas da turma? Se sim, quais?

Instigue os estudantes a comentar aspectos estéticos e técnicos dos trabalhos, como relação de luz e sombra, composição cênica das fotos, saturação de cores, uso de filtros, diálogo entre as imagens, etc.

TOME NOTA

Anote as percepções que você e os colegas tiveram dos ensaios fotográficos produzidos, a fim de sistematizar afinidades temáticas entre os trabalhos. Esse registro será útil mais adiante, quando fizerem a curadoria da exposição de fotos da turma.

A percepção de afinidades será importante para a organização da exposição fotográfica que será feita no próximo momento desta etapa. Reforce com os estudantes a importância de tomar notas durante a conversa e reserve um momento ao final para que os grupos compartilhem com o restante da turma os pontos relevantes de sua discussão em grupo.

robuart/Shutterstock

MONTANDO UMA EXPOSIÇÃO

INSPIRAÇÃO

O conjunto de imagens a seguir foi publicado no perfil da fotógrafa baiana Helen Salomão (1994-) em uma rede social de compartilhamento de imagens. Observe-as e, em seguida, leia o texto que traz informações sobre a fotógrafa.

Fotos: Helen Salomão/Acervo da artista

Algumas fotografias de Helen Salomão publicadas em seu perfil em uma rede social de compartilhamento de imagens.

INDICAMOS

SITE

AXÉ Bahia: The Power of Art in an Afro-Brazilian Metropolis [Axé Bahia: o poder da arte em uma metrópole afro-brasileira]. Disponível em: https://www.fowler.ucla.edu/exhibitions/axe-bahia/. Acesso em: 27 dez. 2019.

Na página da exposição é possível conhecer os trabalhos de Helen Salomão e os dos demais artistas que integraram a mostra.

Cria de Salvador (BA), Helen Salomão, de 25 anos, usa a fotografia como instrumento de empoderamento de mulheres e homens negros, retrata sua realidade, a periferia sem sangue, a poesia e a não padronização dos corpos femininos. Busca revelar as epidermes (e os corpos) dos seus retratados como são, colocando cada um como protagonista de sua própria história.

Helen começou estudando sozinha, mas se tornou artista quando iniciou o curso gratuito de formação multilinguagem na Oi kabum. Inspirado em sua mãe, seu primeiro projeto de fotografia chamado *Gorda preta* mostra retratos de mulheres negras em suas diversidades de corpos e a variedade de peles negras.

Helen já expôs no Museu de Arte da Bahia, no Fowler Museum da UCLA (Califórnia). Ganhou em primeiro lugar o concurso da IPPDH Mercosur (2019).

Um dos trabalhos de Helen Salomão presentes na exposição *Axé Bahia: The Power of Art in an Afro-Brazilian Metropolis* [Axé Bahia: o poder da arte em uma metrópole afro-brasileira] é a fotografia *Igbagbo (Fé)*, que mostra uma mulher com o tradicional traje de baiana das culturas de matrizes africanas da Bahia. Observe-a e, depois, converse com os colegas sobre as questões propostas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

1. Você percebe nas fotografias de Helen Salomão a diversidade de tons de pele dos retratados?

Espera-se que os estudantes percebam que há variados tons da pele negra nas fotos de Helen Salomão.

2. Com base na observação das fotos e no texto lido, quais aspectos dos trabalhos da artista indicam o empoderamento das pessoas? O que você compreende como "empoderamento" na obra de Helen Salomão?

3. Em sua opinião, como a foto *Igbagbo (Fé)* se relaciona com as demais fotos que você observou da artista?

2. Algumas respostas possíveis: O empoderamento se dá por meio de uma afirmação étnica e cultural, obtido esteticamente pelo destaque para a pele (presente mesmo nas fotos em preto e branco); pela valorização de corpos que fogem aos padrões de beleza impostos pela sociedade. Acate outras hipóteses que os estudantes levantarem, mas peça que as justifiquem.

3. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, o fato de a foto *Igbagbo (Fé)* retratar uma mulher negra em destaque, bem como seus trajes, que representam uma importante expressão cultural da Bahia e também denotam empoderamento.

Helen Salomão/Acervo da artista

Igbagbo (Fé), de Helen Salomão, 2015.

SAIBA MAIS

O traje de baiana não se restringe ao contexto litúrgico das religiões de matrizes africanas, como o candomblé, e, com algumas diferenças, é usado também pelas chamadas "baianas de acarajé". Você sabia que, desde 2005, o trabalho das baianas de acarajé é um bem reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil? O texto a seguir apresenta algumas informações sobre essa prática e sua relevância cultural.

> [...]
>
> A atividade de produção e comércio é predominantemente feminina, e encontra-se nos espaços públicos de Salvador, principalmente praças, ruas, feiras da cidade e orla marítima, como também nas festas de largo e outras celebrações que marcam a cultura da cidade. A indumentária das baianas, característica dos ritos do candomblé, constitui também um forte elemento de identificação desse ofício, sendo composta por turbantes, panos e colares de conta [...].
>
> Os aspectos referentes ao Ofício das Baianas de Acarajé e sua ritualização compreendem: o modo de fazer as comidas de baianas, com distinções referentes à oferta religiosa ou à venda informal em logradouros soteropolitanos; os elementos associados à venda, como a indumentária própria da baiana, a preparação do tabuleiro e dos locais onde se instalam; os significados atribuídos pelas baianas ao seu ofício e os sentidos atribuídos pela sociedade local e nacional a esse elemento simbólico constituinte da identidade baiana.
>
> OFÍCIO das Baianas de Acarajé. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58. Acesso em: 27 dez. 2019.

CURADORIA

A temática do empoderamento dos corpos negros, presente na obra fotográfica da artista Helen Salomão, possibilitou sua participação em uma exposição com outros artistas afro-brasileiros. Agora, você e os colegas vão criar uma exposição com os ensaios fotográficos que produziram. Para isso, é preciso pensar na sua curadoria, ou seja, na concepção, na preparação e na montagem da exposição.

Para nortear o seu trabalho, você pode considerar tanto a curadoria de museus como a curadoria de exposições e outros eventos culturais. Esse trabalho é desenvolvido por pessoas com formações diversas (como filósofos, críticos de arte, profissionais da indústria audiovisual, etc.), que assumem papel administrativo, definindo estratégias operacionais, gerenciando equipes multidisciplinares, organizando a edição de catálogos, etc.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

A **curadoria de museus** envolve, entre outras tarefas, a preservação, a conservação, a ampliação, a pesquisa e a divulgação do acervo museológico ao público. Esse tipo de curadoria dá visibilidade às obras e peças do acervo, e isso abrange aspectos relacionados à criação, uma vez que as exposições são objetos de atenção em si mesmas. Desse modo, os curadores de museus também exercem o papel de autores ou criadores.

Enquanto trabalho de criação, cada vez mais a curadoria de exposições tem extrapolado o papel tradicional de selecionar, obter e instalar as obras de arte no espaço expositivo, principalmente em razão do aumento da segmentação das mostras, que podem se organizar com base em variados critérios (reunir criações de um único artista, obras de certo período histórico ou de certo país ou região), e agrupar trabalhos em diversas linguagens (como artes visuais, arquitetura, literatura, música, cinema, etc.).

Para saber mais sobre curadoria, leia: GURAN, Milton. Curadoria: expressão e função social. Studium, Campinas, n. 32, 2011. Disponível em: https://www.studium.iar.unicamp.br/32/6.html. Acesso em: 30 dez. 2019.

Para fazer a curadoria da exposição da turma, você e os colegas terão algumas tarefas a realizar, como a seleção das fotos, a escrita do texto de apresentação, o planejamento e a montagem. Se a turma achar interessante, pode se organizar em grupos de seis a oito integrantes e definir frentes de trabalho; assim, ninguém ficará sobrecarregado.

Oriente os alunos na divisão dos trabalhos. Caso a divisão em grupos seja mais interessante para o desenvolvimento das atividades, faça a mediação.

Conduza os trabalhos de modo que os estudantes tenham sempre em mente a proposta da exposição e o seu tema central. Ao observar os grupos selecionando as fotografias, pergunte a eles se a seleção está pautada nessa ideia e que conceitos ela pode revelar.

SELEÇÃO DAS FOTOS

Caso haja a necessidade de outras pessoas aparecerem na fotografia, oriente-os a pedir autorização a elas. Isso pode ser feito por meio da assinatura de um termo simples de cessão de imagem para o objetivo específico da exposição.

Para selecionar as fotos que farão parte da exposição, veja algumas orientações no quadro a seguir.

Como selecionar fotos para uma exposição?	
Passo 1: Observação e reconhecimento	Reúnam todas as fotos que cada um produziu e façam um exercício de observação.
Passo 2: Agrupamento e classificação	Considerando o tema "identidade e protagonismo", busquem observar os subtemas das fotos, ou mesmo aspectos comuns entre elas. Em seguida, separem as fotos em grupos, de acordo com os subtemas ou aspectos comuns percebidos.
Passo 3: Seleção	Decidam quantas e quais fotos de cada agrupamento serão expostas. Para isso, é importante definir critérios objetivos. Para defini-los, pensem nas seguintes questões: Qual é o propósito da exposição? O que vocês querem expressar com ela? As fotos que vocês pensam em selecionar cumprem esse propósito?

Depois de concluir esses passos, lembre-se de elaborar as legendas das fotos a serem expostas, que devem ser posicionadas junto a elas. Nas legendas, devem constar as informações básicas: título da imagem, nome do autor e ano em que foi feita.

TEXTO DE APRESENTAÇÃO

Finalizado o trabalho de seleção das fotos, você e os colegas vão escrever um texto de apresentação para a exposição, com o objetivo de apoiar e mediar a relação dos visitantes e apreciadores do trabalho da turma.

O **texto de apresentação** é um gênero introdutório que pode ser elaborado pelo próprio autor de uma obra ou por outra pessoa especialista na área em que o trabalho se insere, como um curador de arte, no caso de uma exposição. Nesse tipo de texto, podem constar: agradecimentos; informações sobre o tema da exposição, seus objetivos, o contexto de criação das obras; entre outros esclarecimentos necessários para a compreensão da exposição e justificar a seleção.

Em exposições de arte, o texto de apresentação costuma ficar na entrada do espaço expositivo, recepcionando o público visitante.

1. O principal objetivo do texto é apresentar a exposição *Devastação*, dando subsídios para que o leitor compreenda o contexto das fotografias, como informações sobre a artista, sobre o processo de criação das fotografias, sobre a temática da exposição e como essa temática é tratada: "Paula Huven aborda uma questão essencial da subjetividade feminina – a mãe e seu amor – de forma poética e conceitual".

Leia, abaixo, o texto de apresentação escrito pela fotógrafa mineira Paula Huven (1982-) para a exposição *Devastação*, composta de uma série de vinte fotografias. A exposição, realizada na cidade do Rio de Janeiro em 2017, trazia fotos de mães e filhas.

[...]

2. As respostas podem variar entre os estudantes. Leve-os a indagar se é possível imaginar, ao observar a imagem, o espelho falso através do qual a fotógrafa registrou o momento. Eles também podem discutir se a imagem reflete uma relação entre mãe e filha e se o faz de forma poética, entre outras possibilidades.

Em "Devastação", assim como em outros trabalhos, a artista faz uso da fotografia como dispositivo capaz de suscitar encontros, tornando a produção da imagem o próprio lugar da experiência. Mãe e filha sentam-se diante de um espelho falso, através do qual está a câmera. O tempo que se segue destina-se à troca de olhares entre elas, enquanto a artista, atrás do espelho e sem ser vista, fotografa. O título remete ao conceito lacaniano segundo o qual devastação é a difícil trama que impossibilita a filha de se separar da mãe para constituir-se como mulher. As fotografias da artista nos convidam aos enigmas dessas relações entre as mães e suas filhas, no diálogo íntimo e silencioso dos olhares. Paula Huven aborda uma questão essencial da subjetividade feminina – a mãe e seu amor – de forma poética e conceitual.

"Devastação" é um projeto realizado exclusivamente por mulheres: a artista, as autoras dos textos críticos, a designer e a produtora gráfica, a produtora executiva.

HUVEN, Paula. DEVASTAÇÃO | Paula Huven. *Ateliê da Imagem*. Disponível em: https://www.ateliedaimagem.com.br/galeria/devastacao-paula-huven/. Acesso em: 28 dez. 2019.

Reprodução/Acervo da artista

Fotografia da série *Devastação*, de Paula Huven, 2014.

lacaniano: próprio das teorias formuladas pelo psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981).

INDICAMOS

SITE

PAULA Huven. Disponível em: https://cargocollective.com/paulahuven. Acesso em: 28 dez. 2019.

Acesse o *site* do portfólio de Paula Huven para conhecer outros trabalhos da artista e saber mais de sua carreira.

Converse com os colegas sobre como o texto de apresentação da exposição de Paula foi construído e de que modo ele se relaciona com a fotografia. As perguntas a seguir podem orientar essa conversa.

1. Qual é o principal objetivo do texto? Que informações ele apresenta para cumprir esse objetivo?
2. Em sua opinião, essas informações estão em diálogo com a imagem da exposição? Por quê?
3. Que relações podem ser estabelecidas entre a imagem de *Devastação* e o tema "identidade e protagonismo"?

3. As respostas podem variar entre os estudantes. Na foto, essa temática é construída a partir dos traços físicos e da postura das duas mulheres que remetem a uma relação de mãe e filha e às influências maternas que as filhas costumam receber. É interessante observar, por exemplo, que mãe e filha estão usando camisetas vermelhas e cruzam as pernas de maneira parecida. Ambas olham para baixo e se tocam, dando ideia de comunhão, por exemplo. Outras interpretações são possíveis. Leve os estudantes a justificar suas ideias usando a imagem e o texto como referenciais.

Agora é o momento de você e os colegas escreverem o texto que apresentará a exposição coletiva da turma. Vocês podem buscar outros exemplos em livros, jornais, revistas, na internet ou mesmo visitar alguma exposição que esteja acontecendo na região onde vivem. Não se esqueçam de revisar o texto após redigi-lo.

PLANEJAMENTO, MONTAGEM E ABERTURA

Com o texto escrito, é hora de planejar e montar a exposição. Primeiro, é importante decidir qual será o formato: a exposição pode ser física, virtual ou uma mistura das duas modalidades. Nesse momento, o exercício de curadoria continua.

Caso optem por fazer uma exposição física, é preciso imprimir as fotografias e escolher um local para montá-la, que pode ser uma ou mais salas da escola ou algum espaço em uma instituição cultural do entorno. Também é possível explorar equipamentos de projeção de imagens; nesse caso, escolham uma parede adequada para a projeção.

Reprodução/Portal Amazonia

Público na exposição fotográfica *Amazônia: o despertar para um futuro melhor*, Manaus (AM), 2019.

Após a escolha do espaço, o grupo vai avaliar como as fotos escolhidas serão dispostas, pensando em detalhes como:

- *layout* dos agrupamentos de imagens e do texto de apresentação (como as imagens serão dispostas pela parede e em que posição ficará o texto);
- iluminação (natural, artificial, combinada, etc.), cor das paredes, mobiliário, etc.

Se o grupo optar por uma exposição virtual, é preciso pensar no *site* em que ela será hospedada. Algumas opções são: o *blog* da escola ou da turma; redes sociais de compartilhamento de imagens; plataformas gratuitas de criação de *sites*, etc. Nesse caso, é possível que a exposição tenha subtemas. Lembre-se de publicar o texto de apresentação no ambiente virtual.

O fotógrafo paranaense Francisco Proner (2000-), por exemplo, usa um *site* para apresentar seus trabalhos. Observe a seguir a reprodução da página da série de fotos *Ecatepec*, de 2019. Ele escolheu um *layout* com fundo preto e letras brancas para destacar as fotografias. Perceba que o texto está em inglês, o que possibilita que a exposição atinja também um público internacional.

Reprodução/https://www.franciscoproner.com/ecatepec

Reprodução de página da série de fotografias *Ecatepec*, no *site* do fotógrafo Francisco Proner. O trabalho, de 2019, aborda uma das cidades mais violentas do mundo, Ecatepec, no México.

INDICAMOS

SITE

FRANCISCO Proner. Disponível em: https://www.franciscoproner.com/. Acesso em: 29 dez. 2019.

Acesse o *site* de Francisco Proner e conheça outros trabalhos dele.

Também é possível fazer uma exposição híbrida, combinando aspectos virtuais e não virtuais. Se o grupo optar por essa modalidade, é preciso selecionar as fotos que serão expostas em cada ambiente e definir como será o diálogo entre os ambientes.

Em qualquer um dos casos, é importante ter um retorno do público, de preferência na forma de comentários escritos, para que possam ser lidos e analisados em sala, junto com o professor. A seguir, são apresentadas algumas sugestões de como interagir com o público e avaliar a recepção da exposição junto a ele:

- No ambiente físico, pode haver um livro de visitas no qual o público possa se identificar e deixar comentários. Além disso, alguns estudantes devem se revezar no espaço da exposição, interagindo e esclarecendo dúvidas dos visitantes.
- No ambiente virtual, deve haver um campo para comentários dos visitantes; além disso, alguns estudantes podem ficar responsáveis por mediar os comentários e interagir com o público.

É importante supervisionar a interação dos estudantes com o público no ambiente virtual, prezando sempre pelo respeito.

Com tudo finalizado, o grupo deve definir com o professor uma data para a abertura da exposição. Colegas de outras turmas, membros da comunidade escolar, familiares, amigos e moradores do entorno da escola podem ser convidados para conhecer o trabalho.

INDICAMOS

SITE

EXPOSIÇÕES. Bienal de São Paulo. Disponível em: http://www.bienal.org.br/exposicoes. Acesso em: 28 dez. 2019.

Os textos de apresentação das exposições de arte costumam ser reproduzidos também em seus catálogos. A Bienal de São Paulo, por exemplo, uma das mostras mais importantes do Brasil, disponibiliza em seu *site* oficial os catálogos de todas as edições do evento, que acontece desde 1951. Acesse a página, explore os catálogos e veja outros exemplos de textos de apresentação.

LEITURA

BALDIN, Renato. Montagem de exposição: da curadoria à expografia. Disponível em: https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2015/10/4-pilarPublicoTecnicas.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

No material, elaborado por Renato Baldin para o Sistema Estadual de Museus de São Paulo, você pode encontrar mais informações importantes para pensar a montagem de uma exposição.

REGISTRE SEU TRABALHO

Registrem todo o processo de planejamento da exposição e, quando ela estiver montada e aberta para visitações, organizem-se com os colegas para fotografar e filmar o evento. Tentem captar como os visitantes se relacionam com a exposição.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Quando a exposição estiver montada, divulguem o evento nas redes sociais para convidar o público. Se possível, publiquem também as fotos e os vídeos feitos durante o evento.

Não escreva no livro

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

1. Como foi o seu desempenho no debate a respeito das *selfies*? Você e os colegas respeitaram as regras estabelecidas? As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Você ficou satisfeito com o ensaio fotográfico que produziu? Por quê? E o que achou dos ensaios dos colegas? Você acha que todos conseguiram se expressar sobre o tema "identidade e protagonismo"?
3. O processo de curadoria da exposição fotográfica da turma foi bem desenvolvido? Como você colaborou para isso?
4. Após a realização da exposição, que impressões você teve do trabalho desenvolvido por você e pelos colegas? Os comentários do público o ajudaram em relação a isso? De que forma?

ETAPA 2

QUEM SÃO OS JOVENS PROTAGONISTAS DA COMUNIDADE?

Não escreva no livro

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 7 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- gravador ou celular com aplicativo de gravação de áudio;
- computador com acesso à internet;
- *software* para edição de áudio.

Na etapa 1, você pôde conhecer um pouco de si e dos colegas por meio dos ensaios fotográficos produzidos pela turma e da exposição fotográfica que criaram juntos, desenvolvendo um processo coletivo de curadoria. Essas imagens tinham como objetivo mostrar marcas da sua identidade, além de expor situações de protagonismo que você vivenciou ou aspira vivenciar.

Nesta etapa, você e os colegas vão gravar uma série de *podcasts* com entrevistas de jovens que tenham algum tipo de atuação relevante para a comunidade em que vivem e que sejam reconhecidos por isso.

Van Campos/ Fotoarena

Apresentação de *Hip-Hop* no Largo de São Bento, em São Paulo (SP), 2019.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

As respostas podem variar entre os estudantes. As perguntas propostas para guiar a conversa são disparadores para que eles façam um diagnóstico de seu conhecimento em relação à atuação de outros jovens da comunidade onde vivem, incluindo os próprios colegas.

Para começar, troque ideias com os colegas para descobrir o que vocês sabem dos outros jovens da comunidade em que vivem. Utilize as perguntas a seguir para guiar essa conversa.

1. Você conhece os outros jovens da comunidade onde vive? Entre eles há alguém que se destaca por algum motivo? Se sim, qual? Espera-se que avaliem atuações dos mais variados tipos e compartilhem as histórias que conhecem.
2. E entre os colegas da escola, alguém é reconhecido por atuar na comunidade de alguma forma? Caso haja, na escola ou na classe, algum estudante que seja reconhecido por atuar na comunidade, é interessante convidá-lo para um bate-papo com a turma, em que poderá falar de suas experiências e contribuições. Acolha também os relatos dos jovens que se percebem como protagonistas e leve-os a relatar os motivos pelos quais se definem desse modo. Todas as experiências e relatos são válidos nesse contexto.

TOME NOTA

Anote os principais pontos levantados por você e pelos colegas durante a conversa, pois eles serão úteis durante o processo de desenvolvimento da etapa.

Esta etapa trabalha a entrevista como gênero textual, com foco na entrevista gravada e veiculada em formato de áudio. No entanto, é importante entender que a entrevista pode ocorrer em outros meios, como o audiovisual e as mídias escritas. Esse contato com a entrevista como gênero textual vai auxiliar na elaboração do episódio de *podcast* que os estudantes farão posteriormente. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

VOCÊ SABE ENTREVISTAR?

As respostas podem variar entre os estudantes. Essas perguntas são importantes para sondar os conhecimentos prévios que eles têm a respeito da entrevista e saber qual o tipo de contato que eles têm ou já tiveram com esse gênero textual.

A série de *podcasts* que você vai criar com seu grupo é de entrevistas. Por isso, agora, você vai explorar um pouco esse gênero textual. Para começar, responda:

1. Você costuma ler, ouvir ou ver entrevistas?
2. Com que formato de entrevista (impressa, em áudio, em vídeo) você tem mais familiaridade?
3. Que tipo de entrevistado atrai mais a sua atenção?

A **entrevista** é uma conversa entre pessoas com o objetivo de obter informações, esclarecimentos, opiniões, etc. a respeito de algo. Esse é um gênero textual com função geralmente informativa, muito recorrente no discurso jornalístico-midiático, por exemplo, mas também pode estar presente em pesquisas acadêmicas, nesse caso, seguindo o rigor científico exigido.

INDICAMOS

SITE

MALAUÍ. IBGE. Disponível em: https://paises.ibge.gov.br/#/dados/malaui. Acesso em: 31 dez. 2019.

Para saber mais do Malauí, onde nasceu e vive William Kamkwamba, acesse a página dedicada a esse país no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Como exemplo, leia a seguir trechos de uma entrevista com o engenheiro malaui William Kamkwamba (1987-). Ele ficou mundialmente conhecido por ter construído, aos 14 anos, um moinho de vento para gerar energia elétrica para sua casa, no Malauí, um país do sudeste da África. Na época, apenas 2% da população de seu país tinha acesso à energia elétrica. Dados de 2016 mostram que esse número não melhorou muito: naquele ano, 89% dos 17 milhões de habitantes do Malauí ainda continuavam sem eletricidade (Fonte: CIA. *The World Factbook*. Disponível em: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mi.html. Acesso em: 31 dez. 2019.). Compartilhe essa informação com os estudantes.

© The Toronto Star/Zuma Press/Easypix Brasil

William Kamkwamba, em 2009, na African Leadership Academy, instituição de Joanesburgo, na África do Sul, dedicada a jovens da África e do resto do mundo.

A entrevista foi gravada e disponibilizada na forma escrita, em inglês. Junte-se a três ou quatro colegas para ler alguns trechos dessa entrevista. Se necessário, utilize um dicionário como apoio ou peça auxílio ao professor. Mas, antes de ler a entrevista propriamente dita, leia os elementos introdutórios, pense nas informações prontamente disponíveis sobre o texto e responda: Os elementos introdutórios da entrevista são o seu título, os dados da postagem na página do *blog* e o parágrafo que introduz as perguntas.

1. Quem entrevistou William Kamkwamba? O entrevistador foi Matthew Trost, do *TED Blog*.
2. Quando a entrevista foi publicada? A entrevista foi publicada em setembro de 2009.
3. Quais são os assuntos abordados na entrevista? De acordo com o parágrafo introdutório, as questões da entrevista abordam o livro autobiográfico publicado por William Kamkwamba, sua história de vida e seus planos para o futuro.

Não escreva no livro

Depois de responder a essas perguntas, faça uma primeira leitura do texto individualmente. Não se preocupe em entender palavra por palavra. Tente compreender as ideias gerais por meio da contextualização prévia que você fez.

Retome as estratégias de leitura em inglês adotadas na etapa 1 deste projeto.

Após a leitura individual, faça com os colegas uma leitura esquemática coletiva. Nessa leitura, o grupo deve fazer um esquema do que leu, mesmo sem entender todas as palavras. Ao fazerem isso em grupo, vocês podem compreender o texto mais facilmente.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento desta etapa em sala de aula.

Banco de imagens/Arquivo da editora

How my windmill changed my life: Exclusive interview with William Kamkwamba

Posted by: Matthew Trost, September 23, 2009 at 12:10 pm EDT

The *TED Blog* met with William Kamkwamba shortly after the publication of his autobiography, *The Boy Who **Harnessed** the Wind*. Here, he answers questions about his book, his life story, his plans for the future, and offers some inspiration to others who face **poverty** and **struggle** to achieve a dream.

[...]

Being an outsider is a big theme in your book — from bullies like those at school, to those who called you crazy for trying to build a windmill. How did you manage to stay focused on your windmill, even while people were calling you crazy?

To encourage myself, I would look at the picture of the windmill in the book, and I would tell myself, "Somewhere, someone did this thing. If somebody did this thing, I can also do it." Even then, with people saying I was crazy, I'd say, "OK, say what you're going to say, but I'm still going to do this thing." I would not accept to stop doing this thing because of what people were saying.

I believe that people do this all of the time, when somebody is doing a new thing. [...] When I was making the windmill, people were laughing, but I knew exactly what I was doing. I had the vision in my mind. I knew I was going to do make a thing that would look like this, act like this.

What do those people say now, seeing your success with the windmill?

They say, "Ah, we just thought you were crazy because we had never seen such a thing in our lives!" When I told them I was building a windmill, they had no idea what a windmill was. I also think people thought I was crazy because I was going into the junkyard, looking through the garbage. (Laughs.)

[...]

Since you built your windmill, have others in Malawi built windmills?

Yes. There is a man who built a windmill. He hasn't yet **hooked it up** to generate electricity, but he has managed to make the windmill part. There are many people who want me to build them a windmill. But because I'm busy with school, I can't go and help. I'm planning to teach other people how to do it, so if those people want a windmill, they can build one. I have taught my cousin so he can build one now. I have also taught another cousin to do it. More people are waiting to learn.

[...]

TROST, Matthew. How my windmill changed my life: Exclusive interview with William Kamkwamba. *TED Blog*, 23 set. 2009. Disponível em: https://blog.ted.com/how_my_windmill/. Acesso em: 31 dez. 2019.

- **outsider:** excluído; deslocado; "estranho no ninho".
- **poverty:** pobreza.
- **to harness:** aproveitar; dominar; captar.
- **to hook (something) up:** conectar (algo); ligar (algo).
- **struggle:** luta; esforço.
- **windmill:** moinho de vento.

1. Os trechos lidos tratam com mais profundidade dos seguintes assuntos anunciados no parágrafo introdutório: a história de vida de William e o fato de que sua invenção inspirou outras pessoas. A primeira pergunta trata de como ele lidava com a reação das pessoas enquanto tentava construir o moinho de vento; a segunda explora a postura dessas pessoas depois de ver o projeto pronto, o que permite ao entrevistado falar sobre uma mudança de percepção; já a terceira fala de como o feito de William influenciou outras pessoas e de como ele planeja ajudá-las com o conhecimento que adquiriu.

Depois de ter feito a leitura esquemática do texto, discuta com os colegas o que você compreendeu e responda às questões a seguir.

1. Entre os assuntos anunciados para a entrevista, quais foram abordados com mais profundidade? Qual é o foco de cada pergunta/resposta?

2. William acreditava que, se alguém já havia feito um moinho de vento, ele também poderia fazer um. Mas, enquanto ele trabalhava na construção de seu próprio moinho de vento, as pessoas o chamavam de louco e riam dele.

   a) Na opinião de William, por que isso acontecia?

   b) Como ele encarava isso? Isso influenciou seu trabalho?

   c) Em algum momento você já se sentiu tão determinado a realizar um projeto? Se sim, compartilhe essa experiência com os colegas.

2a. William acredita que as pessoas agem assim por desconhecimento, sempre que alguém tenta fazer algo novo. Como ele buscava os materiais necessários para o trabalho no ferro-velho, elas o achavam maluco, pois não compreendiam que aquele era o material de que ele precisava.

2b. Ele não se importava muito e seguia em busca de seu objetivo, pois sabia o que estava fazendo e o resultado que queria alcançar.

2c. As respostas podem variar entre os estudantes. Espera-se que sejam capazes de associar suas experiências ao texto, a fim de refletir sobre o próprio empenho na realização de algum projeto em sua vida pessoal, na escola ou em outro contexto.

3. O texto introdutório da entrevista afirma que William é uma inspiração para outras pessoas que enfrentam a pobreza e lutam para realizar um sonho. Em sua opinião, por que a história dele pode ser inspiradora? Você acha que ele teve um papel de protagonista em sua comunidade?

4. Que recurso o texto usou para diferenciar a fala do entrevistador da do entrevistado? Você conhece alguma outra estratégia de diferenciação de falas em uma entrevista escrita?

5. Por quais motivos você acha que essa entrevista foi feita em inglês?

5. As respostas podem variar entre os estudantes. Deixe que considerem livremente todas as hipóteses. Além disso, comente que o Malauí, país de origem de Kamkwamba, foi colônia britânica do século XIX até 1964 e, por causa desse histórico, o inglês é a língua oficial do país, convivendo com muitas línguas nativas: ciNianja, eLhomwe, chiYao, isiZulu, kiSwahili, entre outras. Se for o caso, peça à turma que busque mais informações acerca da instituição promotora da entrevista: TED é uma organização de conferências ligada à Sapling Foundation, sediada nos Estados Unidos. Além disso, o fato de as conferências e entrevistas serem feitas em inglês garante alcance global para as ideias e informações veiculadas.

TOME NOTA

Anote os principais pontos levantados por você e pelos colegas durante a conversa, pois eles serão úteis ao longo do processo.

3. As respostas podem variar entre os estudantes. Pode-se pensar que a história é inspiradora, por exemplo, porque ele era muito jovem quando construiu, de forma autônoma, o moinho gerador de energia; também é possível mencionar as outras iniciativas de que ele soube, com outras pessoas que buscaram reproduzir o moinho. Espera-se que a turma conclua que William teve papel protagonista em sua comunidade, pois ele buscou solução para um problema que atingia a coletividade.

COMO FAZER UMA ENTREVISTA

4. No texto, utiliza-se o negrito para diferenciar as falas do entrevistador e do entrevistado. Deixe que os estudantes compartilhem outras formas que conheçam de fazer essa diferenciação, como o uso de itálico, aspas, travessão, a indicação do nome do entrevistado, etc.

É comum que as entrevistas sejam feitas oralmente, com base em um roteiro de perguntas elaborado com antecedência, e gravadas em áudio ou vídeo. Mas também há entrevistas realizadas inteiramente por escrito, via *e-mail* ou aplicativos de mensagem, por exemplo. Sua veiculação exige um tratamento específico, a depender do meio.

Na forma de texto escrito, em mídias como jornais, revistas e *blogs*, a conversa precisa ser transcrita e editada, e seus trechos podem ser usados ao longo de uma reportagem, por exemplo, ou mesmo ser apresentados na estrutura de pergunta e resposta, como acontece na entrevista de William Kamkwamba.

Emma Howells/The New York Times/ Fotoarena

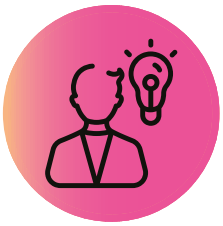
Gravação do *podcast* do *rapper* Joe Budden, Nova York (EUA). Foto de 2018.

Já na forma de áudio ou vídeo, em meios como rádio e TV, *podcasts*, etc., podem ser mostrados os principais trechos, as intervenções do entrevistador durante a conversa, ou mesmo a entrevista na íntegra, caso seja pertinente.

Veja no infográfico a seguir os principais pontos a que se deve dar atenção para fazer uma entrevista.

1. Definição do tema da entrevista e do entrevistado

É comum que as entrevistas já tenham um tema predefinido, de acordo com as necessidades do entrevistador. Por exemplo: um evento importante, um assunto do momento, etc. Mas o tema também pode partir do entrevistado – assim como o entrevistado pode ser escolhido com base em um tema já definido.



Zaur Rahimov/Shutterstock

Ma Sua/Shutterstock

2. Elaboração do roteiro de perguntas

O ponto de partida de uma entrevista pode ser tanto um tema como a pessoa entrevistada. De qualquer forma, é importante se informar previamente sobre ambos e elaborar um roteiro de perguntas para guiar a entrevista e, assim, obter as informações desejadas.

mochammad kamaluddin/ Shutterstock

12bit/Shutterstock

3. Conversa

A entrevista é uma conversa, que pode ser organizada de forma mais fluida, semelhante a um bate-papo informal, ou em turnos de fala, em que primeiro o entrevistador pergunta e em seguida o entrevistado responde. Em qualquer um desses casos, é possível fazer intervenções e perguntas complementares, que podem surgir naturalmente durante a entrevista, de acordo com seu andamento. Mas não se deve perder o foco no tema; por isso, o roteiro é importante.

4. Registro

A melhor forma de registrar uma entrevista é gravando-a em áudio ou vídeo. Durante a conversa, tomar notas também pode ajudar. Assim, é mais fácil se lembrar de pontos importantes das falas e voltar a eles na gravação.

TukTuk Design/Shutterstock

5. Publicação

Depois de pronta a entrevista, é esperado que ela seja compartilhada com o público que se interessa pelo tema e/ou pelo entrevistado. Mas os procedimentos anteriores à sua divulgação podem variar, de acordo com a forma escolhida para sua apresentação – por escrito, em áudio ou em vídeo.

POR ESCRITO

Com a gravação em mãos, o primeiro passo é transcrever toda a entrevista. Depois, é preciso editar o texto, selecionando os trechos mais relevantes e adequando a estrutura (pergunta e resposta, por exemplo).

ÁUDIO OU VÍDEO

Nesses formatos, em geral a gravação é editada com o auxílio de *softwares* específicos, alguns deles disponíveis gratuitamente na internet. Nessa edição, pode-se selecionar trechos desejados ou optar pela divulgação na íntegra. Além disso, podem ser incluídos elementos que identificam o material para o público, como vinhetas e efeitos diversos, tanto visuais (para vídeo) como sonoros (para áudio e vídeo).

COMPREENDENDO O *PODCAST*

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Reprodução/https://jovemnerd.com.br/nerdcast

Reprodução/https://www.b9.com.br/shows/mamilos

Reprodução/https://soundcloud.com/pretinhobasico

Reprodução/https://soundcloud.com/ummilkshakechamadowanda

Reprodução/https://www1.folha.uol.com.br/especial/2019/cafe-da-manha

Capas dos cinco canais de *podcast* mais ouvidos do Brasil em 2019, segundo uma plataforma de *streaming* de áudio. Na ordem: *NerdCast*, de cultura *nerd* e *geek*; *Mamilos*, de assuntos polêmicos variados; *Um milkshake chamado Wanda*, de cultura *pop*; *Café da manhã*, de notícias diárias; e *Pretinho básico*, de humor.

As respostas podem variar entre os estudantes.

Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Você já ouviu um *podcast*? Se sim, qual foi?
2. Se você já ouviu um *podcast*, em que plataforma o encontrou?
3. Que temas você acha que poderiam ser abordados em um *podcast*?

1. Acolha todas as respostas, incluindo as dos estudantes que não conhecem ou não convivem com a mídia. Caso alguém já tenha familiaridade com o *podcast*, peça que relate suas experiências, em que momentos costuma ouvir, etc. Para o caso dos que conhecem a mídia, mas não têm o hábito de ouvir *podcasts*, pergunte como a conheceram e por que não a utilizam.

2. O *podcast* depende de uma plataforma ou de um agregador de *podcasts* para ser acessado. Os mais usados costumam ser as plataformas de *streaming* que comportam arquivos de áudio, como músicas e audiolivros.

3. Estimule os estudantes a falar abertamente sobre temas que gostariam de abordar em *podcasts*. Você pode sugerir uma rápida busca para saberem se já existem *podcasts* com esses temas.

Um *podcast* é um programa de áudio cujo conteúdo fica armazenado em uma plataforma *on-line* e pode ser acessado por meio da internet e ouvido com aplicativos no celular ou no computador. O *podcast* costuma ser produzido por meio de um canal temático, que periodicamente disponibiliza novos episódios. Geralmente há uma *playlist* que reúne todo o material produzido.

Um *podcast* pode ser feito com poucos recursos, como um simples aplicativo de gravação de som em aparelhos de celular. Isso significa que nem sempre um *podcast* é produzido por uma empresa ou uma grande corporação.

Os *podcasts* surgiram no início do século XXI com a proposta de armazenar e distribuir conteúdos de áudio, como entrevistas e programas de rádio, por exemplo. Seu propósito inicial era que, por meio da internet, esses conteúdos pudessem ser ouvidos em qualquer momento. A mídia se popularizou nos últimos anos devido ao desenvolvimento da tecnologia de *streaming*, que permite o acesso ao *podcast* sem a necessidade de *download*.

Streaming é uma tecnologia de envio e recepção de arquivos multimídia (música, imagem, filme) de forma contínua por meio da internet, em que os dados são recebidos e processados por um computador, *tablet* ou celular.

O primeiro *podcast* do Brasil, chamado *Digital Minds*, foi criado por Danilo Medeiros e estreou em 23 de outubro de 2004. Muitos *podcasts* foram produzidos desde então; entre 2017 e 2019, o público brasileiro aderiu maciçamente à mídia.

INDICAMOS

SITE

HISTÓRIA do *podcast*. Disponível em: https://diadopodcast.com.br/blog/historia/. Acesso em: 31 dez. 2019.

Para saber mais da evolução do *podcast*, leia o texto publicado no endereço indicado acima.

CARACTERÍSTICAS DO *PODCAST*

O *podcast* popularizou-se muito nos últimos anos, o que levou à criação de uma grande quantidade de canais. Por isso, muitas inovações ainda estão ocorrendo e, a cada novidade, surgem novos formatos e novos modos de produzi-lo. De todo modo, alguns elementos básicos caracterizam essa mídia:

Reprodução/https://jovemnerd.com.br/nerdcast

Capa do episódio #251, "O bruxo, a princesa e o dragão", do *podcast* *Nerdcast RPG*.

- **Arquivo de áudio**: apesar de haver *podcasts* abrigados em *sites* de vídeos com imagens, o *podcast* é majoritariamente uma mídia de áudio.
- **Formato comunicativo**: a maior parte dos *podcasts* está ligada a funções comunicativas específicas, o que determina uma estrutura básica. Alguns exemplos são: *storytelling*, giro de notícias, jornalístico, mesa-redonda, audiodescrição e documentário.
- **Tema geral**: cada *podcast* é baseado em algum tema, sempre abordado em aspectos distintos. Há *podcasts* sobre música, cultura *geek*, educação, política, literatura, etc. O título do *podcast* costuma se relacionar com o tema e precisa ser criativo para atrair audiência.
- **Episódios**: os diferentes aspectos do tema geral são abordados em episódios. Por exemplo, o *podcast* *Nerdcast RPG* tem como tema geral o *RPG (role play game* ou jogo de interpretação de personagens) e está dividido em episódios que abordam diferentes modalidades ou jogos específicos de *RPG*.
- **Identidade sonora**: os *podcasts* têm alguma marca que os identifica quando são ouvidos. Pode ser um simples bordão usado pelo narrador, uma vinheta que anuncia o nome do *podcast* ou o trecho de uma música. Vinhetas e músicas dependem de uma edição mais sofisticada para serem integradas ao *podcast*. Em *podcasts* de produção mais simples, utilizam-se bordões e marcas orais do narrador para indicar o início do programa.

PLANEJANDO O *PODCAST*

Ainda divididos em grupos, você e os colegas realizarão episódios para um *podcast*. Cada grupo vai planejar, gravar, editar e postar um episódio. Para isso, o grupo deve discutir e definir os seguintes aspectos do *podcast*:

- **Tema geral**: o *podcast* precisa se relacionar com as diferentes formas de desenvolver protagonismo na comunidade. Para isso, o grupo pode pensar em exemplos como o de William Kamkwamba, de lideranças locais ou outras pessoas que intervieram positivamente nas suas comunidades.
- **Nome**: com base no tema geral, o grupo precisa pensar em um nome para a série. O nome deve se relacionar com o tema geral e atrair o ouvinte. Alguns nomes de *podcasts* costumam unir um fragmento de uma palavra e o afixo *cast*, como *Anticast* (de *design* e generalidades) ou *Rapaduracast* (de cinema e cultura *pop*). Outros *podcasts* adotam nomes curiosos, engraçados ou com algum desvio vocabular, como *Não Ouvo* (de humor e entretenimento) ou *Bicuda* (de esportes). Pense com seu grupo em um nome interessante, que expresse o tema com criatividade.

Reprodução/https://cinemacomrapadura.com.br/cat/rapaduracast-podcast

Capa do *Rapaduracast*, *Cinema com rapadura*, *podcast* de cinema e cultura *pop*.

- **Como será gravado**: a estrutura do *podcast* dependerá dos recursos disponíveis. De todo modo, para gravá-lo, são necessários apenas um espaço silencioso e um gravador com microfones de *smartphones*, computadores ou outros. Se houver a possibilidade de fazer a edição, pensem em uma vinheta; caso não seja possível, criem um bordão para ser repetido ao longo do *podcast* e, assim, ajudar na sua identificação. A gravação pode ser interrompida eventualmente para que o locutor diga algo como: "Você está ouvindo o *podcast* X".
- **Seleção e contato dos entrevistados**: o grupo precisa selecionar pessoas que atuam com protagonismo e que possam colaborar concedendo entrevistas. Por exemplo: algum colega que se destaque em uma modalidade esportiva ou artística; que colabore em projetos sociais; que participe de rádios comunitárias; que atue na produção de eventos; etc. Sejam cuidadosos no contato com o convidado, explicando o projeto e incentivando-o a colaborar.
- **Pauta e roteiro**: a pauta é a organização dos assuntos e acontecimentos do episódio; o roteiro é uma descrição detalhada do programa. São os dois elementos que estruturam o *podcast*.

Organização básica de uma pauta
Apresentação do tema e dos integrantes do grupo.
Apresentação do convidado, destacando o motivo de sua seleção para a entrevista.
Perguntas previamente elaboradas a serem respondidas pelo convidado.
Finalização e agradecimento ao convidado e aos ouvintes.

Elaborem as perguntas da entrevista previamente, em função do convidado e do motivo de sua escolha.

- **Duração**: o tempo de duração do *podcast* precisa ser definido antes da gravação. Ele não deve ser muito longo, a ponto de se tornar cansativo, nem tão curto que o assunto seja tratado de modo superficial. O tempo previsto deve ser considerado na elaboração das perguntas. Durante a gravação, o número de perguntas pode ser reduzido caso as respostas estejam muito longas. Isso também pode ser feito na edição.

  Ao final do planejamento, organizem todo o conteúdo previsto em uma tabela como a do modelo a seguir, que pode ser adaptado conforme as necessidades do grupo.

Grupo	Nome dos integrantes
Tema	Informar de que tipo de protagonismo se trata
Nome do *podcast* e do episódio	Nome do *podcast* ligado ao tema geral e nome do episódio
Gravação	Tecnologia de gravação e a data em que ocorreu
Duração do episódio	Tempo de duração do episódio
Seleção e contato do entrevistado	Descrever como foi o processo de contato com o entrevistado
Pauta	Definir a pauta e transcrevê-la na tabela

GRAVANDO O *PODCAST*

A edição do material objetiva apenas dar uma forma mais elaborada para o arquivo de áudio. Em hipótese alguma a fala do entrevistado deve ser alterada em seu conteúdo ou manipulada de forma a parecer que o entrevistado disse algo que não quis dizer. A adulteração de um conteúdo de terceiro pode consistir em crime.

GRAVAÇÃO

O material necessário para a gravação e o espaço devem estar preparados com antecedência e de acordo com o que o grupo planejou. É importante fazer testes para ver se tudo corre bem. No local, data e hora marcados, tudo deve estar pronto à espera do entrevistado. A entrevista com o convidado deve ser conduzida e gravada conforme o que foi definido na pauta, incluindo as apresentações no início e os agradecimentos no final.

EDIÇÃO

O *link* a seguir apresenta oito opções de aplicativos gratuitos para edição de áudio no celular. Com eles, é possível editar as entrevistas para a criação dos *podcasts*, inserir músicas e sons para trilha sonora de fundo e melhorar a qualidade das gravações. Disponível em: https://www.appgeek.com.br/edicao-audio-celular/. Acesso em: 2 de jan. 2020.

Caso seu grupo tenha optado pela edição, o arquivo de áudio com a entrevista será considerado o material bruto. Posteriormente, o grupo deverá trabalhar esse arquivo, fazendo cortes, ajustes de qualidade de som e inserindo vinhetas e efeitos sonoros para dar a forma final ao *podcast*. Existem diversos aplicativos e *softwares* de edição de áudio, muitos gratuitos para uso no celular ou no computador.

Lembre-se: os episódios finalizados serão publicados ao final deste projeto.

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há indicações de respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

1. A pauta escolhida foi capaz de envolver o entrevistado e revelar para o público sua atuação como protagonista juvenil? As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Quais foram os principais desafios dessa etapa e o que fizeram para superá-los?
3. O *podcast* se mostrou uma ferramenta adequada para entrevistas? Justifique sua resposta.
4. Você se engajou na atividade de forma autônoma e colaborativa?

ETAPA 3

HÁ PROBLEMAS QUE INTERFEREM NA COMUNIDADE? PODEMOS AJUDAR A RESOLVÊ-LOS?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 6 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

MATERIAL NECESSÁRIO

- dispositivo para gravação (*smartphone*, gravador, etc.);
- espaço silencioso para gravação;
- dispositivo com acesso à internet.

Na etapa 1, você e os colegas tiveram a oportunidade de estudar algumas práticas de fotografia do tipo *selfie* e de pensar em seus significados na sociedade contemporânea. Experimentando a produção de fotografias, também construíram uma exposição fotográfica aberta à comunidade, com o objetivo de expressar traços individuais de identidade. Na etapa 2, conheceram casos de pessoas que exercem protagonismo na comunidade onde você vive e produziram um *podcast* com entrevistas sobre esse tema.

Agora, na etapa 3, vocês farão uma segunda temporada de *podcast*, debatendo problemas que interferem no cotidiano da comunidade em que vivem e pensando em possíveis soluções para eles. Para isso, é importante que conheçam e pratiquem um debate com todas as características desse gênero textual.

A busca pela familiarização com o problema que será abordado é uma oportunidade para trabalhar o tema contemporâneo transversal Educação em Direitos Humanos.

CONHECENDO O PROBLEMA

Rawpixel.com/Shutterstock

No início da etapa 2 deste projeto, você conheceu o jovem malaui William Kamkwamba e viu como ele conseguiu fabricar uma fonte de energia com os recursos disponíveis, numa região que não contava com abastecimento elétrico. Antes de sua ação, no entanto, Kamkwamba identificou um problema que afetava a ele próprio, à sua comunidade e ao seu país: a falta de energia elétrica.

Você, com certeza, já se deparou com problemas em seu cotidiano. Muitas vezes, essas questões dizem respeito apenas a você. No entanto, há situações que afetam de modos variados um grupo maior de pessoas: uma comunidade, a sociedade de um país ou as sociedades do mundo todo.

São esses problemas que devem ser abordados nesta etapa: questões que dizem respeito não só a um indivíduo, mas à vida em sociedade, buscando uma perspectiva cidadã, em que é necessário que cada um pense em sua vida na comunidade de modo responsável e crítico. Nem sempre é preciso elaborar grandes inventos como o de Kamkwamba para ajudar a resolver os problemas da comunidade. Às vezes, pequenas mudanças de atitude já fazem a diferença.

O conceito de problema explorado nesta obra didática identifica como uma pergunta que: (1) aborde preocupações autênticas, provocativas e instigantes; (2) não conduza a respostas óbvias e fáceis; (3) surja de dilemas da vida real; e (4) seja do interesse dos estudantes. (Fonte: BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos*. Guia para professores de Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.)

Em ambientes acadêmicos e de produção científica, utiliza-se também a palavra *problema* para designar o objeto da investigação, sobretudo nas áreas de ciências humanas e de linguagens. Nesse caso, o termo caracteriza um assunto ou um tema que ainda merece análises, interpretações, revisões, reflexões, etc. Pode se tratar de um problema social, mas também pode ser uma investigação acerca de qualquer assunto ainda pouco discutido.

Faz parte do trabalho científico recolher todas as abordagens que o assunto recebeu e confrontar as opiniões, sobretudo as divergentes, a fim de enriquecer esse trabalho. Nesse contexto, é muito provável que não haja consenso, mas é fundamental que abordagens distintas convivam e sejam mostradas para que um problema possa ser bem observado de diversos ângulos.

CHUVA DE IDEIAS

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

1. Agora, é hora de encontrar algum problema comunitário que você e os colegas gostariam de discutir, a fim de buscar soluções para ele.

2. Você vai fazer isso por meio de uma chuva de ideias. Forme grupos de cinco a oito integrantes. Neste primeiro momento, cada membro do grupo pode levantar quantos problemas quiser. Eles serão anotados em um caderno.

3. Depois desse levantamento inicial em grupo, leia com os colegas os problemas anotados, buscando perceber se algum se repetiu ou se faz parte de outro mais abrangente e já anotado. Por exemplo, problemas ligados ao bom funcionamento de uma linha de ônibus e problemas com transporte público. Esse método pode servir para condensar e unificar as questões levantadas.

4. Com o grupo, escolha um problema a respeito do qual você gostaria de realizar um debate. Por meio desse debate, será possível fundamentar uma posição crítica. Ele será usado na segunda temporada de *podcast*. Para isso, utilize algumas perguntas com a finalidade de encontrar o problema mais relevante a ser abordado. Veja a seguir alguns exemplos:

   a) O problema afeta diretamente o cotidiano da comunidade? De que modo?

   b) Como o problema atinge o coletivo? Como atinge os indivíduos? Por quê?

   c) O grupo todo considera esse problema relevante? Por quê?

   d) É possível propor uma solução para esse problema? Você pode fazer parte disso?

   Durante a realização da chuva de ideias, complemente essas perguntas com outras que o grupo julgar necessárias. Elas devem destacar bem os motivos pelos quais o problema foi considerado relevante para o grupo, de que modo ele interfere no cotidiano das pessoas e como cada um pode se perceber como parte de uma solução possível. Se, durante as perguntas, você e os colegas compreenderem que não têm clareza sobre o problema, retornem à discussão até que ele esteja bem delineado.

5. Quando os problemas tiverem sido escolhidos, cada grupo vai apresentá-los à turma, por meio de uma exposição oral, justificando sua escolha. Se algum(ns) problema(s) escolhido(s) pelo seu grupo for(em) semelhante(s) ao(s) de outro(s) grupo(s), procurem meios de estabelecer um diálogo com os colegas do(s) outro(s) grupo(s), expondo e retomando os argumentos levantados por seu grupo.

QUEM VAI DEBATER?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Problemas são vistos de diferentes ângulos pelas pessoas, uma vez que cada um tem sua própria experiência em relação a eles, o que gera modos diversos de entendê-los e de pensá-los. Nesse sentido, quando é preciso compreender um problema mais profundamente e pensar em soluções para ele, é importante ouvir e contrapor diferentes opiniões.

Qualquer pessoa pode formular uma opinião sobre algum assunto. Entretanto, há pessoas cuja opinião acerca de um problema é mais relevante, porque elas dedicam ou dedicaram mais tempo e estudo para compreendê-lo e têm fundamentos para isso. É o caso de estudiosos, acadêmicos, especialistas em ciências sociais, profissionais da área da saúde, etc.

Por exemplo, imagine que seu grupo tenha escolhido debater um problema de infraestrutura no bairro, como a precariedade do saneamento básico. Então, além de ouvir moradores que convivem com o problema, para que relatem suas experiências, será importante ouvir algum agente do poder público capaz de trazer uma explicação oficial, bem como algum especialista em saúde pública para entender as razões e as consequências do problema.

ORGANIZANDO UM DEBATE REGRADO

1. Nesta segunda temporada de *podcast* da turma, cada grupo ficará responsável por um debate, que corresponderá a um episódio. Todas as tarefas serão realizadas simultaneamente pelos grupos; apenas a publicação e a divulgação terão um cronograma comum, definido por todos, em conjunto, ao final deste projeto.

2. Reúna-se com os colegas do seu grupo para decidirem, juntos, quem poderiam convidar para participar no debate. Façam uma lista com todas as possibilidades e definam alguns critérios para selecionar os participantes em potencial. Vejam estas sugestões:
   - Qual é a relação dessa pessoa com o problema?
   - Essa pessoa tem uma opinião profissional ou fundamentada acerca do problema?
   - Os participantes, no conjunto, sustentarão pontos de vista distintos?

Essas questões têm por objetivo dar relevância ao fato de que, em um debate, é preciso haver a pluralidade de ideias e mesmo divergências entre os participantes. Faça os estudantes compreenderem que, por mais que desconheçam as especificidades dos argumentos, as próprias diferenças de lócus enunciativos entre os participantes já garantem perspectivas distintas no debate.

TOME NOTA

Anote os principais pontos levantados por seu grupo durante a conversa, pois eles serão úteis mais adiante.

3. Após a seleção dos possíveis convidados, é preciso definir a quantidade máxima de participantes para que o debate se torne viável. Nos debates regrados, deve-se estipular um tempo específico de participação de cada debatedor. Para que seja possível conceder um tempo razoável a todos, não pode haver muitos debatedores.

4. Compartilhem a lista de debatedores com os outros grupos e o professor. O objetivo disso é trocar experiências e ideias com os colegas e o professor, aproveitando sugestões e recomendações.

5. Após esse compartilhamento, reúna-se mais uma vez com seu grupo para definir a lista final de debatedores.

Nem sempre é possível garantir que todos os debatedores tenham disponibilidade ou interesse de participar do debate; por isso, listem um número mínimo de participantes e selecionem alguns suplentes para cada vaga, para o caso de não conseguirem contato com algum dos selecionados.

6. De posse da lista de participantes, entrem em contato com cada debatedor e façam o convite. Há muitos modos de fazer um convite; o importante é que o contato seja feito pessoalmente e formalizado por meio de um documento escrito.

7. Com a ajuda do professor, elaborem um texto explicando o projeto ao convidado. Deixem claros os objetivos do grupo ao debater o problema selecionado. O texto precisa explicar os seguintes itens:
   - por que motivos consideram a participação do convidado relevante para o debate;
   - como conceberam a organização da mesa e que pontos de vista estarão representados no debate;
   - a data, o horário e o local em que o debate será realizado;
   - esclarecimentos sobre a gravação do debate, que será divulgado posteriormente em um *podcast*.

> É importante que os convites sejam feitos com antecedência suficiente para que as pessoas possam confirmar presença e se preparar para o debate. Se algum convidado comunicar que não poderá comparecer, é momento de optar pelos suplentes selecionados.

O debate é um espaço para a exposição de argumentos embasados em conhecimentos e fatos comprováveis. A estrutura formal do debate precisa garantir o turno de fala de cada participante.

Ao debater diferentes pontos de vista em relação a um problema, é possível encará-lo em sua complexidade por meio do conhecimento de suas partes. Uma solução gerada em um debate tende a ser capaz de considerar os diversos aspectos implicados nele.

Para garantir a todos o direito de expressar suas opiniões e argumentos, é preciso que o debate seja organizado por meio de regras que respeitemos princípios democráticos.

Yummyphotos/Shutterstock

ELABORANDO AS REGRAS

1. Existem várias formas de conduzir um debate regrado. Por isso, cada grupo deverá desenvolver um conjunto de regras para o seu debate. Alguns elementos básicos devem ser considerados:
   - Deve estar claro para todos qual é o assunto em debate e quem serão os participantes.
   - Todos os participantes devem ter o mesmo tempo no momento de dissertar acerca do problema.
   - Um debate só ocorre quando há discordância de ideias. No entanto, é necessário evitar tumulto ao apresentar uma réplica, ou seja, quando um debatedor contesta algo que foi dito pelo outro.
   - Quando a discordância persiste, costuma-se garantir mais um turno de fala para quem expôs e teve sua opinião rebatida, ou seja, a tréplica.
   - O mediador deve manter os participantes focados no assunto. O foco do debate é o problema sobre o qual vão opinar, e todos devem estar empenhados em encontrar soluções para ele.
   - É importante que haja um momento de fechamento das argumentações e que os convidados possam refletir sobre ações práticas para a solução dos problemas.

2. Com base nesses pressupostos, organizem-se para formular regras para o debate. Dialoguem para estabelecê-las em conjunto. O debate regrado tende a ser uma situação de interação oral mais formal, como os debates políticos televisionados, mas nem sempre é preciso seguir muitas regras ou segui-las de modo muito rigoroso. O grupo pode optar por regras mais flexíveis, porém, é importante garantir que cada argumento seja ouvido de forma justa.

3. Dividam-se para formular questões relacionadas ao problema em discussão para serem apresentadas no momento do debate. Isso ajudará os debatedores a expor seus argumentos de modo mais organizado. O debate tem uma duração limitada; portanto, as perguntas devem ser objetivas.

ATRIBUINDO OS PAPÉIS

- Distribuam entre os integrantes os papéis necessários para a realização do debate e da gravação. Veja a seguir alguns papéis relevantes, que devem ser exercidos por um membro do grupo:
  - **Mediador**: a figura do mediador é fundamental no debate regrado. Ele deve dominar previamente todas as perguntas para que possa fazê-las de modo provocador e cuidar para que os participantes se mantenham focados na discussão do problema e em suas soluções. Também deve se esforçar para criar um ambiente propício para que os debatedores se expressem e confrontem seus argumentos. Não cabe a ele tomar partido de algum debatedor ou expressar sua opinião, tampouco falar em demasia.

    Caso algum participante extrapole seu tempo de fala, o mediador deve educadamente interrompê-lo para dar continuidade ao debate. Também é fundamental que, nos minutos finais, ele encaminhe o debate para a proposição de possíveis soluções para o problema.
  - **Organizadores do evento**: devem recepcionar os convidados, acompanhá-los até os locais destinados a eles e assessorá-los em suas necessidades (oferecendo papel e caneta, água, etc.).
  - **Responsáveis pelo tempo**: devem cronometrar os turnos de fala de cada debatedor. É importante que estejam em sintonia com o mediador para que o tempo seja respeitado. Dependendo do tempo destinado a cada turno, os responsáveis pelo tempo podem preparar placas a serem usadas nos minutos finais, para que os debatedores se preparem para encerrar seu turno no momento exato.
  - **Responsáveis pela gravação**: como o debate será usado para a elaboração do *podcast*, é preciso que haja uma equipe responsável pela gravação do áudio. Devem organizar os equipamentos, além de se responsabilizarem por encontrar o ambiente e as posições mais adequadas para garantir boa qualidade na gravação, evitando ruídos e ecos que possam atrapalhar. Os responsáveis pela gravação também podem ter a incumbência de organizar a pauta do *podcast*.

O debate formal é uma alternativa a ser considerada. No caso, como o debate regrado se destina à elaboração de um *podcast*, mídia ligada a um registro mais informal, estimule os estudantes a pensar em regras não tão rígidas. As chamadas "regras de Robert" são procedimentos parlamentares que, ainda que muito usados em vários contextos, podem passar por adaptações importantes. Sendo assim, auxilie os estudantes a elaborar os próprios procedimentos, flexibilizando algumas regras, mas garantindo sempre o direito de livre exposição e o direito de resposta a todos os participantes.

DEBATENDO E GRAVANDO

1. No dia, horário e local marcado, vocês vão se encontrar com os debatedores para gravar o debate. Retomem os procedimentos de gravação da etapa 2, quando fizeram a primeira temporada de *podcast*.
2. Depois de gravado, o arquivo deve ser aproveitado para o *podcast*. Ele pode passar por um processo de edição ou ser divulgado na íntegra em uma plataforma de compartilhamento de áudio. Isso depende da qualidade do áudio captado e de quanto o debate foi objetivo, sem interrupções ou digressões.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

1. Você compreendeu quais são os elementos essenciais para que um debate seja bem-sucedido?
   As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Você se envolveu e participou de forma colaborativa e propositiva no levantamento e na seleção do problema a ser tratado no *podcast*?
3. O debate foi bem conduzido e trouxe diferentes pontos de vista sobre o problema, bem como propostas de solução?
4. No seu ponto de vista, é possível adotar as soluções propostas no debate? Justifique sua resposta.

EPISÓDIOS E TEMPORADAS DE *PODCAST* NO AR!

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 3 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento desta seção em sala de aula.

Para que os *podcasts* sejam ouvidos sem a necessidade do envio pessoal ou do *download*, é preciso adicioná-lo em uma plataforma de agregação de *podcasts* por *streaming*. Há plataformas gratuitas para isso.

1. Escolham uma plataforma e planejem com os colegas a publicação dos capítulos de cada uma das duas temporadas produzidas pela turma. Para isso, definam um calendário de postagem de cada *podcast*.

2. Para definir esse calendário, suponhamos que uma turma seja dividida em cinco grupos de sete participantes; nesse caso, cada temporada de *podcast* terá cinco episódios. O calendário poderia ser assim:

Primeira temporada – Entrevistas

Nome do episódio	Data de lançamento
Episódio 1	dia/mês/ano
Episódio 2	dia/mês/ano
Episódio 3	dia/mês/ano
Episódio 4	dia/mês/ano
Episódio 5	dia/mês/ano

Segunda temporada – Debates

Nome do episódio	Data de lançamento
Episódio 1	dia/mês/ano
Episódio 2	dia/mês/ano
Episódio 3	dia/mês/ano
Episódio 4	dia/mês/ano
Episódio 5	dia/mês/ano

3. Definam a periodicidade dos episódios. Por já estarem gravados e editados, fica fácil lançar um episódio a cada semana, por exemplo. Cada grupo deve ficar responsável por postar e divulgar seus episódios.

Divulgando o *podcast*

Você e os colegas também vão precisar pensar em uma estratégia de divulgação das duas temporadas de *podcast*. Para isso, podem usar o mesmo perfil criado para a exposição de fotografias da etapa 1 e ampliar para outras redes sociais.

1. Para a divulgação do lançamento, é preciso criar as capas dos *podcasts*. Veja, por exemplo, a capa da *playlist* da série Saúde do Adolescente, do *podcast Momento TelessaúdeBA*. Ele apresenta informações como: título do *podcast*; tema da série de episódios contida na *playlist*, ilustração relacionada ao tema; instituições responsáveis por sua veiculação.

Capa da *playlist* da série de episódios Saúde do Adolescente, do *podcast Momento TelessaúdeBA*, da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia.

Reprodução/Secretaria da Saúde do Estado da Bahia

Se na turma houver estudantes que dominam programas para a realização de materiais gráficos, envolva-os nessa atividade. Caso não haja, é possível fazê-lo com base em modelos de *softwares* de texto e imagem. Na internet, há vários que podem ser utilizados gratuitamente. O importante é que o material seja feito pelos estudantes, bem como sua divulgação nas redes.

2. Com base nessas capas, cada grupo deverá produzir *flyers* virtuais informando o nome do *podcast* e o do episódio, os participantes, a data de lançamento e a plataforma na qual eles podem ser ouvidos. Os *flyers* podem ser enviados por redes sociais da escola e também pelas redes dos estudantes e professores.

Neste *site* é possível encontrar diversos *layouts* gratuitos para *flyers* virtuais e capas para *podcast*, entre outros materiais de divulgação: https://pt.postermywall.com/index.php (acesso em: 19 fev. 2020).

3. Cada grupo deve fazer um plano de divulgação virtual do *podcast*, expondo a periodicidade de cada nova postagem com o objetivo de conquistar o maior número de ouvintes possível. Para isso, o ideal é utilizar os perfis criados na primeira etapa desse projeto. Assim como as exposições de fotografias, o *podcast* é um modo de explorar as identidades dos jovens e as formas de protagonismo juvenil já existentes em suas comunidades. O perfil pode explicar que se trata de um desdobramento do mesmo projeto, agora usando outras formas de expressão e comunicação e outras mídias.

4. Utilizando as imagens criadas na etapa 1, é possível elaborar um *flyer* para ser a capa do *podcast*. Você viu que, nas plataformas agregadoras de *podcasts*, há sempre uma capa para o arquivo disponibilizado. Essa identidade visual soma-se à identidade sonora do *podcast*.

5. Com a capa pronta, façam uma postagem em que conste o título do episódio, o nome do entrevistado, a data de lançamento e a plataforma na qual será possível ouvi-lo.

Lidando com os comentários na rede

1. Acompanhem o número de ouvintes de cada episódio para verificar o quanto o *podcast* tem sido ouvido. Busquem meios para saber se os ouvintes são da comunidade. Comentários nas redes sociais são um bom indicativo. Incentivem familiares, amigos e colegas a ouvirem e perguntem a opinião deles.

2. As redes sociais permitem interações diversas dos visitantes e vocês terão de lidar com isso de forma responsável. Uma maneira de fazer isso é escolher alguns colegas da turma para atuar como moderadores do perfil, a fim de inibir expressões de preconceito e outras formas de agressão virtual, por exemplo.

É importante que você tenha acesso ao perfil e o visite frequentemente durante a execução do projeto, auxiliando os estudantes na resolução de possíveis conflitos.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento das questões aqui apresentadas.

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta seção do projeto.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Como você avalia sua atuação no planejamento e na divulgação do *podcast*?

2. Você colaborou para a divulgação no perfil do projeto junto à comunidade?

3. Você conversou com ouvintes do *podcast* e analisou os comentários nas redes? Como foi essa interação?

As perguntas a seguir têm o objetivo de orientar a autoavaliação sobre sua participação no projeto como um todo. As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Você considera que atuou de forma colaborativa e autônoma em todas as etapas do projeto?

2. Em qual das etapas sentiu mais dificuldade? E qual delas foi a mais interessante para você? Por quê?

3. Como você pensa que o grupo poderia melhorar sua dinâmica de trabalho para futuros projetos coletivos? Por quê?

PROJETO 3

CUIDADO NAS REDES

Não escreva no livro

Este projeto de Midiaeducação, desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, mobiliza conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. O ideal, portanto, é trabalhá-lo de maneira integrada com professores desses componentes curriculares. Nas orientações específicas do Manual do Professor, há mais informações que vão auxiliar no desenvolvimento de cada etapa deste projeto.

MIDIAEDUCAÇÃO

Duração estimada para o trabalho com a abertura deste projeto: 1 aula.

Lenise Pinheiro/Folhapress

Cena do espetáculo *A terra*, parte de *Os sertões*, montagem do grupo Oficina Uzyna Uzona para o texto de Euclides da Cunha. São Paulo (SP), 2002.

Para mais informações sobre Zé Celso, sugere-se a visita ao verbete sobre o diretor teatral no *link*: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa104235/jose-celso-martinez-correa (acesso em: 22 jan. 2020).

Como usar as redes sociais de modo responsável e ético?

Nesta abertura, destaca-se a questão orientadora do projeto e o trabalho de sensibilização com os estudantes. Por meio da leitura coletiva da imagem, pretende-se estimular o interesse da turma pelos temas articulados no projeto e incentivar a participação de todos, promovendo o levantamento de conhecimentos prévios e o compartilhamento de ideias. Peça aos estudantes que reflitam sobre a questão orientadora e o texto introdutório do projeto, procurando estimulá-los a pensar sobre como serão as etapas deste trabalho. A seguir, explore a leitura da imagem de modo coletivo, auxiliando o grupo a estabelecer relações entre a questão orientadora, os objetivos do projeto e o tema integrador.

Responder a essa pergunta é o principal desafio deste projeto de Midiaeducação.

A midiaeducação mobiliza a construção do pensamento crítico e da expressão, em formas de comunicação tanto impressas como digitais, sendo muito importante na construção da cidadania e no fortalecimento da democracia por buscar assegurar a todos o acesso à informação, a participação na vida cultural e a liberdade de expressão.

Por meio dessa abordagem, você será convidado a analisar, criar e compartilhar conteúdo impresso e digital de modo crítico, consciente e responsável, desenvolvendo a criatividade e a capacidade de resolver problemas, de trabalhar em conjunto e de se adaptar a diferentes situações. Além disso, poderá aprimorar suas habilidades de comunicação com os colegas, os professores e a sociedade.

A imagem ao lado é de uma cena do espetáculo *A terra*, primeira parte de *Os sertões*, adaptação dramática do texto de Euclides da Cunha dirigida pelo diretor paulista José Celso Martinez Corrêa (1937-). O espetáculo, em cartaz entre 2002 e 2007, era dividido em três atos, que correspondiam às divisões da obra literária: "A terra", "O homem" e "A luta". Cada uma dessas partes tinha duração de mais de 6 horas.

O dramaturgo e diretor José Celso Martinez Corrêa, mais conhecido como Zé Celso, é um importante nome do teatro brasileiro. Em suas peças, ele também experimenta plataformas multimídia, incluindo sua transmissão pela internet. Em uma arte como o teatro, em que a presença do público e dos artistas no mesmo espaço e tempo é uma característica essencial, a transmissão de um espetáculo na *web* divide opiniões. Se, por um lado, amplia o acesso a espectadores em diversos lugares e temporalidades, por outro, limita a copresença entre artistas e público na qual o teatro se fundamenta desde suas origens, tanto no Ocidente quanto no Oriente. Essa discussão reflete as mudanças que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vêm promovendo em todas as esferas da vida em sociedade.

Observe a imagem da página ao lado e, em seguida, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

As respostas podem variar entre os estudantes. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade.

1. Na cena retratada, o modo como os atores ocupam o espaço remete a uma ideia de conexão entre as pessoas. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
2. Essa ideia de conexão pode ser associada a que tipos de atividade em sua vida cotidiana?
3. Quantos significados a palavra **rede** assume em seu cotidiano?
4. Você conhece alguma situação social que se apresenta como uma rede, conectando pessoas diversas indistintamente?

Esta atividade de análise da imagem da cena teatral de José Celso Martinez Corrêa, possibilita a fruição estética e o diálogo com diferentes dimensões da vida social e cultural. Explore a imagem cênica, registrada por meio da fotografia, como um texto multimodal artístico aberto a múltiplas interpretações e associações semióticas e estéticas.

OBJETIVOS

Para engajar os estudantes no planejamento do trabalho, convide-os a ler o resumo das etapas e compartilhe com eles a sugestão de cronograma disponível nas orientações específicas do Manual do Professor. Dê atenção especial às informações sobre a duração prevista das etapas e às listas de material necessário, estimulando a participação da turma na adaptação do cronograma ao contexto em que estão inseridos.

NESTE PROJETO, você e os colegas vão mobilizar os conhecimentos que têm sobre redes sociais, debater sobre seu uso na atualidade e avaliar os riscos da exposição excessiva a elas. Também vão refletir sobre *fake news*, a forma como são difundidas nas redes sociais e o que é necessário fazer para identificá-las. Por fim, vão criar uma campanha de conscientização sobre como prevenir a propagação de *fake news*.

Ao longo desta proposta, vocês vão poder ler e produzir textos de diversas modalidades, em diferentes contextos multimidiáticos. Essa experiência lhes permitirá estabelecer uma relação mais consciente e de protagonismo nas plataformas de mídia, tão comuns em um mundo em constante mudança e cada vez mais digital. Com isso, poderão desenvolver competências e habilidades para argumentar, defender e negociar ideias com base em fatos e informações confiáveis, sob um posicionamento ético em relação a si mesmo e aos outros, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e de respeito aos direitos humanos.

Multimidiático é aquilo que envolve diversas mídias. As mídias são meios de comunicação e expressão, podendo ou não ser digitais.

O projeto será desenvolvido nas seguintes etapas:

- **Etapa 1**: Como usar as redes sociais de modo responsável?
  Subproduto: Experimentação teatral por meio do Teatro Imagem.
- **Etapa 2**: Como as redes sociais ajudam a difundir *fake news*?
  Subproduto: Checagem de notícias falsas.

Fazer e acontecer

Produto final: Campanha de conscientização sobre como prevenir a propagação de *fake news*.

ORGANIZE-SE

A duração prevista para este projeto é de um trimestre, com duas aulas por semana. No início de cada uma das etapas, há uma estimativa do número de aulas necessário para o desenvolvimento das propostas. Para organizar o trabalho, é importante que você, os colegas e o professor considerem essa sugestão e façam as adaptações necessárias à quantidade de aulas disponível em seu contexto escolar.

TOME NOTA

Ao longo do projeto, é importante que você anote suas dúvidas e descobertas, além de seus avanços e dificuldades no aprendizado. Isso pode ser feito em um caderno comum ou em formato digital. As anotações podem ser consultadas sempre que houver necessidade.

M. Business Images/Shutterstock

REGISTRE SEU TRABALHO

Todo o trabalho desenvolvido neste projeto deve ser registrado e armazenado em algum meio físico ou digital. Você pode guardar esses registros em pastas físicas ou utilizar plataformas digitais gratuitas de armazenamento de textos, fotos e vídeos.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para compartilhar com a comunidade escolar, com os familiares e os amigos o trabalho que você e os colegas produziram, é possível criar um *blog*, um perfil, uma página ou um canal em alguma rede social.

Rawpixel.com/Shutterstock

Diante do contexto escolar e da realidade dos estudantes, verifique quais plataformas poderão ser usadas como suporte para registrar este projeto. Para criar um *blog* da turma, por exemplo, há algumas plataformas disponíveis: https://br.wordpress.com; www.tumblr.com; www.livejournal.com; https://svbtle.com (acesso em: 21 nov. 2019).

A BNCC NESTE PROJETO

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 10
Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio	Competência específica 1 (EM13LGG101), (EM13LGG102), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105) Competência específica 2 (EM13LGG201), (EM13LGG204) Competência específica 3 (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG303), (EM13LGG304), (EM13LGG305) Competência específica 4 (EM13LGG402), (EM13LGG403) Competência específica 6 (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604) Competência específica 7 (EM13LGG701), (EM13LGG702), (EM13LGG703), (EM13LGG704)
Temas contemporâneos transversais	Saúde Vida Familiar e Social Ciência e Tecnologia

ETAPA 1

COMO USAMOS AS REDES SOCIAIS?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há mais orientações sobre a articulação das propostas desta etapa com as competências e habilidades da BNCC.

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 7 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO
- computador ou celular com acesso à internet.

JP WALLET/Shutterstock

Diferentes gerações interagem com o mundo por meio do computador e da internet. Hoje em dia, a troca de mensagens entre familiares e amigos acontece muitas vezes por meio de mídias eletrônicas, como *e-mail*, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, no celular ou no computador. Cada vez mais estamos inseridos em um universo digital que influencia o modo como percebemos a realidade e como agimos no cotidiano.

Grande parte da população brasileira tem acesso à internet, e o Brasil é um dos países em que mais se utilizam as redes sociais.

A internet, principalmente após o surgimento da *web* 2.0, no início dos anos 2000, possibilita ao usuário várias ações, como leitura, seleção, produção e divulgação de textos em diversas modalidades (escrita, oral, visual, sonora, etc.). Muitos desses textos são multimodais – isto é, combinam mais de uma modalidade de texto ao mesmo tempo – e demandam um tipo de leitura que considere essa característica.

No universo digital, os textos também adquirem características hipertextuais, ou seja, eles permitem que a leitura seja feita por meio de diferentes *links*, que levam o leitor a ampliar suas possibilidades espaciais e temporais. Em vez começar a ler um texto e terminá-lo na ordem usual, como faria em um suporte físico (como é o caso deste livro didático, por exemplo), na internet o leitor pode navegar de forma mais autônoma por diferentes percursos. Isso demanda outro tipo de letramento, o chamado letramento digital.

Quando você nasceu, provavelmente a internet já era uma realidade e pode ser difícil para você imaginar um mundo pré-internet. É bem possível que em seu dia a dia você leia, interaja e produza na internet, e seu conhecimento sobre esse universo é valioso para este projeto.

Nesta etapa, você e os colegas vão refletir sobre as redes sociais, debater sobre seu uso nos dias atuais e avaliar os riscos da exposição excessiva a elas. Além disso, vão refletir sobre o uso responsável dessas redes sociais sob a perspectiva do autocuidado e do cuidado com o outro. Com base nessas reflexões, serão capazes de produzir um gráfico e participar de uma atividade teatral.

QUAIS SÃO OS IMPACTOS DO AMBIENTE *ON-LINE* NA VIDA DAS PESSOAS?

Não escreva no livro

As redes sociais são formadas, na maior parte das vezes, pela interação entre pessoas. Por mais que as redes sociais tenham começado a utilizar inteligência artificial para aumentar a circulação de determinados conteúdos, seu grande apelo continua sendo a possibilidade de conectar pessoas em torno de interesses comuns. Por isso, vamos explorar esse universo e o impacto que ele tem no dia a dia por meio de diferentes atividades.

Por intermédio das redes sociais e do ambiente *on-line* em geral, as pessoas podem expressar suas ideias e opiniões publicamente de modo mais rápido, ao mesmo tempo que ficam sujeitas a informações equivocadas.

1 Para refletir sobre isso, leia individualmente o trecho da reportagem abaixo. Depois, forme com os colegas um grupo de seis a oito integrantes e, juntos, façam o que se pede a seguir.

10 fatos sobre o uso de redes sociais no Brasil que você precisa saber

9 de fevereiro de 2018 – by Pedro Henrique Amaral

Um relatório revelou que o Brasil é o terceiro no *ranking* de quem passa mais tempo na Internet. Os brasileiros gastam, em média, 9 horas navegando na *web*. O país também aparece entre os primeiros quando o assunto é o tempo gasto nas redes sociais: são mais de 3 horas diárias. Há ainda outros dados interessantes sobre o comportamento das pessoas na rede que merecem ser vistos com atenção. Veja a seguir dez fatos curiosos sobre o tema.

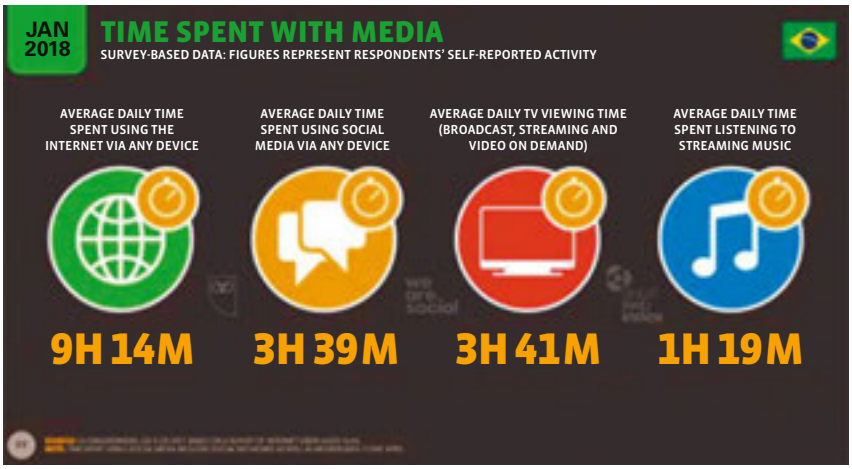
O estudo sobre o uso de Internet e redes sociais no mundo em 2017 foi promovido pela agência We Are Social e a plataforma Hootsuite e levou em conta dados fornecidos por diferentes fontes.

[...]

Vale destacar que, no Brasil, o número de pessoas com acesso à Internet é de 139.1 milhões (66% da população), índice que não apresentou mudanças entre 2016 e 2017. No entanto, ainda assim, no mesmo período, houve um aumento de 7% dos usuários em redes sociais.

1 – Mais de 9 horas diárias usando a Internet

O brasileiro gasta, diariamente, 9 horas e 14 minutos navegando na Internet, através de qualquer dispositivo. Somos o terceiro povo no mundo que mais passa tempo na rede. Em primeiro lugar, estão os tailandeses, com 9h38m, seguidos pelos filipinos, com uma média de 9h29m.

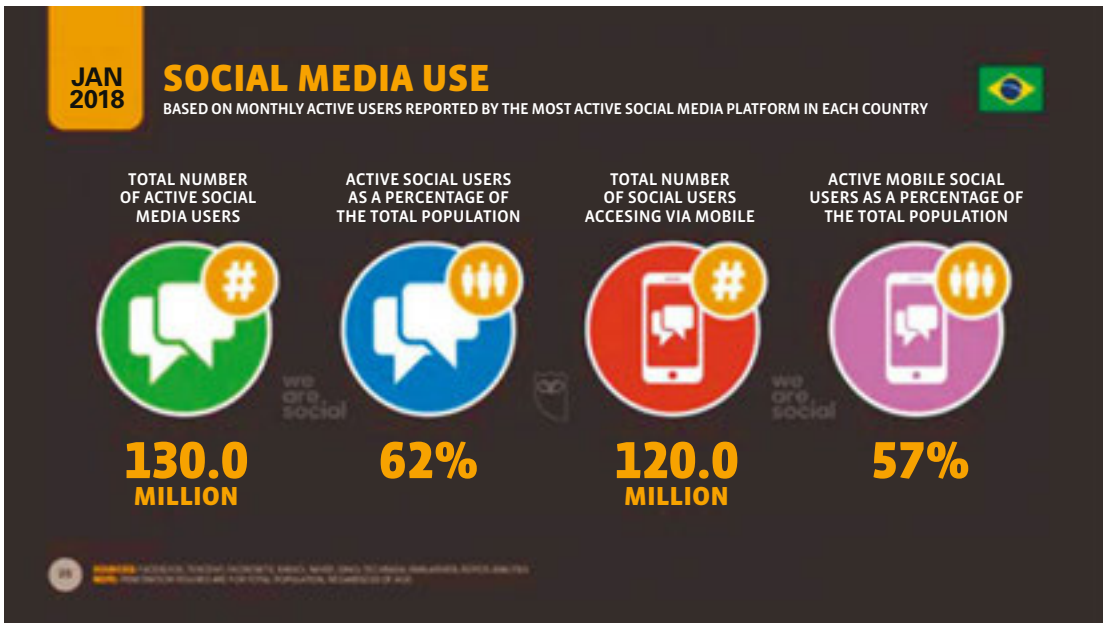


O brasileiro é o terceiro povo que mais fica na internet no mundo.

Divulgação/We Are Social

2 – Mais de 3 horas passadas na Internet são para acessar as redes sociais

Sim, nós passamos, em média, 3 horas e 39 minutos, todos os dias nas redes sociais. Ocupamos, assim, a segunda colocação entre os países que usam por mais tempo essas plataformas, atrás dos filipinos, que gastam 3h57m diários e à frente dos tailandeses, que detêm a marca de 3h23m.



Divulgação/We Are Social

Os brasileiros estão muito presentes nas redes sociais: 62% da população.

3 – 62% da nossa população está conectada através das redes sociais

Isso mesmo: 130 milhões de brasileiros utilizam as redes sociais. Desses, 120 milhões realizam o acesso através de seus celulares. Esse número representa 57% do total da população brasileira.

[...]

AMARAL, Pedro Henrique. 10 fatos sobre o uso de redes sociais no Brasil que você precisa saber. *Portal da Educativa*, 8 fev. 2018. Disponível em: www.portaldaeducativa.ms.gov.br/10-fatos-sobre-o-uso-de-redes-sociais-no-brasil-que-voce-precisa-saber/. Acesso em: 21 jan. 2020.

TOME NOTA

No caderno, registrem as respostas das perguntas e outras considerações sobre a análise da reportagem e do infográfico. Assim, vocês poderão sempre consultar essas anotações para retomar ideias e compreender melhor o tema deste projeto.

a) A reportagem e o infográfico foram produzidos em fevereiro de 2018. Façam uma leitura do gráfico e respondam: Quantas horas o brasileiro navegou na internet? E nas redes sociais?

b) Quais são as informações presentes no infográfico?

c) Pesquisem, em *sites* confiáveis e documentos oficiais, informações a respeito desses mesmos dados e verifiquem se eles ainda se mantêm.

2 Depois da leitura e análise da reportagem e do infográfico, o professor vai promover uma roda de conversa. Compartilhem com os demais grupos as respostas às perguntas e as informações que encontraram por meio da pesquisa.

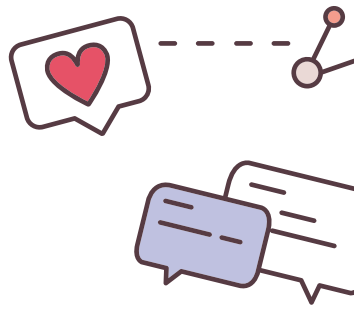
Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade.

QUANTO TEMPO AS PESSOAS PASSAM NAS REDES SOCIAIS?

Não escreva no livro

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação das atividades a seguir com as competências e habilidades da BNCC.

Depois de conversar com os colegas sobre o *ranking* que mostra a média de tempo que os brasileiros gastaram nas redes sociais em 2017, é o momento de mapear seu próprio uso, de modo quantitativo.



1 Para iniciar o trabalho, responda a algumas perguntas sobre sua relação com as redes sociais.

TOME NOTA

As respostas podem variar entre os estudantes. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade.

No caderno, registre as respostas das perguntas, pois elas serão utilizadas ao longo da atividade.

a) Você interage em redes sociais? Por quê?

b) Em caso afirmativo, quantas horas diárias você imagina que passa nas redes sociais?

c) Quais são as redes sociais que você mais utiliza?

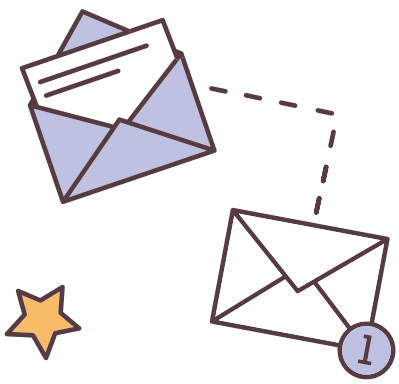
d) Quais são suas atividades nessas redes sociais?

e) Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da interação nas redes sociais?

GoodStudio/Shutterstock

2 Agora, compartilhe as suas respostas com os colegas e ouça as deles também.

Em *smartphones*, computadores ou outros dispositivos, é possível encontrar aplicativos que calculam a quantidade de horas gasta por um usuário em cada mídia e qual é a média desse consumo. Porém, manualmente, você também poderá fazer isso. Para fazer esta atividade, siga as orientações.



1. Anote, em um período de três dias, o horário em que começa a usar determinada rede social e o horário em que finaliza a atividade nela. É importante que você faça o registro de todas as redes sociais que usar durante o dia. Ao final de três dias, você terá informações a respeito de seu consumo nas redes sociais.

2. Para calcular a média de tempo que você gastou nas redes sociais ao longo desses três dias, é necessário somar primeiro a quantidade de horas que passou em cada rede social durante um dia. Por exemplo, em uma situação hipotética, um usuário gastou 2 horas na rede social A, 3 horas na rede social B e 1 hora na rede social C. Ao final de um dia, ele passou 6 horas em redes sociais.

3. Repita o mesmo cálculo para o segundo e para o terceiro dia.

4. Depois, some os valores que você obteve dos três dias.

5. Ao final, divida o resultado dessa soma por 3, que indica o número de dias utilizado para a pesquisa. O valor desse resultado corresponde à média de horas que você gastou em redes sociais no período de três dias.

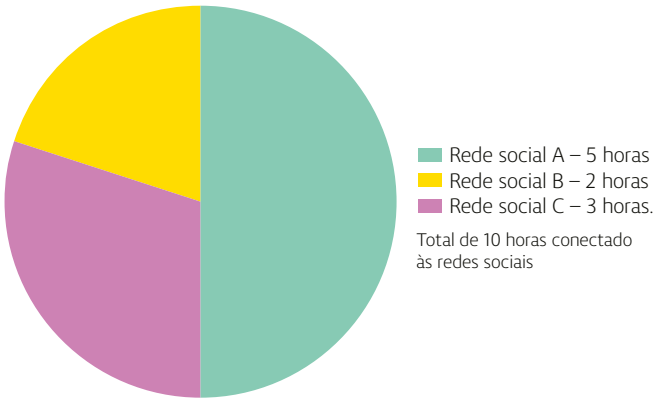
7. As respostas podem variar entre os estudantes.

7a. Espera-se que eles reflitam se utilizam muito ou pouco as redes sociais em relação ao período de 24 horas.

6. Agora, com os valores que você obteve referentes à quantidade de horas que utiliza em cada rede social, verifique em qual delas você passou mais tempo ao longo dos três dias. Para visualizar melhor esses dados, elabore um gráfico como o que está abaixo. O gráfico pode ser feito no computador, em um editor de textos ou planilhas, ou ser desenhado manualmente.

O exemplo ao lado é de um gráfico em formato de *pizza*. A circunferência indica o total de horas que um usuário passou conectado às redes sociais durante três dias, e cada fatia da *pizza* representa uma rede social diferente. Por meio das cores do gráfico e da legenda, é possível verificar que ele ficou conectado durante 10 horas a redes sociais no período de três dias. Dessas 10 horas, 5 foram destinadas à rede social A, 2 à rede social B e 3 à rede social C.

QUANTIDADE DE HORAS DE UM USUÁRIO CONECTADO ÀS REDES SOCIAIS NO PERÍODO DE TRÊS DIAS



Banco de imagens/Arquivo da editora

7. Depois de verificar sua média de horas gasta em redes sociais ao longo de três dias e a proporção de tempo em relação a cada uma dessas redes sociais, e também levando em conta suas experiências, converse com os colegas e o professor sobre as perguntas a seguir.

a) Com base nos dados obtidos, você tinha ideia do tempo diário que utilizava em redes sociais? A quantidade é maior ou menor do que supunha?

b) O período em que você fica conectado às redes sociais é maior que o período em que permanece na escola? Comente sua resposta.

c) Levando em conta suas atividades nas redes sociais, você considera que o tempo utilizado nelas é produtivo? Justifique sua resposta.

7c. Espera-se que eles avaliem a qualidade do tempo utilizado em redes sociais. Você pode questionar a turma sobre se essas mesmas horas, ou uma parte delas, não poderiam ser destinadas, por exemplo, à interação presencial com os usuários das redes sociais ou a outra atividade.

INDICAMOS

SITE

DITCH THE LABEL. Disponível em: www.ditchthelabel.org/. Acesso em: 22 jan. 2020.

A associação *Dicth the Label* é uma organização sem fins lucrativos e uma das mais importantes no combate ao *bullying* e a qualquer tipo de preconceito no Reino Unido. No *site*, há vídeos e outros conteúdos sobre a relação dos usuários da internet com as redes sociais.

REGISTRE SEU TRABALHO

Deixe disponível para os colegas e o professor o gráfico que você elaborou. É possível compartilhá-lo em meio digital ou físico. Para divulgar o gráfico em meio digital, você pode utilizar, por exemplo, o *blog* da turma.

Para organizar melhor a publicação dos gráficos, você e os colegas podem escolher um voluntário para elaborar um texto breve explicando o objetivo da atividade. Em seguida, cada estudante pode publicar seu gráfico.

Outra possibilidade para a divulgação desses gráficos é confeccionar cartazes. Do mesmo modo que foi feito no meio digital, escrevam, em uma folha à parte, um texto introdutório informando aos leitores o objetivo da atividade.

A divulgação desses gráficos será extremamente importante para o próximo passo da atividade.

7b. Espera-se que eles avaliem a quantidade de horas que passam conectados às redes sociais em relação ao período em que estão na escola. Ouça os comentários da turma e verifique se os estudantes consideram ou não saudável esse tempo que gastam na internet.

DEBATENDO SOBRE AS REDES SOCIAIS

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação do trabalho desenvolvido a seguir com as competências e habilidades da BNCC.

Agora, levando em conta as leituras feitas até aqui, as reflexões levantadas e seus conhecimentos prévios e experiências, você e os colegas farão um debate regrado público, mediado pelo professor, com base em duas questões associadas ao uso responsável das redes sociais:

- O que as redes sociais trouxeram como aspectos positivos e negativos à comunicação entre as pessoas?
- É necessário haver um limite de tempo para o uso das redes sociais e da internet como um todo? Por quê?

> O **debate regrado público** é uma situação concreta em que duas ou mais pessoas expõem suas opiniões sobre um assunto polêmico, com base em argumentos e de maneira organizada, para que o direito de fala seja garantido a todos os participantes.
>
> Em um debate, para expor a opinião e defender um ponto de vista, é preciso usar a argumentação. E, para isso, é necessário conhecer e dominar o assunto, tendo estudado a respeito dele para relacioná-lo às próprias experiências e visão de mundo. Além disso, os participantes precisam concordar com as regras do debate, entendê-las e respeitá-las.
>
> O debate é uma arena para a exposição de ideias e deve respeitar os princípios da civilidade, da cordialidade, dos direitos humanos e da democracia.

1. Para elaborar um ponto de vista a respeito dessas questões e defendê-lo durante o debate, estude o assunto antecipadamente em casa, elabore seus argumentos e registre-os no caderno para que possa consultá-los durante o debate em sala de aula.
2. Leia, a seguir, algumas orientações para a realização do debate com a turma:
   - Estabeleça com os colegas as regras do debate, como a definição e a duração dos turnos de fala, e registre-as por escrito.
   - Respeite as regras do debate.
   - Procure fundamentar sua opinião com bons argumentos, mencionando dados e fatos obtidos por meio de fontes confiáveis.
   - Evite generalizações que possam levar à reprodução de preconceitos de qualquer ordem.
   - Utilize as anotações que registrou no caderno para orientar seu raciocínio.
   - Esteja atento à participação de todos os debatedores, para que possa contra-argumentar no momento adequado, de forma cordial.
   - Faça anotações, como o nome dos participantes e suas respectivas opiniões, e consulte-os para poder elaborar seus contra-argumentos e direcioná-los a eles no momento oportuno.
   - Debata com respeito: não julgue, não provoque nem zombe dos demais debatedores.
   - Fale em um tom de voz adequado, evitando o tom impositivo.
3. Após a realização do debate, avalie com os colegas e o professor se esse evento foi feito de maneira democrática, com respeito às regras estabelecidas entre os debatedores, e se foi uma experiência enriquecedora para vocês.

O TEATRO PODE TRANSFORMAR REALIDADES?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação das atividades aqui desenvolvidas com as competências e habilidades da BNCC.

Ancorado na exploração das relações humanas em sociedade, o teatro desenvolve temas ligados a sentimentos identificáveis, como o amor, a ambição, o ciúme, o ódio, a dor e a alegria. A cena teatral depende da interação entre artistas e técnicos para acontecer, concretizando-se na presença do público. Por isso, permite explorar, artisticamente, habilidades socioemocionais e relações interpessoais (entre pessoas) e intrapessoais (da pessoa consigo mesma).

Neste tópico do projeto, você e os colegas vão experimentar o Teatro Imagem, técnica teatral desenvolvida por Augusto Boal (1931-2009).

Paulo Leite/Estadão Conteúdo/Agência Estado

Augusto Boal durante o desenvolvimento de um de seus jogos para atores e não atores. São Paulo, 1980.

Dramaturgo e professor teatral brasileiro de renome internacional, Boal desenvolveu uma série de jogos teatrais para atores e não atores cujos objetivos principais são estimular a reflexão sobre os contextos nos quais são aplicados e contribuir para a superação de situações opressivas vivenciadas por seus participantes.

Organizados em dois grupos, vocês vão realizar alguns desses jogos teatrais com o objetivo de refletir sobre o comportamento e a relação da turma com as redes sociais. Com a construção de imagens corporais, vocês vão se apropriar desse tema e propor novas formas de compreender as redes sociais.

REGISTRE SEU TRABALHO

Os integrantes do seu grupo podem se revezar para fotografar, gravar em áudio ou filmar os jogos teatrais. Esses registros serão usados posteriormente para a divulgação dos resultados da atividade e também como subsídio para a reflexão sobre seu processo de aprendizado.

ESTÁTUAS VIVAS

1. A turma será dividida em dois grupos: A e B. O grupo A vai realizar o jogo e o grupo B vai assistir a ele. Depois, as posições se invertem. É importante que vocês saibam que quem assiste também tem papel ativo nessa prática, pois pode sugerir mudanças e intervir na cena.
2. O grupo B deve propor um tema para que os integrantes do grupo A criem imagens utilizando o corpo. O tema deve estar relacionado às redes sociais. Por exemplo: "as redes sociais me permitem estar conectado com meus amigos" ou "as redes sociais atrapalham meu sono".
3. Cada estudante do grupo A vai compor, individualmente, uma imagem corporal sobre o tema sugerido. Ao sinal do professor, cada integrante do grupo A vai para o centro da sala a fim de mostrar sua imagem estática (como uma estátua).
4. Quando todos os estudantes do grupo A tiverem mostrado sua imagem estática, cada um deles irá ao centro da sala mais uma vez para fazer sua imagem novamente. Mas, dessa vez, as imagens vão se somando, até que o espaço fique repleto com todos os estudantes do grupo A em suas poses.
5. Depois disso, os estudantes do grupo B devem fazer comentários sobre a cena, destacando imagens específicas e relacionando-as ao tema proposto.
6. Os estudantes do grupo A devem deixar o espaço e registrar, no caderno, as considerações do grupo B para futuras consultas.
7. Em seguida, é a vez do grupo A propor temas para o grupo B, que deverá proceder da forma descrita anteriormente.

Na primeira dinâmica, cada integrante do grupo faz uma imagem sobre o tema, de forma subjetiva. Na segunda dinâmica, quando todos os estudantes mostram suas imagens estáticas ao mesmo tempo, tem-se uma visão da diversidade de imagens que pode haver sobre um mesmo tema, formando-se uma imagem coletiva. Na mediação da conversa com os grupos, lembre essa característica diferenciadora entre as dinâmicas.

ESPECT-ATORES

Para Augusto Boal, os *espect-atores* são os espectadores que interferem nas cenas, reformulando-as para que atinjam os objetivos de discussão do grupo. Nesse jogo, vocês vão experimentar os papéis de *espect-ator* e de ator.

> Tenham cuidado e respeito ao tocar e movimentar as articulações do pescoço, ombros, cotovelos, etc. do colega. O ideal é que essas operações sejam feitas em silêncio e que os comandos do estudante que está montando a imagem sejam compreendidos por meio do toque.

1. Cada grupo deve definir um tema, dentro do contexto das redes sociais, a ser tratado em cena.
2. Cada integrante do grupo A vai escolher um integrante do grupo B e "esculpir" nele uma estátua, que deve estar relacionada ao tema escolhido pelo grupo A.
3. Cada estudante do grupo B deve ficar em pé e disponível para ter sua posição modificada pelo integrante do grupo A.
4. Depois, o grupo A deverá compor uma imagem coletiva com as estátuas construídas pelo grupo B. Caso necessário, os estudantes do grupo A podem fazer, um de cada vez, alterações nas estátuas do grupo B para que a imagem coletiva seja capaz de sintetizar as emoções, reflexões e propostas do grupo A sobre o tema escolhido. Depois, é a vez de o grupo B realizar o mesmo procedimento.
5. Ao final, revisitem os registros que fizeram dos dois jogos e, organizados em uma roda de conversa, avaliem se as imagens coletivas finais expressam o que vocês haviam combinado.

Considerando os registros do jogo *espect-atores* e o que discutiram, cada grupo vai propor uma imagem alternativa sobre uma relação positiva, criativa e responsável com as redes sociais. Para isso, sigam as orientações:

1. Reúnam-se e conversem sobre como seria essa nova imagem. Caso a primeira imagem já tenha tido essas características, pensem em outra imagem dentro do mesmo contexto.
2. Criem as imagens usando o mesmo procedimento anterior.
3. Fotografem as imagens coletivas e guardem-nas. Com base nessas fotos, cada grupo vai conversar sobre o que foi preciso mudar nas imagens coletivas para que correspondessem ao que se considerou mais positivo e responsável na relação com as redes sociais.
4. Depois de conversar com seu grupo, compartilhem as ideias de vocês com a turma toda.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para divulgar a atividade, você e os colegas podem organizar os registros feitos durante os jogos, acompanhados de legendas e textos informativos (com data e explicações sobre o que cada grupo fez). O resultado pode ser publicado em alguma plataforma de comunicação digital, como um *blog*, ou pode ser apresentado por meio de cartazes e exibição das fotografias.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa.

1. A realização do gráfico contribuiu para seu autoconhecimento em relação ao uso de redes sociais? Justifique sua resposta. As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Como você avalia sua participação no debate regrado público? Justifique sua resposta.
3. Como você e os colegas avaliam as reflexões que fizeram sobre a relação de vocês com as redes sociais?

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

ETAPA 2

COMO AS REDES SOCIAIS AJUDAM A DIFUNDIR *FAKE NEWS*?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 8 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta etapa com as competências e habilidades da BNCC.

MATERIAL NECESSÁRIO

- computador ou celular com acesso à internet.

Na etapa anterior, você e os colegas refletiram sobre a relação das pessoas com a internet e as redes sociais, participaram de um debate regrado público e realizaram jogos com base nas técnicas do Teatro Imagem, de Augusto Boal. Além disso, utilizaram conhecimentos matemáticos para calcular a quantidade de tempo usada em redes sociais e, a partir disso, puderam elaborar um gráfico.

Agora, você vai refletir sobre *fake news*, sobre a forma como elas são difundidas nas redes sociais e o que é necessário fazer para identificá-las. Todo o conteúdo desta etapa e da etapa anterior serão muito úteis para você na realização do produto final deste projeto.

O QUE SÃO *FAKE NEWS*?

- Leia a charge de Jean Galvão, que foi publicada em um jornal brasileiro. Depois, converse com os colegas e o professor sobre as perguntas a seguir.

© Jean Galvão/Folhapress

GALVÃO, Jean. Boletim Fake News. *Folha de S.Paulo*, 29 abr. 2018. Disponível em: https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1596492745673094-charges-abril-2018. Acesso em: 7 jan. 2020.

SAIBA MAIS

Jean Galvão (1972-) nasceu em Cruzeiro, no estado de São Paulo, e há mais de duas décadas é desenhista, cartunista e chargista. Seus trabalhos são publicados principalmente em jornais e revistas de âmbito nacional. Ao longo de sua carreira, foi premiado pelo Salão Internacional de Humor de Piracicaba, além de ter conquistado outros prêmios.

Reprodução/Arquivo pessoal

As respostas podem variar entre os estudantes. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade.

1 A charge é um texto que tem como objetivo ironizar ou criticar, de maneira cômica, assuntos políticos ou algum fato cotidiano de destaque ou relevância na mídia.

a) Ao ler o texto verbal e não verbal da charge, qual é a crítica que ela faz?

b) Que elementos da charge lhe permitiram chegar a essa conclusão?

2 O que você sabe sobre a expressão *fake news*?

3 Em sua opinião, essa charge permite entender o significado de *fake news*? Comente sua resposta.

A expressão *fake news* foi amplamente usada durante as eleições presidenciais dos Estados Unidos de 2016, principalmente por Donald Trump, candidato naquele ano e atual presidente do país, ao se referir a notícias falsas vinculadas a ele. O impacto do uso dessa expressão foi tão grande que o dicionário britânico *Oxford Learner's* elegeu-a como palavra do ano em 2017. Segundo esse dicionário, *fake news* é:

> *false reports of events, written and read on websites*
>
> - *Many of us seem unable to distinguish fake news from the verified sort.*
> - *Fake news creates significant public confusion about current events.*
>
> OXFORD Learner´s. Disponível em: www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fake-news?q=fake+news. Acesso em: 7 jan. 2019.

De acordo com o dicionário americano *Merriam-Webster*, essa expressão é muito mais antiga, tendo surgido possivelmente no final do século XIX. A seguir, leia a reportagem que apresenta mais detalhes sobre o assunto.

Trabalhe a leitura dessa definição como atividade mobilizadora relacionada à língua inglesa. Se houver dúvidas dos estudantes em relação a determinado termo, ele pode ser consultado em dicionários. É importante destacar que os estudantes já mobilizaram alguns conhecimentos sobre a expressão *fake news* e que isso pode ajudá-los a compreender a definição apresentada.

De onde vem o termo "fake news"? Da década de 1890, ao que tudo indica

[...] De acordo com o dicionário Merriam-Webster, o termo "fake news" já existe há mais de cem anos. O blog do dicionário publicou uma história da expressão "fake news", e a verdade talvez o surpreenda.

Embora a utilização comum do termo "fake news" seja recente, aponta o Merriam-Webster, o termo "entrou para o uso geral no final do século 19". O post cita vários artigos noticiosos da década de 1890, incluindo um texto de 1891 publicado no "The Buffalo Commercial" [...].

[...]

"Fake news" é um termo tão autoexplicativo – informação não verídica publicada por um veículo noticioso – que o Merriam-Webster não vê necessidade de incluí-lo em seu dicionário como verbete separado. É um termo simples e autoevidente.

Então por que não existia antes? O Merriam-Webster tem a resposta a essa pergunta, também: "A palavra fake também é relativamente recente. Fake era pouco usado como adjetivo antes do final do século 18". Antes do final do século 19, os anglófonos utilizavam um termo alternativo para descrever o que hoje chamamos de "fake news": "false news".

Na realidade, a história do termo "fake news" é muito clara: desde que existem as falsas notícias, existe uma maneira simples de descrevê-las. E, embora as notícias falsificadas nem sempre foram um dos temas favoritos de presidentes americanos e da mídia noticiosa, elas existem há séculos. A única coisa que parece ter mudado é nossa disposição de aceitá-las.

DE ONDE VEM o termo "fake news"? Da década de 1890, ao que tudo indica. *Huffpost*. Disponível em: www.huffpostbrasil.com/2017/04/05/de-onde-vem-o-termo-fake-news-da-decada-de-1890-ao-que-tudo_a_22027223/. Acesso em: 8 jan. 2020.

Embora, de acordo com o texto da página anterior, a expressão *fake news* já exista há muitos séculos, hoje em dia, em virtude dos avanços tecnológicos, essas notícias falsas se espalham com muito mais rapidez. Um estudo feito em 2018 pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, na sigla em inglês) verificou que as notícias falsas viralizam muito mais do que as verdadeiras.

Draftfolio/Shutterstock

“Fake news” têm 70% mais chance de viralizar que as notícias verdadeiras, segundo novo estudo

[...]

As informações falsas têm 70% mais chances de viralizar que as notícias verdadeiras e alcançam muito mais gente. A conclusão é do maior estudo já realizado sobre a disseminação de notícias falsas na internet, realizado por cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachussetts (MIT, na sigla em inglês), dos Estados Unidos. [...]

De acordo com o estudo, as informações falsas ganham espaço na internet de forma mais rápida, mais profunda e com mais abrangência que as informações verdadeiras. Cada postagem verdadeira atinge, em média, mil pessoas, enquanto as postagens falsas mais populares – aquelas que estão entre o 1% mais replicado – atingem de mil a 100 mil pessoas.

“As conclusões do nosso estudo podem ser extrapoladas para qualquer outro país, incluindo o Brasil. O estudo teve foco nos Estados Unidos e nós estudamos as postagens feitas em inglês no Twitter em todo o mundo que passaram pela verificação de agências de checagem de fatos. No entanto, os padrões de disseminação das informações falsas que detectamos foram os mesmos em diversos países de língua inglesa e certamente se aplicam a postagens em outras línguas também”, disse ao Estado o autor principal do estudo, Sinan Aral, pesquisador do MIT.

[...]

“A principal mensagem é que as notícias falsas são um problema real, um problema difícil e um problema que requer pesquisa séria para ser resolvido. Os disseminadores de notícias falsas estão utilizando métodos cada vez mais sofisticados. Se não tivermos informação quantificável sobre o problema, não conseguiremos desenvolver intervenções que funcionem”, disse [Filippo] Menczer [Professor de Engenharia e Computação da Universidade de Indiana e um dos autores de um artigo publicado na mesma edição da revista que veiculou o estudo].

[...]

CASTRO, Fábio de. “Fake News” têm 70% mais chance de viralizar que as notícias verdadeiras, segundo novo estudo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 8 mar. 2018. Ciência. Disponível em: https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,fake-news-se-espalham-70-mais-rapido-que-as-noticias-verdadeiras-diz-novo-estudo,70002219357. Acesso em: 10 jan. 2020.

As respostas podem variar entre os estudantes.

Com base na leitura dessa reportagem e em sua experiência como usuário da internet, converse com os colegas e o professor sobre as perguntas a seguir.

1. Você concorda com as conclusões obtidas por meio do estudo feito pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts?
2. Em sua opinião, quais são os riscos que essa prática de espalhar notícias falsas pode trazer, individual e coletivamente?
3. O que leva você a compartilhar uma notícia nas redes sociais?

1. Espera-se que os estudantes relacionem a prática deles como usuários da internet com as conclusões do estudo apresentadas na reportagem. Caso algum deles não tenha acesso à internet, pode se beneficiar do relato dos colegas e falar sobre o próprio ponto de vista acerca do assunto.

2. Espera-se que os estudantes mobilizem os conhecimentos prévios sobre o tema e reflitam sobre possíveis riscos dessa prática em níveis interpessoal e intrapessoal.

3. Espera-se que a turma reflita sobre os motivos do compartilhamento de notícias. Se na turma houver estudantes que não compartilham notícias por meio de redes sociais, pergunte-lhes se fazem esse compartilhamento de outras formas: conversando pessoalmente com alguém, mostrando jornais ou revistas às pessoas, etc.

NOSSAS EMOÇÕES INFLUENCIAM A DIFUSÃO DE NOTÍCIAS FALSAS NAS REDES SOCIAIS?

Não escreva no livro

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade.

O artigo de opinião cujo trecho você vai ler a seguir, publicado pelo jornal estadunidense *The New York Times*, foi escrito por Michael Lynch, professor de Filosofia da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos.

Lynch trata da influência que as emoções exercem nas decisões das pessoas em relação ao compartilhamento de notícias falsas. O artigo foi ilustrado por Pete Gamlen, artista que colabora com o *The New York Times* e outros jornais de língua inglesa.

> O **artigo de opinião** é um gênero textual argumentativo em que um especialista ou pessoa reconhecida apresenta sua opinião sobre um fato noticiado ou determinado assunto, por meio de argumentos, a fim de convencer o leitor a respeito de seu ponto de vista. Esse tipo de texto é assinado pelo autor e geralmente publicado em mídias jornalísticas impressas e digitais.

O texto está em inglês e, para fazer a leitura dele, siga as orientações abaixo. Antes disso, você e os colegas devem se organizar em grupos de 6 a 8 estudantes para que, juntos, possam compartilhar os conhecimentos linguísticos de inglês e compreender melhor o artigo de opinião.

1. Observe a estrutura gráfica do texto para reconhecer alguns elementos característicos do artigo de opinião e detectar o assunto geral, sem se preocupar com os detalhes nem com a tradução de palavra por palavra.
2. Compartilhe com os colegas suas observações sobre o assunto geral do texto e verifique se eles tiveram o mesmo entendimento que você.
3. Depois, faça a primeira leitura do texto e, no caderno, elabore uma lista de palavras ou expressões cujo significado você desconhece e que impedem a compreensão de determinada frase ou parágrafo.
4. Verifique se as palavras que você listou estão traduzidas no glossário que acompanha o texto.
5. Compartilhe essa lista de palavras ou expressões com o grupo para verificar se os colegas as compreenderam.
6. Se nenhum de vocês souber o significado das palavras ou expressões que anotaram, tentem juntos chegar a uma tradução para elas, tendo como base o contexto. Vocês também podem recorrer ao uso de dicionários para consultar o significado desses termos.
7. Por último, releia o texto consultando a lista de palavras ou expressões com seus respectivos significados. O objetivo dessa leitura é ter uma ideia geral do artigo de opinião, incluindo as argumentações do autor. Caso tenha dificuldades, peça ajuda ao professor de Língua Inglesa.

Do We Really Understand 'Fake News'?

We think we are sharing facts, but we are really expressing emotions in the outrage factory.

By Michael P. Lynch

Mr. Lynch is a professor of philosophy at the University of Connecticut and the author of several books.

Sept. 23, 2019

Pete Gamlen/New York Times

Given how much it's talked, tweeted about and worried over, you'd think we'd know a lot about fake news. And in some sense, we do. We know that false stories posing as legitimate journalism have been used to try to sway elections; we know they help spread conspiracy theories; they may even cause false memories. And yet we also know that the term "fake news" has become a **trope**, so widely used and abused that it no longer serves its original function.

Why is that? And why, given all our supposed knowledge of it, is fake news – the actual phenomenon – still effective? Reflection on our emotions, together with a little help from contemporary philosophy of language and neuroscience, suggests an answer to both questions.

We are often confused about the role that emotion plays in our lives. For one thing, we like to think, with **Plato**, that reason drives the chariot of our mind and keeps the unruly wild horses of emotion in line. But most people would probably admit that much of the time, **Hume** was closer to the truth when he said that reason is the slave of the passions. Moreover, we often confuse our feelings with reality itself: Something makes us feel bad, and so we say it is bad.

As a result, our everyday acts of communication can function as vehicles for emotion without our noticing it. This was a point highlighted by mid-20th century philosophers of language often called "expressivists." Their point was that people sometimes think they are talking about facts when they are really expressing themselves emotionally. The expressivists applied this thought quite widely to all ethical communication about right or wrong, good or bad. But even if we don't go that far, their insight says something about what is going on when we share or retweet news posts – fake or otherwise – online.

When sharing or retweeting, we like to think of ourselves as engaging in what philosophers would call an act of testimony – trying to convey or endorse knowledge. Not always, of course; happily, irony still exists. Yet insincere sharing or retweeting is not the norm – as evidenced by the fact that most people feel obligated to signal that retweets aren't endorsements. That wouldn't make sense if the default wasn't that shares and retweets are endorsements.

But what if we are just confused about the way communication actually functions online? Clues can be found in both what we do and don't do when sharing content online.

Let's start with what we don't do. Current research estimates that at least 60 percent of news stories shared online have not even been read by the person sharing them. As an author of one study **summed up** the matter, "People are more willing to share an article than read it." On the other hand, what we do is share content that gets people **riled up**. Research has found that the best predictor of sharing is strong emotions – both emotions like affection

Platão (428 a.C.-348 a.C.) foi um dos principais filósofos da Grécia antiga e fundador da Academia de Atenas, a primeira instituição de ensino superior do Ocidente. Com Sócrates (469 a.C.-399 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), compõe o grupo fundador da Filosofia ocidental.

David **Hume** (1711-1776) foi um historiador e filósofo escocês, conhecido por defender o empirismo, linha de pensamento para a qual o conhecimento só pode ser construído com base na experiência.

(think posts about cute kittens) and emotions like moral outrage. Studies suggest that morally laden emotions are particularly effective: every moral sentiment in a tweet increases by 20 percent its chances of being shared. And social media may just **pump up** our feelings. Acts that don't **elicit** as much outrage offline, for example, elicit more online, perhaps because the social benefits of outrage still exist without the normal risks.

This should tell us that **conveying** knowledge isn't the primary reason news stories are shared. As the influential contemporary philosopher Ruth Millikan puts it, the stabilizing function of a communicative act is whatever explains why that act continues to persist. The stabilizing function of yelling "Air ball!" at a basketball player trying to make a free throw is to distract him. It may do other things too – amuse people, or even describe what, in fact, turns out to be an air ball. But the reason people continue to yell "Air ball!" it is that it is distracting. Someone new to the game could conceivably get this backward. They might think that people are warning the player or predicting how the shot is going to fall. Such interpretations would be a misunderstanding the act's stabilizing function.

Something like this is happening on a massive scale on social media. We are like the person just described, new to the game of basketball. We think we are sharing news stories in order to do one thing, like transfer knowledge, but much of the time aren't really trying to do that at all – whatever we may consciously think. If we were, we would presumably have read the piece that we're sharing. But most of us don't. So, what are we doing?

I think it is plausible that the stabilizing function of the practice of sharing content online is to express our emotions. In particular, when it comes to sharing political news stories, we often are signaling our outrage and **thereby** hoping that others will share it. That's one way that tribes are built and social norms enforced. Social media is an outrage factory. And paradoxically, it works because most folks aren't aware, or don't want to be aware, of this point.

Yet it is just this lack of awareness that trolls and other workers in the misinformation industrial complex find so useful. Purveyors of deliberate but disguised falsehoods are keenly aware that when we share, we're doing something different from what we think we're doing. Our confusion is what makes us such easy marks.

The expressivists' insight also nicely explains why the term "fake news" itself has changed its use. It has become a vehicle for expressing our hostility, similar to yelling "boo" at a sports game. That's an irony all too representative of our age of absurdity. Even our attempts to distinguish truth from falsity turn into screams of outrage.

LYNCH, Michael P. Do We Really Understand 'Fake News'? *The New York Times*, 23 set. 2019. Opinion. Disponível em: www.nytimescom/2019/09/23/opinion/fake-news.html. Acesso em: 8 jan. 2020.

Ruth Millikan (1933-) é uma filósofa estadunidense que se destaca atualmente por seus estudos que combinam biologia, psicologia e linguagem. É professora emérita na Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos.

- **conveying:** transmissão, comunicação.
- **outrage:** indignação.
- **pump up:** bombear.
- **riled up:** irritadas ou irritados.
- **summed up:** resumiu.
- **thereby:** assim, desse modo.
- **to elicit:** evocar, provocar emoções.
- **trope:** tropo, recurso expressivo no qual se relaciona o sentido de uma palavra a outra, dando-lhe outro sentido diferente do literal.

Agora, individualmente, responda no caderno às questões sobre o texto. Depois, compartilhe oralmente as respostas com os colegas e o professor.

1 Qual foi o entendimento que você teve sobre o título do artigo de opinião? Explique.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

2. Qual é a principal informação do subtítulo do artigo?

3. Analise a imagem que acompanha o artigo e observe elementos como personagens, cenário, cores, movimento, etc. Que relações se pode estabelecer entre esses elementos e o subtítulo?

O **subtítulo**, também chamado de linha fina, é um texto curto disposto abaixo do título para dar uma informação que não consta no título e atrair a atenção do leitor para o assunto abordado no texto.

4. Segundo o autor, as pessoas leem as notícias que compartilham? Em que ele se baseou para emitir essa opinião?

5. Na opinião do autor, por que a indignação é maior *on-line* do que *off-line*?

6. Qual é a conclusão a que o autor do artigo de opinião chega sobre a mudança de sentido da expressão *fake news*?

7. Você concorda com o autor do artigo de opinião quando afirma que as emoções influenciam muito o compartilhamento da notícias *on-line*? Justifique sua resposta.

Agora você e os colegas devem se organizar em grupos de 6 a 8 integrantes para fazer a atividade a seguir.

1. Pesquisem, em mídias jornalísticas digitais ou físicas, artigos de opinião curtos em língua portuguesa, ou fragmentos desses artigos, que tratem do impacto de *fake news* na atualidade. Imprimam os artigos ou copiem-nos no caderno para compartilhar os achados com a turma.

2. Leiam os artigos pesquisados e escolham apenas um para apresentar aos demais grupos. Vocês deverão comentar, em até 10 minutos, a ideia principal do artigo e os argumentos usados pelo articulista, bem como o autor do texto e a fonte de onde foi extraído.

3a. A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que eles comentem quais foram as fontes de pesquisa que utilizaram.

3. Depois das apresentações, organizem uma roda de conversa e exponham a opinião de vocês sobre a pesquisa que realizaram. As perguntas a seguir podem conduzir essa conversa.

3b. A resposta pode variar entre os estudantes. Entre as possibilidades, os estudantes podem comentar que foi por meio da leitura do título, da observação da estrutura gráfica e da quantidade de parágrafos do texto ou pela leitura integral de cada um dos artigos de opinião.

   a) Quais foram as fontes de pesquisa que utilizaram?
   b) De que forma vocês selecionaram os artigos de opinião?

4. Ainda em roda de conversa, comentem a relação que cada um de vocês tem com as redes sociais no compartilhamento de textos jornalísticos ou outros tipos de texto de caráter informativo. A seguir, há algumas perguntas que podem conduzir essa conversa.

4. As respostas podem variar entre os estudantes. Nas orientações específicas do Manual do Professor, há respostas esperadas para as questões, além de sugestões de ampliação das discussões.

   a) As redes sociais são a principal fonte de vocês na busca por informações?
   b) No caso de um texto informativo, vocês o leem na íntegra ou fazem a leitura apenas do título?
   c) Vocês procuram saber a fonte do conteúdo que lhes foi repassado?
   d) Qual é o objetivo de vocês quando compartilham uma notícia?

5. Com a mesma formação de grupos, revisitem os textos que pesquisaram e verifiquem se eles foram publicados em fontes seguras e se não se configuram como *fake news*.

6. Utilizando alguma rede social ou aplicativos de mensagens instantâneas, compartilhem entre si *links* confiáveis que direcionem a artigos de opinião sobre o impacto das notícias falsas nos dias de hoje. Façam também um breve comentário sobre o conteúdo de cada um dos artigos para esclarecer ao leitor de que se trata.

REGISTRE SEU TRABALHO

Guardem a pesquisa que vocês fizeram, pois ela será usada mais adiante.

COMO AS *FAKE NEWS* PODEM IMPACTAR O DIA A DIA DAS PESSOAS?

Até o momento, você conheceu o significado de *fake news*, discutiu sobre a influência das emoções no compartilhamento de notícias falsas e sobre o impacto das notícias falsas na atualidade. Agora, com os colegas e o professor, você vai refletir a respeito de como as *fake news* podem afetar o dia a dia das pessoas.

Mentiras sempre estiveram presentes na história da humanidade. Com a invenção da imprensa no século XV, a circulação de informações aumentou consideravelmente e, com ela, também a desinformação.

Reprodução/Coleção particular

A imprensa amarela, ilustração publicada por Keppler & Schawrzmann em 12 de outubro de 1910. Os imigrantes alemães Joseph Ferdinand Keppler (1838-1894) e Adolph Schwarzmann (1838-1904) foram parceiros na publicação de jornais e revistas nos Estados Unidos. Em 1877, em Nova York, fundaram o *Puck*, jornal satírico que se tornou muito popular no país.

Observe acima a charge de Keppler & Schwarzmann, publicada em 1910. Ela retrata uma época em que dois grandes jornais, o *The New York Journal* e o *New York World*, competiam pela liderança no mercado jornalístico em Nova York no final do século XIX.

Na ilustração, o personagem central representa William Randolph Hearst, editor do *The New York Journal*. A expressão "imprensa amarela" surgiu nessa época por causa da disputa entre esses dois jornais pela publicação de uma história em quadrinhos criada pelo artista Richard Felton Outcault (1863-1928), cujo personagem principal era um menino que vestia uma camisola amarela e ficou conhecido como *The Yellow Kid*.

Atualmente, a expressão "imprensa amarela" ou "imprensa marrom" designa um tipo de imprensa que veicula notícias pouco confiáveis ou alarmistas.

INDICAMOS

SITE

SUPERINTERESSANTE. Como surgiu a expressão "imprensa marrom"? Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-a-expressao-imprensa-marrom/. Acesso em: 22 jan. 2020.

Nesse endereço, você poderá conhecer melhor a origem da expressão "imprensa marrom", criada no Brasil em 1960 e utilizada até hoje.

SAIBA MAIS

arogant/Shutterstock

A prensa móvel e a revolução da difusão do conhecimento

Antes de 1450, quando Johannes Gutenberg inventou a prensa móvel, os livros eram escritos à mão, assim como a cópia de um mesmo exemplar. Esse ofício era geralmente feito por monges. Por isso, ter um livro era um fato raro, e o conhecimento por meio de um suporte impresso era restrito a poucas pessoas.

A prensa móvel instituiu a impressão por tipos – letras em alto-relevo. Isso revolucionou a forma de difundir o conhecimento escrito e é a base que inspirou até mesmo os sistemas contemporâneos de impressão. Por isso, a prensa móvel de Gutenberg é considerada uma das maiores invenções do segundo milênio.

Réplica de prensa inventada por Johannes Gutenberg em 1450.

1. Espera-se que os estudantes comentem que o personagem central, representando o editor do *The New York Journal*, aparece como um bobo da corte que distribui notícias para um público ávido por novidades. Na lateral esquerda, estão personagens que alimentam com dinheiro a máquina que imprime as notícias, dando a ideia de que elas são manipuladas para atender a interesses escusos.

Converse com os colegas e o professor sobre as perguntas a seguir.

Não escreva no livro

1 Com esta charge o autor pretende satirizar parte da imprensa da época. Que elementos você considera que contribuem para a sátira?

As respostas podem variar entre os estudantes. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

2 A charge foi feita em uma época em que o jornal era a principal fonte de notícias e, por isso, influenciava fortemente a opinião pública. Pensando nisso, responda:

a) Em seu ponto de vista, qual é a principal fonte de notícia nos dias de hoje?

As respostas podem variar entre os estudantes.

b) Os jornais, impressos e digitais, continuam impactando a opinião pública atualmente?

As respostas podem variar entre os estudantes.

Se mentiras e notícias falsas não são novidade, a questão principal é pensar como isso se dá na era da conexão digital. Antes da popularização dos meios digitais e das redes sociais, para que um conteúdo se tornasse público, era necessário que fosse veiculado em alguma das mídias tradicionais (jornais, rádio e televisão), passando por uma curadoria editorial e pela verificação por meio de uma ou mais fontes.

Hoje em dia, os meios de circulação de informação se multiplicaram e qualquer pessoa com acesso à internet pode criar conteúdos verdadeiros ou falsos por meio de textos, imagens, áudios e vídeos que podem ser compartilhados por um grande número de usuários da rede. Os efeitos da divulgação de *fake news* atingem várias esferas sociais, como é ocaso da saúde pública.

1 Leia a reportagem a seguir sobre o impacto da disseminação de notícias falsas sobre vacinação.

Fake News agravam surtos de doenças no país

"Vacina contra sarampo causa autismo" é uma das mais de 400 *fake news* relacionadas à saúde que circulam nas redes

O Brasil enfrenta uma epidemia de notícias falsas amplamente disseminadas nas redes sociais. A saúde é um dos principais temas abordados pelas *fake news* – vacinação, alimentos milagrosos e cura do câncer são os assuntos que mais se repetem entre as informações que não possuem nenhuma base científica e "viralizam" na internet.

As *fakes news* estão sendo apontadas pelo Ministério da Saúde como um dos motivos da queda dos números relacionados à imunização no país. De acordo com a coordenadora de mídias sociais do MS, Ana Miguel, 89% das notícias falsas ligadas à saúde atacam a credibilidade das vacinas. "Estamos monitorando diariamente todas as redes sociais e identificando o que é falso. A equipe iniciou o trabalho em março de 2018 e até o momento foram encontradas 418 *fake news* relacionadas à saúde".

O trabalho do Ministério consiste em identificar, verificar e desmentir os boatos utilizando os selos "isto é *fakes news*" e "esta notícia é verdadeira" para divulgação nas redes. [...] pensamos então em criar um canal direto com a população, onde qualquer pessoa pode nos encaminhar notícias, fotos ou vídeos para análise e respondemos se é falso ou não, já recebemos mais de sete mil mensagens", comentou Ana. As consultas ao WhatsApp Saúde Sem Fake News podem ser feitas por meio do número (61) 9-9289-4640.

Fazem parte da lista das *fakes news* mais difundidas notícias como água de coco cura o câncer, bananas contaminadas com vírus HIV, exame de mamografia causa câncer de tireoide, vacina contra sarampo causa autismo, dentre outras. [...]

Por que as *fake news* viralizam?

A fim de discutir essa temática e encontrar caminhos para combater as notícias falsas, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) está promovendo o II Seminário Internacional Relações da Saúde Pública com a Imprensa: Fake News e Saúde. [...]

A leitura e a análise do texto "*Fake News* agravam surtos de doenças no país" possibilitam a conscientização sobre a importância do combate às *fake news* na área da saúde pública, promovendo o trabalho com o tema contemporâneo transversal Saúde.

Durante o evento, o pesquisador da Fiocruz, Cláudio Maierovitch, destacou alguns pontos que podem gerar a disseminação das *fake news*. "O sensacionalismo com o tom alarmante e de 'denúncia' como essas notícias são divulgadas pode ser um dos porquês da grande disseminação. Além disso, podemos considerar um conceito ligado à psicologia chamado 'viés da confirmação', onde a pessoa busca por argumentos para confirmar algo e nega argumentos contrários, mesmo sem embasamento, isso ganha ainda mais força na internet pelo fato da informação chegar personalizada para cada um, a partir do conteúdo mais acessado e dados pessoais divulgados".

CARVALHO, Talita. Fake News agravam surtos de doenças no país. *Conasems*, 23 set. 2019. Disponível em: www.conasems.org.br/fake-news-agravam-surtos-de-doencas-no-pais/. Acesso em: 15 jan. 2020.

2 Agora, converse com a turma sobre a reportagem com base nas perguntas a seguir.

a) Segundo o Ministério da Saúde, qual é o impacto das *fake news* na área da saúde brasileira?

b) Que ações estão sendo realizadas pelo Ministério da Saúde para combater a disseminação de notícias falsas nessa área?

c) Você já recebeu uma notícia falsa sobre saúde por meio das redes sociais? Se sim, como soube identificá-la como falsa?

d) Que outras áreas da sociedade brasileira você acredita que são impactadas pela circulação de notícias falsas?

e) Em sua opinião, as pessoas que compartilham conteúdos nas redes sociais estão cientes dos danos que podem causar a outras que lerem esses conteúdos?

f) Além dos danos pessoais que a disseminação de notícias falsas pode causar, você acredita que elas possam influenciar as decisões das pessoas coletivamente?

COMO IDENTIFICAR *FAKE NEWS*?

Você já deve ter recebido *fake news* compartilhadas em alguma rede social. Será que conseguiu identificá-las como uma informação ou notícia falsa? Atualmente, em virtude da disseminação desenfreada de *fake news*, foram criadas as *fact-checkings*, plataformas de checagem de fatos que permitem ao usuário verificar se a notícia é falsa antes de compartilhá-la com outras pessoas. Seguindo algumas dicas, é possível fazer essa identificação.

Clickbait é uma expressão em inglês que significa "isca para cliques" ou "caça-cliques". Refere-se a uma técnica de *marketing* digital cujo objetivo é aumentar o número de acessos de um *site*. Para isso, o *site* utiliza títulos e imagens exagerados para atrair a atenção do usuário, que, ao clicar nesses elementos, é direcionado a conteúdos que em nada se relacionam ao que estava anunciado.

Reprodução/www.security.ufrj.br

FAKE NEWS e seus 7 tipos. Disponível em: www.security.ufrj.br/geral/fake-news-como-identificar-e-evitar-a-disseminacao/. Acesso em: 11 jan. 2020.

1 Com base no que acabou de ler, pense nas perguntas a seguir e compartilhe as respostas com os colegas e o professor. As respostas e podem variar entre os estudantes.

a) É provável que você já tenha recebido *fake news*. Em caso positivo, alguma vez você já acreditou nelas e as compartilhou em suas redes sociais ou com grupos em aplicativos de mensagens instantâneas?

b) Você tinha ideia da responsabilidade que é compartilhar uma informação ou notícia falsa, e ela, de alguma forma, impactar a pessoa que a tenha recebido?

Como você leu anteriormente, a área da saúde é um dos alvos de *fake news*, e essas notícias e informações falsas podem impactar a sociedade como um todo. Por isso, diversas instituições, como a Justiça Eleitoral brasileira, têm se preocupado em orientar os usuários da internet na tentativa de combater as *fake news*.

2 Leia a seguir algumas dicas disponíveis no *site* da Justiça Eleitoral brasileira sobre como reconhecer conteúdos enganosos.

Reprodução/www.justicaeleitoral.jus.br

Disponível em: www.justicaeleitoral.jus.br/fato-ou-boato/. Acesso em: 11 jan. 2020.

a) Você costuma checar as informações que recebe nas redes sociais ou de grupos ou pessoas em aplicativos de mensagens instantâneas antes de compartilhá-las? As respostas podem variar entre os estudantes.

b) Se sim, utiliza algumas das orientações que você leu? O objetivo neste momento é verificar o comportamento prévio dos estudantes com relação à checagem de informações que recebem pelas redes sociais e por grupos e pessoas em aplicativos de mensagens instantâneas. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade.

INDICAMOS

SITE

Como identificar *fake news*? Oito *sites* para checar se notícia é verdadeira. *Techtudo*. Disponível em: www.techtudo.com.br/noticias/2018/10/como-identificar-fake-news-oito-sites-para-checar-se-noticia-e-verdadeira.ghtml. Acesso em: 11 jan. 2020.

Esse *link* traz uma lista de plataformas brasileiras *on-line* de checagem de fatos em que é possível consultar informações ou notícias que você suspeita serem *fake news*.

LEITURA

Como identificar e combater *fake news*? *Superinteressante*. Disponível em: https://super.abril.com.br/sociedade/como-identificar-e-combater-fake-news/. Acesso em: 11 jan. 2020.

Esse artigo apresenta orientações sobre como identificar informações falsas, indicando também alguns serviços de combate às *fake news*.

APLICANDO A CHECAGEM DE INFORMAÇÕES

Depois de entender o impacto das notícias falsas veiculadas nas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas, agora a proposta é que você e os colegas façam uma experiência de checagem de informações em suas redes sociais.

1. Organizados em grupos de 6 a 8 integrantes, vocês deverão monitorar suas respectivas redes sociais ou grupos em aplicativos de mensagens instantâneas por três dias e localizar ao menos três notícias que consideram duvidosas.
2. Criem um grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas com os participantes desta atividade e compartilhem apenas entre si as notícias que cada um de vocês selecionou. Caso algum integrante do grupo não seja usuário de redes sociais, ele pode acompanhar essa atividade com outro colega.
3. Juntos, analisem as notícias de acordo com as orientações de checagem de fatos e informações.
4. Anotem as checagens que fizeram, indicando quais divergências e informações suspeitas foram encontradas.
5. Elaborem um comentário sobre quais elementos das notícias fizeram vocês suspeitarem delas, considerando também os temas aos quais estavam relacionadas (por exemplo, saúde, política, meio ambiente) e se conseguiram constatar que se caracterizavam mesmo como *fake news*.
6. Por fim, apresentem para a turma as considerações do grupo, utilizando como guia o comentário que elaboraram e inserindo outras informações que julgarem necessárias. Esse momento é importante para que seu grupo e os demais troquem as experiências que obtiveram nesta atividade e, desse modo, aprendam juntos a identificar *fake news*.

TOME NOTA

Guardem esse comentário, pois ele será utilizado mais adiante.

7. Ao final das apresentações, conversem com os colegas e o professor sobre a atividade:

a) Na opinião de vocês, esta atividade mudou sua maneira de se relacionar com as informações que recebe em redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas? Comente sua resposta.

b) Para vocês, as *fake news* podem representar um problema social relevante no Brasil e no mundo? Explique sua resposta.

7a. A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que eles avaliem se a atividade mudou o comportamento deles na maneira de se relacionarem com as notícias que recebem nas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas.

7b. A resposta pode variar entre os estudantes. Pretende-se que eles, com base nas informações que obtiveram nas etapas 1 e 2 deste projeto, aliadas a seus conhecimentos prévios, reflitam sobre o impacto social das *fake news* não só em caráter nacional, mas também mundial.

Não escreva no livro

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa.

1. Este trabalho com *fake news* foi relevante para você? Justifique sua resposta.
2. Você atuou de forma propositiva e colaborativa no desenvolvimento das atividades desta etapa?
3. O trabalho em grupo se mostrou eficaz para a identificação de uma notícia verdadeira ou falsa?
4. Depois da atividade de identificação de notícias e checagem para verificar se eram verdadeiras ou falsas, você pretende continuar fazendo o processo de checagem de notícias que circulam em suas redes sociais? Justifique sua resposta.

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE COMO PREVENIR A PROPAGAÇÃO DE *FAKE NEWS*

Neste momento do projeto, os estudantes deverão criar uma campanha educativa para prevenir o compartilhamento de *fake news* em redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas. Nas orientações específicas do Manual do Professor, há sugestões de encaminhamento das propostas e considerações sobre a articulação dessa etapa com as competências e habilidades da BNCC.

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 8 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- computador com acesso à internet;
- *software* ou aplicativo de edição de texto, imagem, áudio ou vídeo.

Ao longo deste projeto, você pôde perceber que a disseminação das *fake news* é considerada um problema social. É por isso que diversas instituições se preocupam em orientar os usuários da internet na tentativa de combatê-la. Outras organizações, principalmente as relacionadas a mídias jornalísticas, decidiram criar agências e plataformas de checagem de informações e fatos, e há, ainda, aquelas que elaboraram campanhas com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre esse tema.

A imagem ao lado é da campanha "Não pague o pato. Confie em quem apura o fato!", realizada pela Associação Catarinense de Emissoras de Rádio e Televisão (Acaert).

Reprodução/ACAERT

Disponível em: www.acaert.com.br/campanha-acaert-contra-fake-news-as-noticias-falsas#.Xhx_-MhKjIU. Acesso em: 13 jan. 2020.

Há diferentes tipos de campanha, dependendo da intencionalidade de quem as elabora. As campanhas podem ser publicitárias, institucionais, educativas, entre outras.

Com a análise da campanha elaborada pelo Ministério da Saúde, pretende-se abordar o tema contemporâneo transversal Saúde, em um trabalho de conscientização sobre a importância do combate às *fake news* na área da saúde pública. Ao mesmo tempo, também pretende reforçar a consciência dos estudantes sobre a importância do autocuidado.

1. Converse com os colegas e o professor sobre a campanha que você acabou de ler, considerando as perguntas a seguir.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade.

a) Qual é a intencionalidade dessa campanha? Como você identificou essa intencionalidade?

b) Analise a parte escrita da campanha, comentando os elementos que a compõem. Como está organizado o texto e quais são as informações que ele apresenta?

c) Agora, analise a parte visual da campanha. Quais são os elementos gráficos e imagens utilizados? Que efeitos de sentido eles geram?

d) Levando em conta a intencionalidade da campanha, você acredita que ela conseguiu atingir o objetivo a que se destinou? Justifique sua resposta.

2. Agora, com os colegas e o professor, assista ao vídeo de uma campanha educativa elaborada pelo Ministério da Saúde.

Reprodução/www.youtube.com/Canal Planalto

Reprodução de cena da campanha "Não compartilhe *fake news*", elaborada pelo Ministério da Saúde. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=mLTAqELhAwU. Acesso em: 17 jan. 2020.

3. Depois de assistir à campanha, converse com os colegas o e professor sobre as perguntas a seguir.

a) Qual é o objetivo da campanha elaborada pelo Ministério da Saúde?

Conscientizar a população de que notícias falsas relacionadas à vacinação podem ser prejudiciais.

b) Qual é o momento mais surpreendente do vídeo?

Espera-se que os estudantes comentem que é a parte em que a entrevistadora mostra aos entrevistados uma cadeira de rodas e afirma que necessita dela em decorrência de não ter sido vacinada contra a poliomielite.

c) De acordo com a intencionalidade da campanha, você acha que ela é efetiva? Justifique sua resposta.

A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que eles considerem que sim, pois a campanha apresenta um caso real para chamar a atenção do telespectador e provocar nele uma reflexão sobre o tema.

d) Antes de assistir à campanha, que conhecimentos você tinha a respeito da importância da vacinação?

A resposta pode variar entre os estudantes. O objetivo da pergunta é diagnosticar quais foram os meios pelos quais os estudantes obtiveram as informações sobre o assunto.

e) Após ter assistido ao vídeo da campanha, você mudou de opinião sobre a importância da vacinação ou ela se manteve? Justifique sua resposta.

A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que, se havia estudantes que eram contra a vacinação, eles tenham se sensibilizado com a campanha e mudado de opinião sobre a importância de as pessoas serem vacinadas.

Planejando a campanha

Agora que você já leu e analisou algumas campanhas, chegou o momento de elaborar uma campanha educativa contra o compartilhamento de *fake news* em redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Para isso, organize-se com outros colegas e formem um grupo de 6 a 8 integrantes. Depois, juntos, sigam as orientações sobre como planejar a campanha.

1. Escolham o tipo de público que querem conscientizar com a campanha. Entre as possibilidades, podem ser os estudantes da própria escola, os professores da rede de ensino, jovens, adultos ou idosos da comunidade, familiares ou amigos, independentemente da faixa etária.

2. Pensem de que maneira vão veicular a campanha, ou seja, o suporte que vão utilizar. Vocês podem elaborar um cartaz, um vídeo ou outro suporte de que tenham conhecimento e queiram usar.

3. Definam o veículo de comunicação no qual esse conteúdo será divulgado: rede social, plataforma de compartilhamento de áudios ou de vídeos, etc. Tanto o suporte da campanha como o meio de comunicação escolhidos devem ter relação com o público-alvo que vocês querem atingir.

4. Agora pensem nos elementos que vão compor a campanha. Um cartaz, por exemplo, utiliza texto verbal e não verbal; um vídeo pode combinar locuções, textos escritos e imagens.

5. Pensem em quais recursos serão necessários para produzir a campanha.
   - Se optarem por um cartaz, vocês deverão pensar se o elaborarão manualmente ou se utilizarão um editor de texto.
   - Se forem criar um vídeo, vão precisar de uma câmera para filmar e/ou de um *software* ou aplicativo para edição de vídeos. Também será necessário um roteiro. Vocês utilizarão pessoas para narrar o texto ou apenas uma combinação de imagens e texto? Qual é a duração do vídeo? Essas são algumas perguntas que o roteiro pode ajudá-los a responder.

6. Registrem, em formato de tabela, o planejamento da campanha. Isso vai ajudá-los a produzir a peça. Vejam um exemplo:

Público-alvo	Idosos
Mídia	Vídeo
Suporte	Aplicativo de mensagens instantâneas
Elementos	Associação de texto verbal oral e texto não verbal (imagens)
Recursos	Roteiro de vídeo Editor de texto, editor de imagem e editor de vídeo

Se algum grupo optou por fazer uma campanha usando o *spot* como suporte, também deverá elaborar antes um roteiro por escrito, indicando a duração da faixa de áudio, se haverá apenas locução ou a combinação dela com efeitos sonoros, e utilizar um gravador e editor de áudio como recursos para produzi-lo e editá-lo, respectivamente.

Produzindo a campanha

Agora que vocês já definiram o planejamento da campanha, é o momento de produzi-la. A seguir, há algumas orientações para a produção da campanha nos suportes cartaz e vídeo.

Cartaz

1. Se o cartaz que vocês vão elaborar só terá texto verbal, cuidem da redação do texto, evitando erros ortográficos e gramaticais. Escolham uma tipologia atraente, para atrair a atenção do leitor, e pensem na distribuição do texto.

2. Vocês podem fazer o esboço do cartaz, revisá-lo e só depois elaborar a versão final dele, seja manualmente ou com o uso de editor de texto ou imagem.

3. Se forem criar uma campanha usando texto e imagem, ou apenas imagem, devem selecionar ou produzir as imagens que serão utilizadas. Existem bancos de imagens na internet com licença que permitem a reprodução delas em vários suportes. Vocês podem selecionar imagens previamente produzidas, desde que a licença para a reprodução delas esteja expressa na fonte de pesquisa. Há também imagens vetoriais e ilustrações disponíveis em bancos de imagens.
Se quiserem, vocês mesmos podem fazer desenhos, pinturas ou *collage*. O importante é que haja uma relação clara entre imagem e texto e que a campanha cumpra seu objetivo.

Collage é uma técnica de artes visuais que consiste na colagem de material de origens, cores e texturas diversas sobre um suporte, por exemplo, papel, na composição de uma imagem.

GoodStudio/Shutterstock

Vídeo

1. Se vocês decidiram elaborar um vídeo contendo textos verbais e não verbais, é provável que tenham escolhido imagens, recursos gráficos, vetores, etc. Façam a edição do vídeo até que o considerem fechado, pronto para ser divulgado.

2. Vocês também podem ter optado por fazer um vídeo utilizando um local diferente da escola e atores que não os integrantes do próprio grupo. Nesse caso, deverão se assegurar de que tanto a locação como os atores estarão disponíveis no momento da gravação da campanha. De preferência, cuide para que o vídeo da campanha tenha duração de até 2 minutos.

GoodStudio/Shutterstock

No caso de local diferente e de atores que não sejam do grupo, não se esqueçam de pedir autorização ao dono do local para utilizarem o espaço para a gravação, e aos atores da campanha, para cederem a imagem deles. Na internet, há alguns modelos de termo de autorização de cessão de direitos de imagem.

Divulgando a campanha

1. Agora que a campanha está pronta, chegou o momento de divulgá-la. Para isso, revisitem o planejamento que vocês fizeram inicialmente e verifiquem qual veículo de comunicação escolheram para fazer a divulgação.

2. Se fizeram um cartaz manualmente, podem providenciar cópias desse material e afixá-las em lugares estratégicos, dependendo do público-alvo. Se o cartaz foi feito por meio de recursos digitais, vocês podem salvá-lo no formato de foto e publicá-lo em redes sociais ou compartilhá-lo em aplicativos de mensagens instantâneas para o público que desejam conscientizar.

3. Depois de uma semana, verifiquem a repercussão da campanha entre o público-alvo. Nos locais onde o cartaz foi afixado, percebam se há alguém que o esteja lendo e, se possível, conversem com essa pessoa, pedindo a opinião dela. No ambiente virtual, chequem a quantidade de comentários e compartilhamentos que a postagem teve nas redes sociais e as opiniões dos leitores em forma de texto nos aplicativos de mensagens instantâneas.

4. Se vocês criaram um vídeo, salvem-no em um formato que possa ser divulgado nas redes sociais, em aplicativos de mensagens instantâneas e em perfis em plataformas de compartilhamento de vídeos. Verifiquem a quantidade de visualizações e as opiniões dos telespectadores por meio de mensagens ou comentários.

5. Ao final de uma semana de divulgação da campanha, reúnam-se novamente e conversem entre si para discutir se a campanha teve efeito positivo, se cumpriu com a intencionalidade a que se destinava e se atingiu o público-alvo.

TOME NOTA

Registrem essas considerações, pois elas serão utilizadas em seguida, em um momento de conversa entre os colegas da turma.

REGISTRE SEU TRABALHO

Se possível, disponibilizem no *blog* da turma a campanha educativa que vocês criaram. Desse modo, além de valorizar a produção do grupo, os colegas poderão avaliá-la e comentá-la em seguida, em um momento de conversa com a turma.

6. No momento de aula escolhido pelo professor, você e os colegas do seu grupo deverão comentar a campanha educativa que criaram. Ao final de cada uma das apresentações, a turma pode discutir sobre a efetividade da campanha de cada grupo e o que seria necessário fazer para que ela tivesse mais alcance entre o público-alvo e fosse ainda mais eficaz.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

As perguntas a seguir têm o objetivo de guiar uma conversa coletiva sobre o processo de planejamento, produção e divulgação da campanha educativa, bem como uma autoavaliação sobre sua participação em cada parte dessa atividade.

1. Sua campanha atingiu o objetivo do grupo e o público-alvo definido? Justifique sua resposta. As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Conhecer as etapas de elaboração de uma campanha publicitária foi relevante para você? Justifique sua resposta.
3. Você trabalhou de forma propositiva e colaborativa com o seu grupo? Justifique sua resposta.
4. Em sua opinião, qual parte da realização da campanha foi mais difícil de realizar? Justifique sua resposta.

Após a realização da campanha, avalie se os estudantes compreenderam a função social do gênero anúncio publicitário e suas respectivas características para fazer uso delas na elaboração das próprias campanhas. Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

As perguntas a seguir têm o objetivo de orientar a autoavaliação sobre sua participação no projeto como um todo.

1. Você considera que atuou de forma colaborativa e autônoma em todas as etapas do projeto? As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Em qual das etapas sentiu mais dificuldade? E qual delas foi a mais interessante para você? Por quê?
3. De que forma você poderia melhorar sua participação no projeto?
4. Como você pensa que o grupo poderia melhorar sua dinâmica de trabalho para futuros projetos coletivos? Por quê?

PROJETO 4

CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Por ser este um projeto interdisciplinar da área de Linguagens, recomendamos a participação ativa dos professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.

Nas orientações específicas do Manual do Professor há mais informações que auxiliam o trabalho do professor da área de Linguagens e suas Tecnologias com relação ao desenvolvimento de cada etapa deste projeto.

Duração estimada para o trabalho com a abertura deste projeto: 1 aula.

Nesta abertura, destaca-se a questão orientadora do projeto e o trabalho de sensibilização com os estudantes. Por meio da leitura coletiva da imagem, pretende-se estimular o interesse da turma pelos temas articulados no projeto e incentivar a participação de todos, promovendo o levantamento de conhecimentos prévios e o compartilhamento de ideias. Peça aos estudantes que reflitam sobre a questão orientadora e o texto introdutório do projeto, procurando estimulá-los a pensar sobre como serão as etapas deste trabalho. A seguir, explore a leitura da imagem coletivamente, auxiliando o grupo a estabelecer relações entre a questão orientadora, os objetivos do projeto e o tema integrador.

Reprodução/CNMP

Campanha educativa do Conselho Nacional do Ministério Público que objetiva promover a cultura da paz. Conta com a participação de atletas lutadores de diferentes categorias, como é o caso dos judocas Leandro Guilheiro e Sarah Menezes. Fonte: https://www.cnmp.mp.br/conteate10/conteate-10.php. Acesso em: 25 nov. 2019.

Como promover a cultura da paz na escola?

Não escreva no livro

Responder a essa pergunta é o principal desafio deste projeto de mediação de conflitos.

A mediação de conflitos é uma prática que tem como objetivo facilitar a solução de conflitos por meio do diálogo entre as partes, mediado por uma pessoa imparcial e respeitando os princípios de solidariedade, cooperação, justiça e respeito. Por meio do diálogo, as partes envolvidas chegam à solução dos seus conflitos, contribuindo para a criação de uma cultura da paz.

Este projeto, por meio das várias atividades propostas, valoriza a cultura da paz, buscando contribuir para um convívio mais harmônico e democrático, especialmente na comunidade escolar.

De início, partimos de um cartaz cuja imagem e texto estão relacionados à promoção da cultura da paz, que permeia todo este projeto de mediação de conflitos.

Observe a imagem de abertura deste projeto e responda às perguntas:

1. Quem foi retratado na imagem?
2. Pelas informações (escritas e imagéticas) e por sua forma de organização, de que tipo de imagem se trata?
3. Qual é a mensagem que se quer comunicar através dessa imagem?
4. Qual foi o intuito da escolha de lutadores como garotos-propaganda da campanha?

1. Foram retratados Leandro Guilheiro e Sarah Menezes, medalhistas olímpicos de judô. Essa informação pode ser vista na legenda ao lado de cada um deles.

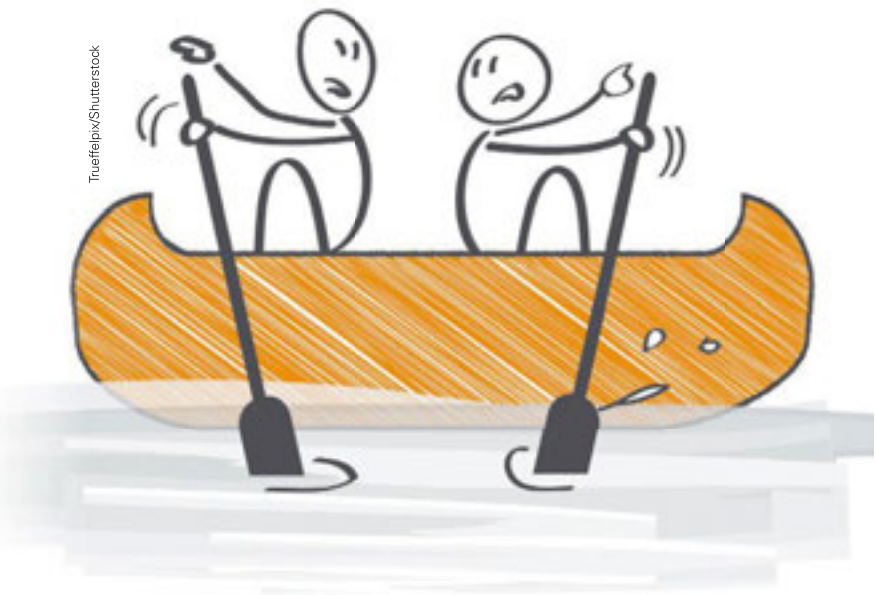
2. Pelas informações e pela disposição delas é possível entender que se trata de material gráfico para uma campanha. Há um *slogan*, informações das instituições envolvidas, o posicionamento dos fotografados, que comunica uma atitude, e um *link* para mais informações, entre outros elementos importantes para a configuração de uma peça gráfica de campanha.

3. Como peça gráfica, a mensagem é muito importante e aparece destacada em letras maiores: "Conte até 10. Encarar a vida é não entrar em briga". No canto superior direito é possível ver em letras menores, mas também em destaque pela cor amarela, uma mensagem suplementar: "Paz. Essa é a atitude." Essas mensagens são corroboradas pela posição dos fotografados e pelos gestos deles. Outra importante informação é que essas pessoas são atletas: são lutadores de judô brasileiros que já ganharam medalhas olímpicas.

4. A campanha questiona o estereótipo segundo o qual lutadores usam a violência para resolver uma situação de conflito.

Dean Drobot/Shutterstock

O conflito faz parte da vida em sociedade. Querer e pensar coisas diferentes é comum na vida familiar, no mundo do trabalho, nas relações afetivas e na escola. Leia a seguir uma definição de conflito.



Trueffelpix/Shutterstock

> O conflito [...] é parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.
>
> CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. *Apud* CECCON, Claudia *et al. Conflitos na escola*: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 29.

Com base nessa definição, podemos entender que, uma vez que as pessoas são diferentes entre si, é natural que tenham interesses diferentes. E, muitas vezes, esses interesses podem fazer com que pessoas ou grupos interfiram na busca dos objetivos uns dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo sente que seus interesses podem ser prejudicados por outra pessoa ou outro grupo, surge o conflito. Também existem os conflitos intrapessoais, ou seja, com nós mesmos, quando temos de nos posicionar sobre decisões que impactam nossa vida e a de outras pessoas.

Podemos entender, portanto, que onde houver pessoas com interesses diferentes existirá conflito. Mas os conflitos, em si, não devem ser entendidos como situações negativas. Não devemos entender o conflito como um caminho inevitável para a violência, por exemplo. Dependendo da forma como lidamos com os conflitos, podem surgir aspectos positivos deles. É por meio do diálogo que se torna possível transformar conflitos em situações de aprendizagem e gerar mudanças positivas e construtivas para todos os envolvidos.

Por isso, é importante diferenciar conflito de violência. Leia o texto a seguir.

> O ato de violência se caracteriza pela imposição da força de um ser mais forte sobre outro ser mais fraco. A força pode ser física – a mais evidente – mas também psicológica, econômica, política, assumindo um sem-número de disfarces, como sedução, coação, indução e omissão. Esses atos podem ser praticados não apenas por indivíduos, mas também por grupos, instituições, governos.
>
> CECCON, C.; EISENSTEIN, E. *Saúde, vida e alegria*: manual para educação em saúde de adolescentes. Rio de Janeiro: CECIP: Artmed: Fundação Kellogg, 2000. *Apud* CECCON, Claudia *et al. Conflitos na escola*: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 36.

Como vimos no texto, a violência está associada à agressão de uma pessoa ou um grupo a outros, podendo ser física, verbal, material ou psicológica. A violência também pode se dar pela omissão de pessoas, instituições ou governos.

Quando o conflito se torna agressão, ele perde a potência de provocar mudanças positivas nas relações entre as pessoas ou no contexto no qual é gerado. Por outro lado, muitas vezes, é a partir de uma crise que se encontram soluções inovadoras para velhos problemas. Mas isso só é possível quando existe abertura para o diálogo, quando cada um, apesar de suas convicções e vontades, está disposto a ouvir o outro de forma respeitosa, solidária, justa e cooperativa.

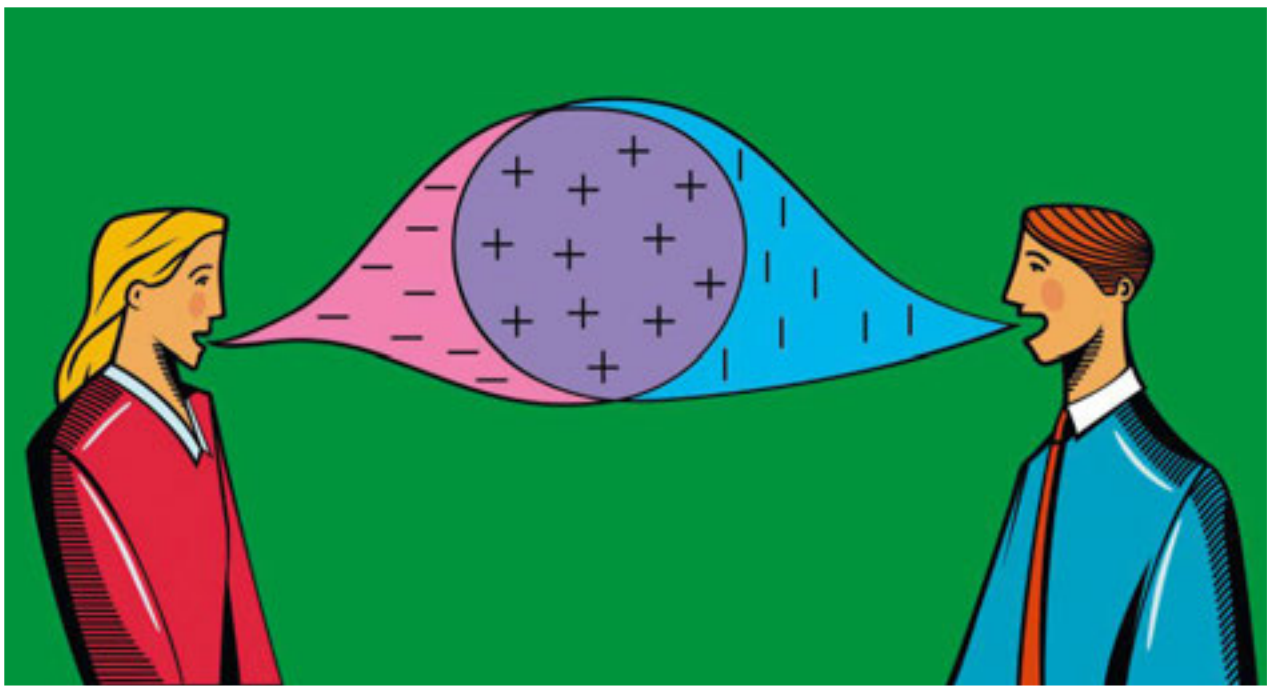
É mais fácil pensar dessa forma quando o conflito ainda não existe. Quando ele se manifesta, fica mais difícil não agir de forma impulsiva e agressiva. Em um conflito, tendemos a ficar tensos, a dizer e fazer coisas que não diríamos ou faríamos em outra situação. Assim, como uma bola de neve, o conflito pode ficar cada vez mais tensionado, tornando qualquer ação de uma das partes uma afronta para a outra parte. A reação a essa ação, estimulada pelas emoções do momento de estresse, agrava o conflito, podendo levar a uma situação destrutiva.

Reprodução/CNMP

Por isso, a campanha "Conte até dez. Encarar a vida não é entrar em briga.", do Conselho Nacional do Ministério Público, traz uma mensagem de paciência, tolerância e reflexão que evite a prática de atos de violência. A campanha ganhou espaços sociais diversos e foi estendida para as escolas de Ensino Médio frequentadas por jovens brasileiros, com o *slogan* "Conte até 10 nas escolas. Valente mesmo é quem não briga".

> A campanha tem a participação de estrelas do esporte, lutadores mundialmente reconhecidos, que adotam atitudes pacíficas e de tolerância frente a situações de conflitos ou possíveis conflitos no dia a dia. A ideia é levar o brasileiro a refletir e a "esfriar a cabeça" antes de qualquer atitude, para evitar situações de violência.
>
> Conselho Nacional do Ministério Púbico. *Conte até 10 nas escolas*: cartilha com roteiros de aulas. 2. ed. Brasília: CNMP, 2013. p. 14. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/CARTILHA_DID%C3%81TICA_CONTE_AT%C3%89_10_NAS_ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

A campanha tem como foco a capacidade de tranquilizar-se antes de reagir. Ao nos tranquilizarmos, abrimos espaço para o diálogo e para uma solução não violenta, revertendo o conflito para uma situação de crescimento individual e comunitário.


claus+mutschler/Shutterstock

A abertura para o diálogo é fundamental na resolução de conflitos. Ao dialogarem, as pessoas podem encontrar um ponto de equilíbrio num conflito de interesses divergentes.

OBJETIVOS

NESTE PROJETO, você e seus colegas vão refletir sobre conflitos no ambiente escolar e encontrar soluções para mediá-los de forma respeitosa, cooperativa, justa e solidária, buscando o crescimento de todos e o bem comum. Para isso, vão explorar o que é a mediação de conflitos e produzir um texto sobre a violência nas escolas. Depois, vão experimentar práticas corporais lúdicas e esportivas para assimilar alguns conceitos de prevenção à violência e valorização da cultura da paz. Por último, vão elaborar e propor um plano de convivência para ser usado na escola.

Mediação: ação de colocar-se no meio. No caso da mediação de conflitos, o mediador atua de forma imparcial, como um facilitador do diálogo, no intuito de que as partes envolvidas encontrem soluções para o conflito.

Andrii Yalanskyi/Shutterstock

A imparcialidade e a serenidade são características necessárias a um mediador de conflitos.

O projeto será desenvolvido nas seguintes etapas:

- **Etapa 1**: Vamos dialogar pela paz?

  Subproduto: Texto dissertativo-argumentativo produzido com base em pesquisas de textos multimodais sobre o tema e em textos provocativos.

- **Etapa 2**: Como a Educação Física pode contribuir para a cultura da paz na escola?

  Subproduto: Vivência de lutas corporais para o reconhecimento da importância de regras de conduta.

- **Etapa 3**: É possível construir um plano de convivência para promover a cultura da paz?

  Subproduto: Construção de um plano de convivência escolar envolvendo toda a comunidade da escola. Caso a escola já tenha um plano de convivência, ele será objeto de debates e reformulação com o objetivo de aprimorá-lo de forma constante, contando com a participação de estudantes, professores, funcionários, direção e pais ou responsáveis.

Fazer e acontecer

Produto final: Realização de uma assembleia com todos os agentes da comunidade escolar para apresentação e análise do plano de convivência elaborado pela turma.

ORGANIZE-SE

É possível uma organização alternativa, desenvolvendo-se o projeto em um semestre; nesse caso, com uma aula por semana.

A duração prevista deste projeto é de um trimestre, com duas aulas por semana. No início de cada uma das etapas, há uma estimativa da quantidade de aulas que as propostas podem levar para serem desenvolvidas. Para organizar o trabalho, é importante que você, os colegas e o professor considerem essa sugestão e façam as adaptações necessárias à quantidade de aulas disponível.

TOME NOTA

Ao longo do projeto, é importante que você registre seus pensamentos, suas ideias, dúvidas e descobertas. Esses registros poderão ser consultados sempre que necessário para retomar ideias e compreender melhor seu próprio processo de aprendizagem. Podem ser incluídos desenhos, imagens, entre outros elementos que você achar interessante. Isso pode ser feito em um caderno comum ou em formato digital.

REGISTRE SEU TRABALHO

Todo o trabalho desenvolvido neste projeto deve ser registrado e armazenado em algum meio físico ou digital. Você pode guardar esses registros em pastas físicas ou utilizar plataformas digitais gratuitas de armazenamento de textos, fotos ou vídeos.

Diante do contexto escolar e da realidade dos estudantes, verifique quais plataformas poderão ser usadas como suporte para registrar este projeto. Para criar um *blog* da turma, por exemplo, há algumas plataformas disponíveis: https://br.wordpress.com; www. tumblr.com; www.livejournal.com; https://svbtle.com (acesso em: 21 nov. 2019).

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para compartilhar com a comunidade escolar, com os familiares e os amigos o trabalho que você e os colegas produziram, é possível criar um *blog*, um perfil, uma página ou canal em alguma rede social. Os trabalhos também podem ser divulgados nos murais e nas redes sociais da escola.

A BNCC NESTE PROJETO

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10
Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio	Competência específica 1 (EM13LGG101), (EM13LGG103) Competência específica 2 (EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG204) Competência específica 3 (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG303), (EM13LGG304), (EM13LGG305) Competência específica 4 (EM13LGG401), (EM13LGG402), (EM13LGG403) Competência específica 5 (EM13LGG501), (EM13LGG502), (EM13LGG503) Competência específica 6 (EM13LGG601), (EM13LGG604) Competência específica 7 (EM13LGG704)
Temas contemporâneos transversais	Saúde Vida Familiar e Social; Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do Adolescente Diversidade Cultural; Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

ETAPA 1

VAMOS DIALOGAR PELA PAZ?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 7 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- computador com acesso à internet para pesquisa;
- celular (ou câmera) para tirar fotos;
- dispositivo para projetar fotos;
- dicionário de inglês;
- aparelho com caixas de som para reproduzir canções.

O QUE VOCÊ SABE SOBRE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS?

Vamos começar com uma roda de conversa na qual você e seus colegas vão compartilhar o que sabem sobre conflito e mediação de conflito. Para orientar a conversa, seguem algumas perguntas provocadoras. Mesmo que você nunca tenha lido ou ouvido falar sobre mediação de conflitos, as perguntas podem ser respondidas associando experiências pessoais ao tema em questão.

Reprodução/https://gestaoescolar.org.br/

Estudantes do Centro de Ensino Fundamental 602 do Recanto das Emas no Projeto Estudar em Paz, realizado no Distrito Federal em 2011. Eles foram treinados para atuar como mediadores em situações de conflito nas escolas.

Não escreva no livro

1. Na sua opinião, o que é conflito?
2. Que emoções você sente quando está em conflito?
3. Nesses casos, você consegue pensar antes de agir?
4. Você costuma ouvir o que o outro tem a dizer em uma situação de conflito?
5. Qual, na sua opinião, seria a melhor forma de resolver um conflito?
6. Você já atuou alguma vez como um mediador de conflito? Já conseguiu, de maneira imparcial e respeitosa, propiciar uma conversa entre duas pessoas que estavam brigando? Se sim, compartilhe sua experiência com os colegas.
7. Você já viu alguém fazer isso? Pode ser um membro da sua família, alguém da escola, um amigo, etc. Se sim, conte para a turma como foi.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

2. A resposta pode variar entre os estudantes. Pretendemos que o estudante possa relacionar sua experiência em seu núcleo familiar e social em casos de conflito e indicar como foi possível resolvê-lo com a intervenção imparcial de um terceiro. Assim, estamos abordando temas como as relações sociais do adolescente e suas formas de lidar com as próprias emoções, contribuindo para sua socialização e seu autoconhecimento.

TOME NOTA

Durante a conversa, registre as falas dos colegas que tenham chamado sua atenção e o que você pensa sobre o tema.

Agora leia o texto abaixo, da psicóloga e professora de resolução de conflitos da Portland State University Barbara Tint, que trabalha em áreas de conflito na Ásia, na África e nos Estados Unidos.

> O trabalho na resolução de conflito está fundado em uma boa escuta. [...] Quando estamos em conflito, nossa paciência, tolerância e desejo de escutar são desafiados. Nós bloqueamos e nos sentimos bloqueados por outros. O trabalho na resolução de conflito treina as pessoas a lidar com o próprio desconforto, e a suspender sua própria inclinação de rebater ou interromper os outros. [...] Cultivar a empatia, conversas em perspectiva e a conexão são elementos fundamentais desse processo e são difíceis de fazer quando estamos em conflito.

TINT, B. From Hell, No to Yes, And: Applied Improvisation of Training in Conflict Resolution, Mediation, and Law. *In*: DUDECK, T. R.; McCLURE, C. *Applied Improvisation*: leading, collaborating, and creating beyond the theatre. London: Methuen Drama, 2019. p. 205-206. (Tradução dos autores para esta obra).

Converse com os colegas:

1. Quando você está em conflito com outra pessoa fica mais difícil escutá-la com empatia e tolerância, sem interrompê-la?
2. Alguma vez você já se encontrou em um conflito em seu meio familiar ou entre amigos e precisou da ajuda de uma pessoa imparcial para mediar esse conflito?

1. A resposta pode variar entre os estudantes. Nessa questão, objetivamos que os estudantes reflitam sobre suas emoções e como são capazes de lidar com elas em situações de conflito interpessoal.

fizkes/Shutterstock

Nos conflitos interpessoais, a abertura para o diálogo é essencial para resolver a situação.

TEXTOS PELA CULTURA DA PAZ

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Depois de conversar sobre o que é conflito e suas formas de resolução, passando pela mediação e pelo diálogo, vamos interagir com alguns textos relacionados à cultura da paz. Antes, porém, vamos nos deter um pouco sobre o conceito de cultura da paz.

Em 1998, a Assembleia Geral das Nações Unidas definiu a cultura da paz como:

> [...] um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e se esforçam para evitar conflitos, abordando suas causas básicas, com o objetivo de resolver problemas através do diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e nações.

UNESCO. *Mainstreaming the culture of peace*. Paris: Unesco, 2002. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126398e.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019. (Tradução dos autores para esta obra.)

Essa definição surgiu no contexto do final da Guerra Fria, entre os Estados Unidos e a União Soviética, e da queda do Muro de Berlim. Esses acontecimentos favoreceram o arrefecimento de conflitos armados e trouxeram alívio ao mundo todo, que aguardava apreensivo um possível desencadeamento iminente de uma terceira guerra mundial.

A cultura da paz levou a Unesco a formular em 2000 um manifesto conclamando cada cidadão a assumir responsabilidades com a solidariedade, a liberdade, a preservação do planeta e a não violência. Esse manifesto foi assinado por milhões de pessoas ao redor do mundo.

Leia a seguir um trecho do "Manifesto 2000", proposto pela Unesco.

Manifesto 2000

Por uma cultura de paz e não violência

Reprodução/Unesco

[...]

Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo – em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região – a:

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito.

Praticar a não violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes.

Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica.

Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, à difamação e à rejeição do outro.

Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta.

Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade.

MANIFESTO em defesa da paz – 2000. Universidade de São Paulo: Biblioteca virtual de direitos humanos. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%AAncia-e-Cultura/manifesto-em-defesa-da-paz-2000.html. Acesso em: 31 dez. 2019.

Inspirados no manifesto pela cultura da paz da Unesco, escrevam conjuntamente um manifesto pela cultura da paz que esteja relacionado à realidade da sua escola.

Manifesto é um gênero textual argumentativo que tem como objetivo expressar e comunicar o posicionamento de uma pessoa ou de um grupo sobre determinado assunto. Geralmente ele se constitui da seguinte forma:

- título: sintetiza o assunto;
- corpo do texto: esclarece o posicionamento dos autores por meio de argumentos;
- local, data e assinatura dos manifestantes.

REGISTRE SEU TRABALHO

Registre no caderno ou em formato digital o manifesto pela cultura da paz produzido coletivamente pela turma. Você pode anotar também suas reflexões sobre o tema.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Combine com a turma uma forma de divulgar o manifesto pela cultura da paz que vocês produziram. Podem ser usados os murais e as redes sociais da escola ou outra forma que vocês preferirem.

Agora, vamos estudar como a cultura da paz se expressa em textos multimodais. Os textos multimodais vão além da escrita, incluindo na sua composição as imagens e outros recursos. Este grafite é um exemplo de texto multimodal. Observe-o.

Rogério Albuquerque/Acervo do fotógrafo

Grafite *Lado bom*, de Jana Joana e Vitché, na cidade de São Paulo (SP). Foto de 2004.

O grafite está bastante presente nos centros urbanos e é comum que as escolas tenham seus muros grafitados com temas relacionados à paz, ao respeito e à solidariedade. Realizado pelo casal paulista Jana Joana e Vitché, o grafite acima aborda o lado bom da vida na periferia. Observe o uso de cores fortes e vivas e o tipo de desenho, que se assemelha aos desenhos feitos por crianças. As palavras ocupam boa parte da obra, dando grande importância a seu significado, vinculado à cultura da paz. Essas características são comuns em vários grafites.

O grafite é uma expressão artística que se insere no conceito de arte urbana. Ele pode ser feito na forma de ilustrações, textos, artes gráficas, entre outros meios de expressão, e utiliza como suporte fachadas de prédios, muros, calçadas, postes, etc. Originalmente, o artista que produz o grafite era chamado de *writer*; quando o grafite é realizado por mais de um artista, o grupo é chamado de *crew*.

Também é possível observar a presença de pichação em locais públicos. Em ambos os casos, no grafite e na pichação, há o uso dos mesmos suportes, mas é possível diferenciá-los, em algumas situações, dependendo dos objetivos dos autores.

SAIBA MAIS

O grafite *Lado bom* está associado ao *rap* "Periferia lado bom", do *rapper* e escritor Ferréz (1975-), de São Paulo (SP). Nesse *rap*, Ferréz valoriza as coisas boas da vida na periferia e faz um apelo aos jovens para que não se envolvam com o mundo das drogas e do crime. Ele destaca a escola como um lugar no qual o jovem pode contribuir para a construção de um mundo melhor. O videoclipe do *rap*, que mostra o grafite de Jana Joana e Vitché em detalhes, pode ser visualizado em plataformas da internet e tem 4 minutos de duração. Ele também integra o documentário *Literatura e resistência*, disponível em DVD, que conta a trajetória do *rapper* e escritor.

Tom Vieira Freitas/Fotoarena

Ferréz se apresentando no Capão Redondo, bairro da periferia de São Paulo (SP), onde mora desde criança. Foto de 2017.

Com o professor, deem uma volta pela escola e pelo entorno dela. Registrem com o celular ou com outras câmeras as ilustrações, os textos, as pinturas e outras artes gráficas que vocês encontrarem. De volta à sala compartilhem as imagens e conversem sobre elas com base nas informações do texto lido e em seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Seguem algumas perguntas disparadoras:

1. Quais imagens coletadas são grafites e quais são pichações? Justifique sua resposta.
2. Qual é a técnica usada na maioria das imagens?
3. Por que o grafiteiro também é chamado de *writer*? Essa denominação muda a sua forma de entender esse tipo de expressão? Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.
4. O que significa *crew* e por que, na sua opinião, é comum o uso de palavras em inglês no universo do grafite?

A música e a *performance* também têm sido utilizadas como veículo de mensagens sobre a busca e o cultivo da paz. Um dos músicos que mais se destacaram no ativismo pela busca da paz mundial foi o inglês John Lennon, ex-integrante de um dos mais famosos grupos musicais de todos os tempos: os Beatles. Ao se unir à artista plástica Yoko Ono, John Lennon começou, junto com ela, uma série de ações em prol da paz no contexto da guerra dos Estados Unidos contra o Vietnã (1955-1975). Uma de suas ações artístico-performáticas foi permanecer no quarto, em sua cama, por vários dias. Essa *performance* chamou a atenção da mídia e foi divulgada ao redor do mundo.

Michael Ochs Archives/Getty Images

John Lennon e a artista plástica Yoko Ono eram casados. Na década de 1970, realizaram uma *performance* de longa duração pelo fim da guerra dos Estados Unidos contra o Vietnã.

Performance: no campo da arte, a *performance* é uma ação, ou um conjunto de ações, que combina elementos de várias linguagens artísticas. É comum que os artistas transformem em *performance* ações do cotidiano, como no caso de Lennon e Yoko.

SAIBA MAIS

Netkoff/Shutterstock

O gesto com os dedos formando um V foi disseminado pelo estadista britânico Winston Churchill (1874-1965), na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), para comemorar vitórias sobre as forças alemãs ("V de vitória"). Esse gesto foi adotado na década de 1960 pelos *hippies*, porém com outro significado: para representar a vitória da paz sobre a guerra no Vietnã. A partir de então passou também a simbolizar "paz e amor".

Leia a seguir um texto que conta um pouco da trajetória de John Lennon e Yoko Ono e de seu ativismo político pela paz. Caso haja palavras desconhecidas, consulte o dicionário ou pergunte ao professor.

> John Lennon will be known for the many things that he did with the Beatles, but something that he will also be remembered for is his ideas about peace. John took a very active role in trying to persuade people to protest against the Vietnam War, by doing many different things. He usually worked with his wife, Yoko Ono. Together they peacefully protested against the Vietnam War and asked the world for peace.

The most famous things that John Lennon did, to ask for peace, was host bed-ins. Bed-ins are when a person will stay in their room for a certain number of days to protest against something. John and Yoko did bed-ins in Montreal and Amsterdam. They stayed in their rooms and recorded "Give Peace a Chance" in Montreal, which became a very famous anti-war song. Another famous anti-war song that John Lennon wrote is called "Imagine".

Now you might be wondering, did the peace movement work? Yes it did work. One example of the effect that it had was when half a million people gathered on the second Vietnam Moratorium Day. They all stared singing "Give Peace a Chance" as loud as they could. John Lennon was very surprised but happy at the same time. John Lennon was very famous, so there was a lot of media coverage on everything he did, so many people saw what he was trying to do.

John Lennon taught us to stand up for what we believe in and dream big. He protested for peace, and many people listened. This is why John Lennon will be remembered as a peace activist. His legendary ideas will be remembered forever as long as we all shall live.

THE JOHN Lennon peace movement. Disponível em: https://johnlennonpeace.weebly.com/the-john-lennon-peace-movement.html. Acesso em: 18 dez. 2019.

Não escreva no livro

Depois de ler o texto, responda no caderno:

1. Quais são as duas canções antiguerra compostas por John Lennon citadas no texto? Proponha uma tradução desses títulos para o português.
"Give peace a chance" e "Imagine". Uma possibilidade de tradução seria "Dê uma chance à paz" e "Imagine".

2. Por que as performances de Lennon e Yoko eram tão divulgadas pela mídia da época?
Porque John Lennon havia integrado um dos mais famosos grupos musicais dos anos 1960, os Beatles, que havia se dissolvido no final de 1969. Por isso, suas canções, *performances* e manifestos chamavam muito a atenção da mídia.

3. De acordo com o texto, como John Lennon será sempre lembrado?
Como um ativista pela paz, ou pacifista.

SAIBA MAIS

emka74/Shutterstock

Este é um pequeno trecho do Muro de John Lennon (John Lennon Wall), em Praga, capital da República Tcheca. Trata-se de um "grafite mutante", com intervenções que se iniciaram em 1980, ano da morte de Lennon, como forma de homenageá-lo. Em 2014, um grupo de estudantes de Arte pintou o muro todo de branco e escreveu "Wall is over!", decretando que o muro acabou, ou seja, as homenagens terminaram. Mas as intervenções continuaram e algum fã do ex-Beatle mudou a inscrição para "War is over!", uma alusão a "Happy Xmas (War is over)", outra famosa canção pacifista de John Lennon. Foto de 2015.

Agora, em grupos de seis a oito estudantes, pesquisem canções em inglês cujas letras tratem de temas relativos prioritariamente à cultura da paz. Para isso, vocês podem digitar em um *site* de buscas de sua preferência a expressão "*songs about peace*", ou outras que acharem conveniente. Cada grupo deverá escolher uma canção de que mais gostar e, fora da sala de aula, contextualizar histórica e geograficamente a letra da canção, pesquisando sobre ela, se possível, em *sites* em inglês. Vocês devem fazer previamente o *download* da canção e trazê-la para a sala de aula em algum dispositivo, para não ser necessário o uso da internet. Vejam a seguir, algumas informações que vocês devem trazer para a aula:

Prostock-studio/Shutterstock

Jovem pesquisando e ouvindo músicas na internet.

- A data em que a canção foi divulgada.
- O contexto em que a letra dessa canção foi escrita. Vocês podem, por exemplo, buscar na internet notícias da época em que a canção foi criada e que se relacionem com a temática da canção. Isso os ajudará a compreender o contexto da letra, se ela foi criada a partir de um acontecimento específico, se foi inspirada no pensamento de alguém ou se está relacionada a um país ou povo em especial, por exemplo.

Agora, em sala de aula, com os outros grupos e o professor, determinem a ordem de apreciação das canções selecionadas. Antes de começar a atividade, compartilhem com a turma as informações contextuais pesquisadas previamente pelo grupo.

1. Com o professor e os colegas, escutem a canção tentando reconhecer algumas palavras.
2. Depois, identifiquem a temática da canção, apontando as ideias principais.
3. Verifiquem se há um verso ou refrão da letra que sintetize as ideias apresentadas na canção.
4. Escutem novamente a canção lendo a letra e, se quiserem, cantando junto. Se tiverem dúvidas sobre o significado de algumas palavras importantes para entender o contexto, procurem em um dicionário ou consultem o professor.
5. Observem de que forma o título da canção se relaciona ao conteúdo da letra: é uma síntese das ideias, um complemento ou aparentemente não apresenta uma conexão direta identificável com a temática da letra?
6. Observem se a parte musical da canção (melodia, forma de cantar e de tocar os instrumentos, etc.) potencializa a mensagem da letra, a contradiz ou parece neutra.
7. Depois de entender o contexto da letra da canção, busquem paralelos entre ela e os diversos contextos brasileiros – em especial da comunidade em que vocês vivem – e que afetam a vida de vocês. Discutam com os colegas do grupo sobre a atualidade da canção, considerando especialmente o contexto social e geográfico da comunidade.
8. Façam o mesmo com as canções selecionadas pelos outros grupos. Se forem muitos grupos, vocês podem selecionar apenas três canções dentre as que acharem mais interessantes ou escolher aquelas em que os grupos se empenharam mais na pesquisa sobre o contexto.
9. Depois das apresentações, debatam sobre a relevância, ou não, da mensagem de paz das canções escolhidas nos dias de hoje e no contexto brasileiro, em especial na comunidade em que vocês vivem.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação deste tópico com as competências e habilidades da BNCC.

PRODUZINDO UM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Neste tópico você vai produzir, individualmente, um texto dissertativo-argumentativo, dentro dos padrões solicitados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para isso, leia os textos abaixo.

Texto provocativo I

A indisciplina é uma forma de violência muito comum em nossas escolas, por isso vem preocupando toda a sociedade e em especial os pais e os professores. Essa preocupação justifica-se pelo fato de que cada vez mais crianças e jovens são vítimas ou agentes dessa violência. A violência aflige a todos, pais, filhos, professores e comunidade, e é, entre nossos comportamentos, aquele que mais nos rouba a condição humana; por isso se impõe como um grande desafio a exigir superação e, para tanto, a participação e contribuição de todos.

[...] Posto que é função da escola propiciar condições para o bom desenvolvimento dos alunos no ensino e a aprendizagem e é atribuição do aluno contribuir para que essas condições sejam favoráveis a todos.

FERREIRA, S. R. A violência em sala de aula: uma análise no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Duba. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-violencia-sala-aula-uma-analise-no-1-o-ano-ensino-fundamental.htm. Acesso em: 21 dez. 2019. s.p.

Texto provocativo II

Um em cada dez estudantes brasileiros é vítima de *bullying* – anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar. O dado foi divulgado esta semana pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015.

Especialistas, como a professora de psicologia Ciomara Schneider, psicanalista de crianças e adolescentes, defendem que pais e escola devem estar atentos ao comportamento dos jovens e manter sempre abertos os canais de comunicação com eles. Para ela, o diálogo continua a ser a melhor arma contra esse tipo de violência, que pode causar efeitos devastadores em crianças e adolescentes.

[...]

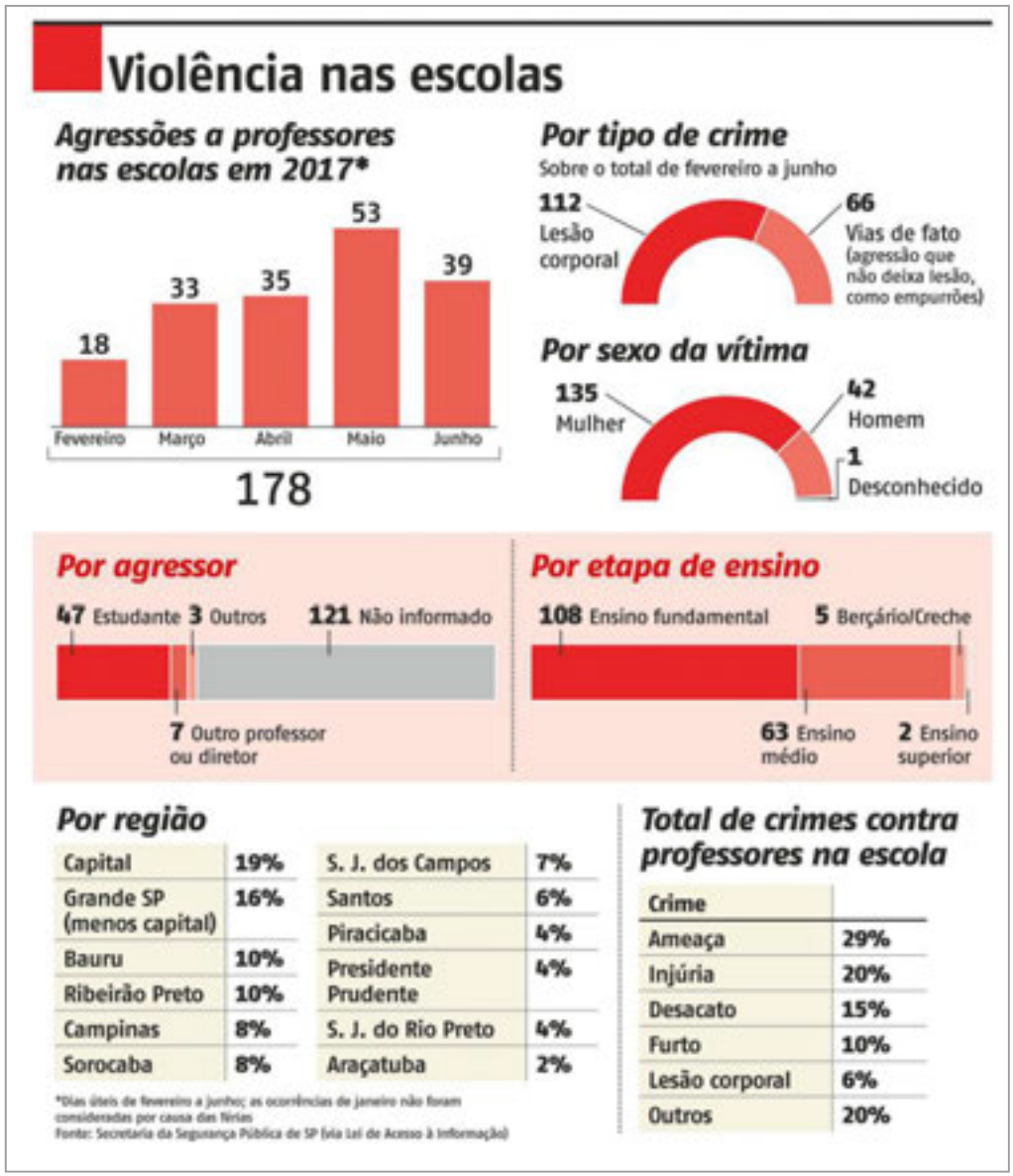
De acordo com Ciomara, crianças que têm um perfil mais retraído costumam ser as maiores vítimas. No geral, elas apresentam maior dificuldade para se expressar ou se abrir em casa ou na escola. O medo de piorar a situação, quando a chantagem costuma fazer parte das agressões, também contribui para o silêncio.

BRASIL. Ministério da Educação. Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32777. Acesso em: 21 dez. 2019.

A imagem, que tem como título a evocação "Pare com o *bullying*", mostra diversas formas de *bullying* (físico, verbal, social e digital) que podem afetar os jovens.

Sabelskaya/Shutterstock

Texto provocativo III



Arte Agora/Folhapress

Infográfico publicado no jornal *Agora São Paulo,* em 17 de setembro de 2017.

Texto provocativo IV

Escola bonita e atraente

A recuperação do espaço físico, aponta Mahfouz [diretor da Escola Municipal Darcy Ribeiro, em São José do Rio Preto-SP], foi outro ponto importante de seu projeto [de combate à violência]. "Receber os alunos em um espaço agradável faz toda a diferença", garante, algo com o qual Castorino Alves, diretor do Centro de Ensino Fundamental 412 de Samambaia, concorda plenamente.

A escola, lembra Alves, era repleta de pichações, o que acabava tendo um claro impacto na motivação e na disciplina dos alunos. Assim, um grupo de grafiteiros voluntários foi chamado para tornar a área de convivência mais bonita e atrativa. A escola buscou ajuda ainda de grupo de escoteiros e, todas as sextas-feiras, recebe um grupo de psicólogos que faz rodas de conversa com alunos. Ainda são oferecidas aulas de caratê e grupo de leitura.

MARTINS, Thays. Educadores apontam o caminho para combater a violência nas escolas. *Correio Braziliense*, 14 set. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/09/14/interna-educacaobasica-2019,782313/educadores-apontam-o-caminho-para-combater-a-violencia-nas-escolas.shtml. Acesso em: 31 dez. 2019.

Fotos: Abikeila Queiroz/Coletivo Motirõ

Grafiteiros fazem intervenção no Centro de Ensino Fundamental 412 de Samambaia, no Distrito Federal. A ação foi realizada pelo Coletivo Motirõ, organização de voluntários sem fins lucrativos que atua em escolas públicas do Distrito Federal. Fotos de 2019.

Algumas tintas *spray* utilizadas para produzir grafites são tóxicas. Nesses casos, recomenda-se o uso de equipamento de proteção (máscara e luvas).

Embora neste projeto não haja atividades com tinta *spray* direcionadas aos estudantes, comente que caso tenham essa oportunidade é importante verificar se a tinta escolhida é tóxica. Recomenda-se de qualquer forma que a máscara seja utilizada para evitar a inalação da tinta.

A partir da leitura dos textos provocativos, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A violência nas escolas brasileiras". Para produzi-lo, siga estas orientações:

1. O texto deve ser escrito na modalidade formal da língua portuguesa e apresentar propostas de ação, respeitando os direitos humanos. Organize seus argumentos e exponha-os na defesa do seu ponto de vista.

2. Para escrever seu texto, siga as orientações do quadro abaixo, que apresenta a estrutura básica desse tipo de produção textual.

Lembre-se da estrutura básica da dissertação argumentativa	
Introdução	Apresente o tema e o recorte que você fará dele. Evite fazer rodeios. É recomendável que a tese seja exposta para direcionar a leitura e mostrar sua linha de raciocínio. Lembre-se de que na dissertação seus argumentos devem ser usados para convencer quem estiver lendo.
Desenvolvimento	Defenda a sua tese apresentando ideias que a justifiquem, de forma consistente, e apresente seus argumentos. Essa parte é importante, por isso coloque tudo da forma mais clara possível para que o leitor compreenda seu ponto de vista. Para deixar organizado, uma dica é reservar um parágrafo para cada argumento, analisando todos os aspectos que você quer abordar.
Conclusão	Retome as ideias expostas na introdução, junto com os principais argumentos que a justificam para confirmar a tese e encerrar o debate. Diferentemente das outras redações, no Enem é nessa parte que você deve apresentar uma proposta de intervenção social. Para ser eficiente no conjunto, essa proposta deve surgir a partir dos pontos já levantados na argumentação.

VELLEI, Carolina. Aprenda a fazer a redação do Enem passo a passo. *Guia do Estudante Abril*. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/aprenda-a-fazer-a-redacao-do-enem-passo-a-passo/. Acesso em: 25 nov. 2019.

INDICAMOS

FILMES

***Verônica*. Direção de Mauricio Farias. Brasil: Europa Filmes, 2008. 1 DVD (87 min).**

Verônica é professora de uma escola municipal do Rio de Janeiro (RJ). Ao perceber que ninguém foi buscar um de seus estudantes, leva-o para casa e descobre que os pais do garoto foram assassinados pelo tráfico de drogas. O filme aborda a realidade da violência que ronda várias escolas no país e reflete sobre como as relações entre estudantes e professores vão muito além dos conteúdos tratados em sala de aula.

***Entre os muros da escola*. Direção de Laurent Cantet. França: Imovision, 2008. 1 DVD (128 min).**

Os estudantes de uma escola francesa de Ensino Médio vivem situações de conflito e, por vezes, de violência. O filme nos leva a questionar a capacidade da escola de lidar com questões que extrapolam seus muros, mas que se revelam dentro da instituição em toda a sua potência. O interessante é perceber que essa realidade não é exclusiva do Brasil, pois esses problemas acontecem também em outros países.

3. Faça um planejamento do texto a ser produzido, escolhendo a tese a ser defendida e os principais argumentos para isso.

4. Escreva um primeiro rascunho, preocupando-se mais com o conteúdo do que com questões gramaticais. Neste momento, é importante que você use os conhecimentos mobilizados até agora, evitando fazer generalizações.

5. Após o rascunho, faça a revisão do texto, preocupando-se com a organização e a coerência das ideias e com as adequações linguísticas.

Liderina/Shutterstock

TOME NOTA

Anote tudo o que você pensou e fez durante o planejamento e a elaboração do texto dissertativo-argumentativo, incluindo os rascunhos que tenha escrito. Essas anotações são interessantes para depois você poder verificar todo o processo que percorreu até chegar à versão final do texto.

6. Passe o texto a limpo, após chegar à versão final, e entregue-o ao professor.

7. Vocês podem combinar uma leitura dos textos para o restante da classe como forma de compartilhar o pensamento de todos após a conclusão desta primeira etapa do projeto.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Combine com o professor e os colegas uma forma de compartilhar os textos que vocês produziram, para que possam ser lidos pela comunidade escolar ou mesmo por um público mais amplo. Vocês podem usar os murais e as redes sociais da escola ou outra forma que preferirem.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também propostas de encaminhamento para as questões aqui apresentadas.

1. Os textos multimodais possibilitaram diferentes abordagens sobre o tema. Na sua opinião, isso foi relevante para a compreensão dos conceitos de cultura da paz?

2. Você considera que foi capaz de se engajar na realização das diversas partes desta etapa, sabendo trabalhar em grupo e individualmente de modo satisfatório?

1. A resposta pode variar entre os estudantes. Objetiva-se que os estudantes reflitam se os textos multimodais abordados foram relevantes para a compreensão do conceito de cultura da paz.

2. A resposta pode variar entre os estudantes. Almeja-se que os estudantes reflitam sobre suas atitudes nas diversas partes desta etapa, tanto no trabalho em grupo quanto no individual.

ETAPA 2

COMO A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE CONTRIBUIR PARA A CULTURA DA PAZ NA ESCOLA?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta etapa com as competências e habilidades da BNCC.

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 6 aulas.

Não escreva no livro

MATERIAL NECESSÁRIO

- computador com acesso à internet;
- dispositivo para projetar imagens e vídeos;
- prendedores de roupa (três para cada estudante);
- vendas para cobrir os olhos (uma por estudante);
- fita-crepe.

A prática da Educação Física na escola também está vinculada à promoção do bem-estar físico, psíquico e emocional do estudante. Por isso, é uma ação contextualizada no tema contemporâneo transversal Saúde. Nas orientações específicas do Manual do Professor há mais indicações sobre a articulação desse tema com o trabalho que será realizado nesta etapa.

Educação Física é um componente curricular que você provavelmente já vivenciou no Ensino Fundamental. Para entender como ela pode contribuir para a compreensão da mediação de conflitos e para a prevenção da violência em busca de uma cultura da paz, vamos conversar um pouco sobre o que você sabe sobre a Educação Física e sua relação com esse componente curricular. A seguir, sugerimos algumas perguntas orientadoras para você discutir com os colegas e o professor.

1. Você teve aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental?
2. Que práticas você se lembra de ter realizado?
3. Onde eram as aulas e que materiais você utilizava?
4. Qual é a sua relação pessoal com a Educação Física na escola?
5. Fora da escola, você realizava ou realiza atividades, como jogos, lutas, danças ou esportes? Se sim, onde: na rua, no quintal, em algum clube, em alguma academia?
6. Como você acha que essas atividades podem contribuir para a mediação de conflitos e para a prevenção da violência?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

Razym/Shutterstock

A RAIVA PASSA E A VIDA FICA

Assista aos três vídeos da campanha "Conte até dez", do Conselho Nacional do Ministério Público. Eles podem ser acessados na internet digitando-se "Anderson Silva – Conte até 10", "Júnior Cigano – Conte até 10" e "Sarah e Guilheiro – Conte até 10". São vídeos curtos, de 30 segundos, com esses lutadores brasileiros de grande destaque. O objetivo deles é a promoção da cultura da paz e a prevenção da violência, que pode resultar em mortes por motivos fúteis. Você pode baixá-los em seu computador ou reproduzi-los *on-line* na sala de aula, caso tenha acesso à internet.

Reprodução/www.youtube.com

Fotograma de vídeo da campanha "Conte até 10", do Conselho Nacional do Ministério Público, com Anderson Silva (1975-), lutador brasileiro de Artes Marciais Mistas (MMA).

Anderson Silva é um lutador de Artes Marciais Mistas, mais conhecidas pela sigla MMA. Foi campeão de peso médio do UFC com 17 vitórias seguidas e 10 defesas de título consecutivas, sendo considerado um dos maiores lutadores da história desse campeonato. Ele doou seu cachê para a realização dessa campanha do Conselho Nacional do Ministério Público, que tem como objetivo prevenir atitudes violentas em situações de conflito. Da mesma forma que ele, outros lutadores brasileiros de grande destaque doaram seu cachê e fizeram parte da campanha dizendo: "Paz. Essa é a atitude".

UFC: Ultimate Fighting Championship – empresa que organiza o maior campeonato internacional das Artes Marciais Mistas (MMA).

Assista aos três vídeos da campanha, que têm a duração média de 30 segundos e foram gravados por Anderson Silva, Júnior Cigano (campeão da categoria peso pesado do UFC) e Sarah Menezes (campeã olímpica de judô) com Leandro Guilheiro (judoca duas vezes medalhista olímpico). Depois, converse com o professor e os colegas baseando-se nestas perguntas orientadoras:

1. Quais recursos expressivos se repetem nos três vídeos? Você pode citar recursos relacionados à iluminação, à trilha sonora e ao texto narrado, por exemplo.
2. Qual é a sua atitude quando você é provocado em uma situação de conflito?
3. Qual é a atitude que a campanha do Conselho Nacional do Ministério Público busca promover?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

DIFERENTES TIPOS DE LUTA

A Educação Física é uma área do conhecimento que envolve diversas práticas corporais: jogos, danças, atividades circenses, esportes, entre outras. Uma dessas práticas é a luta. Desde a Pré-História, as lutas fazem parte de inúmeras culturas. Como atividades desportivas, elas foram introduzidas nos jogos da Grécia antiga, em meados do ano 776 a.C. Atualmente, vários estilos de luta são disputados em competições multidesportivas como as Olimpíadas, sendo o judô um dos exemplos.

Marvin Ibo Güngör/DPA/Fotoarena

A brasileira Rafaela Silva (1992-), de azul, em sua primeira luta nas Olimpíadas do Rio de Janeiro, em 2016, contra a alemã Miryam Ropper. Nessa competição, ela ganhou a medalha de ouro no judô.

Existem várias outras lutas com as quais muitas pessoas não estão familiarizadas. Um exemplo é a luta tradicional brasileira *huka-huka*, realizada pelos povos indígenas do Xingu e pelos Bakairi durante o Quarup, ritual celebrado no Xingu em homenagem aos mortos. O *huka-huka* é praticado com os lutadores inicialmente ajoelhados, frente a frente. O objetivo é levantar o oponente e derrubá-lo no chão. Trata-se de uma demonstração de destreza e força, mas também de respeito ao adversário e às regras próprias dessa luta. O *huka-huka*, além de fazer parte dos Jogos dos Povos Indígenas, também está sendo utilizado em treinamento policial e inserido nas práticas das Artes Marciais Mistas.

Luciola Zvarick/Pulsar Imagens

Disputa de *huka-huka* no ritual do Quarup, no Xingu. Foto de 2019.

SAIBA MAIS

Os Jogos dos Povos Indígenas são um evento multidesportivo e cultural criado em 1996 que inclui várias práticas corporais. Com o lema "O importante não é competir, e sim celebrar", tem como objetivos a integração dos povos indígenas brasileiros e a preservação da sua cultura.

Algumas atividades esportivas praticadas nesses jogos são: arco e flecha, cabo de guerra, canoagem, corrida com tora, entre várias outras.

Renato Soares/Pulsar Imagens

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Esta pesquisa sobre a história e a inserção cultural das lutas dialoga com o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo, no que diz respeito à diversidade cultural, pois possibilita a contextualização dessas práticas como culturais e o reconhecimento de sua diversidade.

Divididos em grupos de seis a oito estudantes, vocês vão escolher uma luta corporal para pesquisar. Acompanhem as orientações a seguir:

1. Consultem livros, jornais, revistas e a internet para colher informações e apresentar em sala de aula o que pesquisaram. Nessa apresentação, vocês deverão contemplar:
   - o histórico da luta corporal;
   - sua inserção na cultura da qual ela provém;
   - os procedimentos: "Como se luta?";
   - os códigos de conduta e as regras.

Algumas sugestões de lutas para pesquisa: caratê, esgrima, boxe, judô, sumô, *krav maga*, entre outras.

2. Na apresentação, tragam imagens e vídeos para complementar o trabalho. Como as lutas fazem parte da cultura corporal, o vídeo é um importante instrumento didático, pois possibilita ver o que acontece durante o embate.

3. Depois da apresentação dos grupos, discutam com os colegas e o professor quais características são comuns nas lutas pesquisadas e o que as diferencia. O professor de Educação Física Luiz Gustavo Bonatto Rufino propõe alguns aspectos universais das lutas. Observe o quadro abaixo:

Enfrentamento físico direto	Regras	Oposição entre indivíduos	Objetivo centrado no corpo da outra pessoa	Ações de caráter simultâneo	Imprevisibilidade

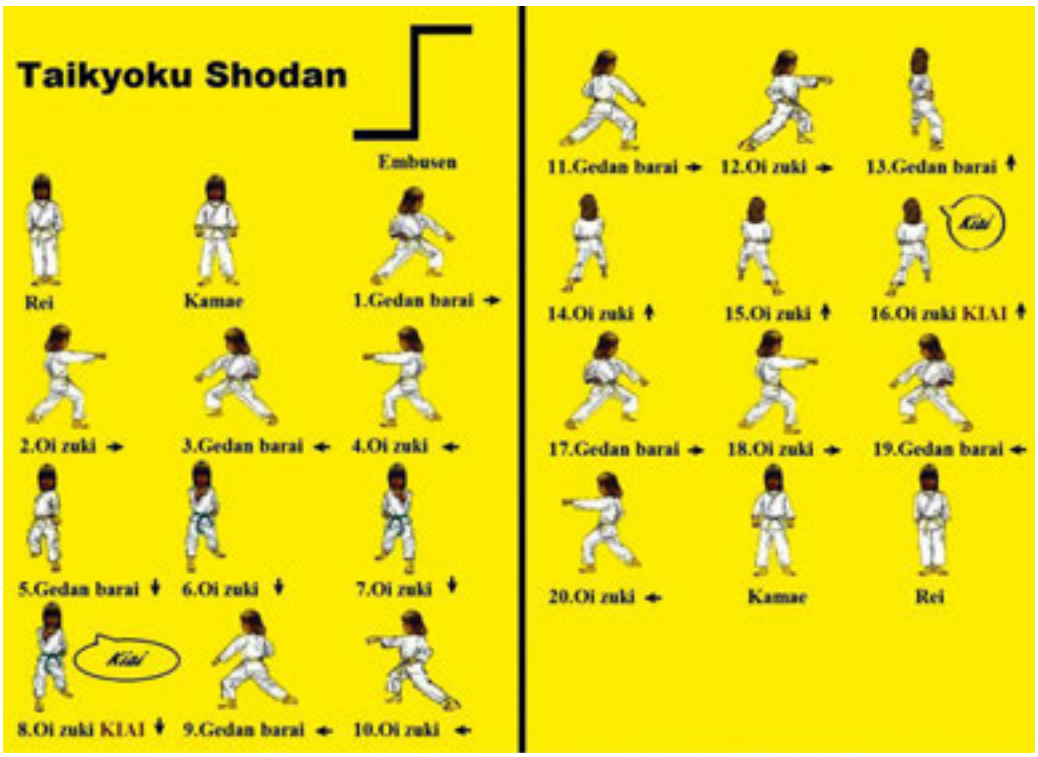
RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. As lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: possibilidades para a prática pedagógica. *In*: DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física no Ensino Médio*: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 325.

J. Henning Buchholz/Shutterstock

O sumô, luta corporal típica do Japão, assemelha-se, em alguns dos seus procedimentos, ao *huka-huka* e, a exemplo dessa luta indígena, está associado à preservação da cultura de um povo. Foto de 2009.

Nessa conversa com os colegas e o professor, esclareçam se as lutas pesquisadas se enquadram nesses aspectos e como isso se dá. Por exemplo, durante a execução de um *kata* no caratê, o elemento de imprevisibilidade é mais reduzido, uma vez que *kata* é uma sequência de movimentos que demandam muito treino para que sua execução seja perfeita.

Reprodução/www.harrowshotokankarate.co.uk



Infográfico com todos os movimentos do *kihon kata* (movimentação básica, praticada especialmente por principiantes), demostrando os movimentos do carateca no espaço, as várias etapas e os respectivos nomes. Disponível em: http://www.harrowshotokankarate.co.uk/426976649. Acesso em: 26 nov. 2019.

Já na prática do boxe, por exemplo, a imprevisibilidade é um dos aspectos mais importantes. O mesmo tipo de procedimento pode ser feito com outras lutas e com outros elementos do quadro de Rufino.

EXPERIMENTANDO ALGUNS PRINCÍPIOS DAS LUTAS

Depois de conhecer mais sobre a história e os procedimentos de algumas lutas, vocês vão experimentar na prática alguns de seus princípios. Para isso, há algumas questões que não podem ser esquecidas:

- **Segurança** – Os exercícios devem ser praticados de forma segura, com respeito às regras e em um ambiente solidário e cooperativo.
- **Gênero** – Como vocês viram, tanto homens quanto mulheres praticam as mais variadas modalidades de luta, por isso não há por que ser diferente na prática proposta.
- **Inclusão** – Está relacionada à adaptação das modalidades para a inclusão de estudantes com deficiência. Mas a inclusão também diz respeito a toda a turma, pois cada um tem suas diferenças quanto à habilidade, às características do corpo e às condições de saúde. Isso deve ser respeitado, e as práticas podem ser ajustadas para atender a essa diversidade.

Eu um espaço amplo e sem obstáculos, como a quadra ou o pátio, vocês vão desenvolver as práticas corporais a seguir. Esses jogos são importantes para o entendimento de alguns elementos que as várias lutas corporais têm em comum.

JOGO DE OPOSIÇÃO 1: TIMES E PRENDEDORES DE ROUPA

Vocês serão divididos em duas equipes com o mesmo número de jogadores. Cada jogador vai fixar três prendedores na roupa, em diferentes partes do tronco. O objetivo é pegar o maior número de prendedores da roupa dos jogadores do outro time. Vocês podem evitar que os prendedores sejam pegos esquivando-se ou empurrando a mão dos jogadores adversários.

Cada rodada terá a duração de 1 minuto. Após esse tempo, a ser marcado pelo professor, será contado o número de prendedores que cada equipe conseguiu, determinando o vencedor da rodada. Façam sete rodadas para determinar o time vencedor do jogo.

Após a prática, conversem sobre o que foi possível apreender da experiência. Vocês podem fazer essa conversa em roda, sentados ou em pé. É importante que ela seja objetiva, pois outros jogos ainda serão experimentados. As perguntas a seguir podem direcionar essa conversa.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

1. Qual era o objetivo do jogo?
2. Como foi possível alcançar esse objetivo?
3. As regras foram seguidas?
4. Quais foram as estratégias usadas para impedir que os prendedores fossem retirados?
5. Quais foram as estratégias usadas para conseguir pegar os prendedores?
6. É possível ser um oponente em uma prática corporal sem que isso signifique conflito ou agressão? Como?

Artur Szczybylo/Shutterstock

JOGO DE OPOSIÇÃO 2: OLHOS VENDADOS

Vocês serão separados em duplas. É importante que haja equilíbrio de altura e peso na constituição física dos jogadores que vão formar uma dupla. Cada um de vocês terá uma venda. De olhos vendados, vocês ficarão um de frente para o outro, de cócoras e com a palma das mãos se tocando. O objetivo é desequilibrar o oponente sem perder o próprio equilíbrio. Vocês só podem usar a pressão das mãos, palma contra palma, sem entrelaçar os dedos, para provocar o desequilíbrio do adversário. Não é permitido agarrar a mão ou outra parte do corpo do oponente.

Depois de três rodadas, vocês vão tirar a venda e, sem os olhos vendados, realizar outras três.

O professor vai estipular um tempo para cada rodada. Se no decorrer desse tempo um oponente não conseguir desequilibrar o outro, a disputa será considerada empatada. Também haverá empate se os dois oponentes se desequilibrarem ao mesmo tempo.

- Após o jogo, comentem brevemente a atividade com base nas seguintes perguntas:

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

1. Qual era o objetivo do jogo?
2. Quais estratégias vocês encontraram para atingir esse objetivo ou evitar que o oponente o atingisse?
3. Qual é a diferença entre jogar com os olhos vendados e sem a vendagem?
4. Quais eram as regras? Elas foram cumpridas?

Neste jogo também se trabalha a relação de oponência, mas agora em dupla, como acontece nas lutas corporais. Caso haja algum deficiente visual na sala, sugere-se manter o jogo apenas com os olhos vendados. É uma oportunidade de a turma perceber um pouco como os outros sentidos se aguçam quando não se pode contar com a visão, além de experimentar as dificuldades decorrentes disso.

Esta prática trabalha o deslocamento e a delimitação do espaço como fatores determinantes para o triunfo – fatores que estão presentes em diversas lutas corporais. Também trabalha as pernas como base para manter o corpo equilibrado e dentro do espaço de jogo, fazendo uma força de oposição àquela aplicada pelo oponente. Mais uma vez, chamamos a atenção para a necessidade de adaptar o jogo se houver estudantes com deficiência ou outro tipo de dificuldade na execução. É importante também estar sempre atento à segurança dos estudantes. É necessário que você intervenha para evitar acidentes nessas práticas, caso se tornem muito vigorosas.

JOGO DE OPOSIÇÃO 3: ESPAÇO

Para a realização deste jogo, novamente vocês vão se separar em duplas, em que os dois oponentes deverão ter altura e peso aproximados.

Serão demarcados com fita-crepe alguns espaços retangulares no chão, de aproximadamente 1,5 m de comprimento por 1 m de largura. As duplas devem se colocar dentro desses espaços. É importante que haja uma distância entre os espaços demarcados para que as duplas não atrapalhem umas às outras.

Cada oponente deve apoiar as mãos nos ombros do outro. O tronco deve estar inclinado para a frente e as pernas devem ficar uma na frente da outra para constituir uma base firme. O objetivo é empurrar o oponente para fora do espaço marcado no chão. Não poderá ser usado nenhum outro tipo de contato físico além das mãos nos ombros. Quando o oponente for deslocado para fora do espaço marcado, é dado um ponto para aquele que permaneceu dentro.

Podem ser feitas três rodadas com cada dupla, depois as duplas mudam.

NotionPic/Shutterstock

Depois de experimentar essa prática, conversem sobre ela baseando-se nas seguintes questões:

1. Qual era o objetivo do jogo?

1. O objetivo era empurrar o oponente pelos ombros de forma que ele saísse do espaço demarcado.

2. Quais foram as regras propostas? Elas foram respeitadas? Quais delas foram eficientes e quais não foram?

2. Só é permitido empurrar o oponente com as mãos em seus ombros. Quando o jogador for deslocado para fora do espaço demarcado, o oponente ganha um ponto. O respeito às regras deve ser mais uma vez destacado. É importante que, nesta terceira prática, isso já esteja mais claro para os estudantes e que não tenham sido necessárias muitas intervenções do professor para que as regras fossem cumpridas.

3. Que estratégias foram adotadas durante a prática?

3. A resposta depende das estratégias usadas por cada estudante. Como nas práticas anteriores, estimule cada aluno a descrever suas estratégias.

TOME NOTA

Registre suas impressões sobre as práticas e explique como elas podem se relacionar com a promoção de uma cultura da paz. A existência de regras e o respeito a elas, a atitude positiva em relação ao oponente e o entendimento das lutas como uma atividade da cultura corporal de movimento são alguns dos aspectos que podem ser citados por você em sua reflexão. Procure registrar seus pensamentos e questionamentos sobre isso por meio de textos e imagens.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

1. Na sua experiência, como foi a relação entre os oponentes durante as práticas corporais? Foram respeitadas as normas de cada prática?
2. Com base nas práticas realizadas, na sua opinião, qual é a importância das regras nas lutas corporais?
3. Na sua opinião, existe diferença entre luta corporal e briga? Justifique sua resposta.
4. Qual foi a sua relação com as práticas corporais? Evidencie o que para você foi fácil e o que foi difícil realizar.
5. Como você avalia a atitude da turma em relação às práticas corporais experimentadas?

As respostas podem variar entre os estudantes. Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

ETAPA 3

É POSSÍVEL CONSTRUIR UM PLANO DE CONVIVÊNCIA PARA PROMOVER A CULTURA DA PAZ?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 6 aulas.

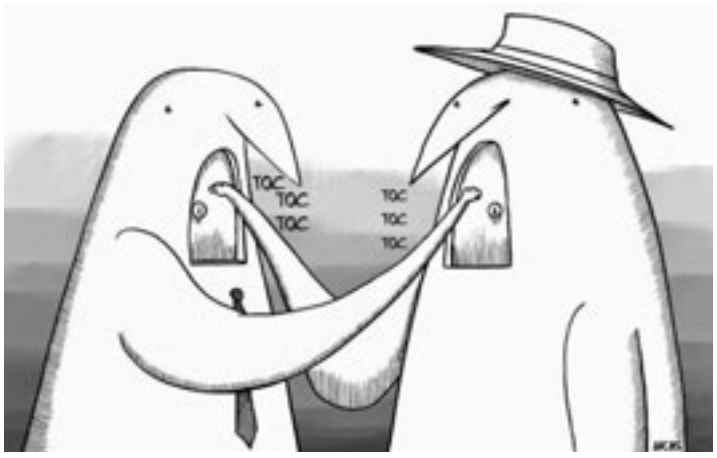
Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta etapa com as competências e habilidades da BNCC.

MATERIAL NECESSÁRIO

- computador com acesso à internet.

Não escreva no livro

Observe este cartum para responder às questões a seguir.



© Lucas/Acervo do cartunista

Cartum de Lucas sobre a temática do diálogo e da escuta. Disponível em: http://jorgeafi.blogspot.com/2014/05/el-dialogo-lo-soluciona-todo-seguro.html. Acesso em: 28 nov. 2019.

1 A boca dos personagens é representada por qual objeto? Como é possível deduzir isso?

2 Esse cartum tem como temática o diálogo e a escuta. Como você o interpreta?

Esta etapa tem como objetivo a construção de um plano de convivência democrático para a sua escola. Caso a escola já possua um plano de convivência, a tarefa será conferir se ele contempla a situação atual e se pode ser atualizado e melhorado por meio deste projeto. Com isso, pretende-se criar espaços para que o diálogo seja promovido de forma constante e os conflitos possam ser mediados de modo que as partes encontrem uma solução pacífica.

Plano de convivência: De acordo com a professora e pesquisadora Flávia Vivaldi, "O plano de convivência organiza espaços e tempos destinados ao pleno exercício do diálogo, do respeito, das trocas, enfim, da cidadania. O objetivo principal desse documento é atuar preventivamente quanto às situações de violência, de injustiças e de *bullying* e seu foco é o protagonismo dos alunos, ou seja, delegar aos estudantes a corresponsabilidade pelos possíveis problemas de convivência". (Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/952/plano-de-convivencia-uma-alternativa-para-a-autonomia-dos-alunos. Acesso em: 28 nov. 2019.)

1. A boca dos personagens é representada por uma porta. É possível deduzir isso pela posição no corpo dos personagens, pelo desenho da fechadura e pela onomatopeia TOC TOC TOC, que representa o som de batidas à porta.

2. A resposta pode variar entre os estudantes.

Percebe-se na ilustração que cada parte tenta alcançar a outra pedindo que abra a porta situada em sua boca. Pode-se dizer que cada personagem tenta abrir espaço para a escuta do outro. Isso pode significar que, em um diálogo, o ideal é falar menos e ouvir mais, por isso a porta fechada é representada na posição da boca. Aceite outras interpretações, desde que bem fundamentadas.

ENTENDENDO A SITUAÇÃO ATUAL

Não escreva no livro

Para planejar o plano de convivência, é preciso entender a situação atual da sua escola. Em grupos de seis a oito estudantes, juntem-se para conversar sobre os problemas de convivência que vocês identificam na escola. Façam uma lista de até cinco problemas identificados pelo grupo. Depois, compartilhem essa lista com os colegas dos outros grupos e com o professor. Um estudante pode ir ao quadro para anotar todos os problemas que foram identificados.

Após a anotação de todos os problemas no quadro, verifiquem se há problemas de convivência repetidos ou muito parecidos. Se houver, reduzam o número de problemas fazendo as exclusões devidas.

Agora reflitam conjuntamente:

1. Por que essas situações que vocês identificaram na escola constituem um problema de convivência?
2. Há pessoas que sofrem quando essas situações acontecem?
3. Essas situações podem ser vistas como um tipo de violência?
4. O *bullying* foi identificado como uma situação problemática?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

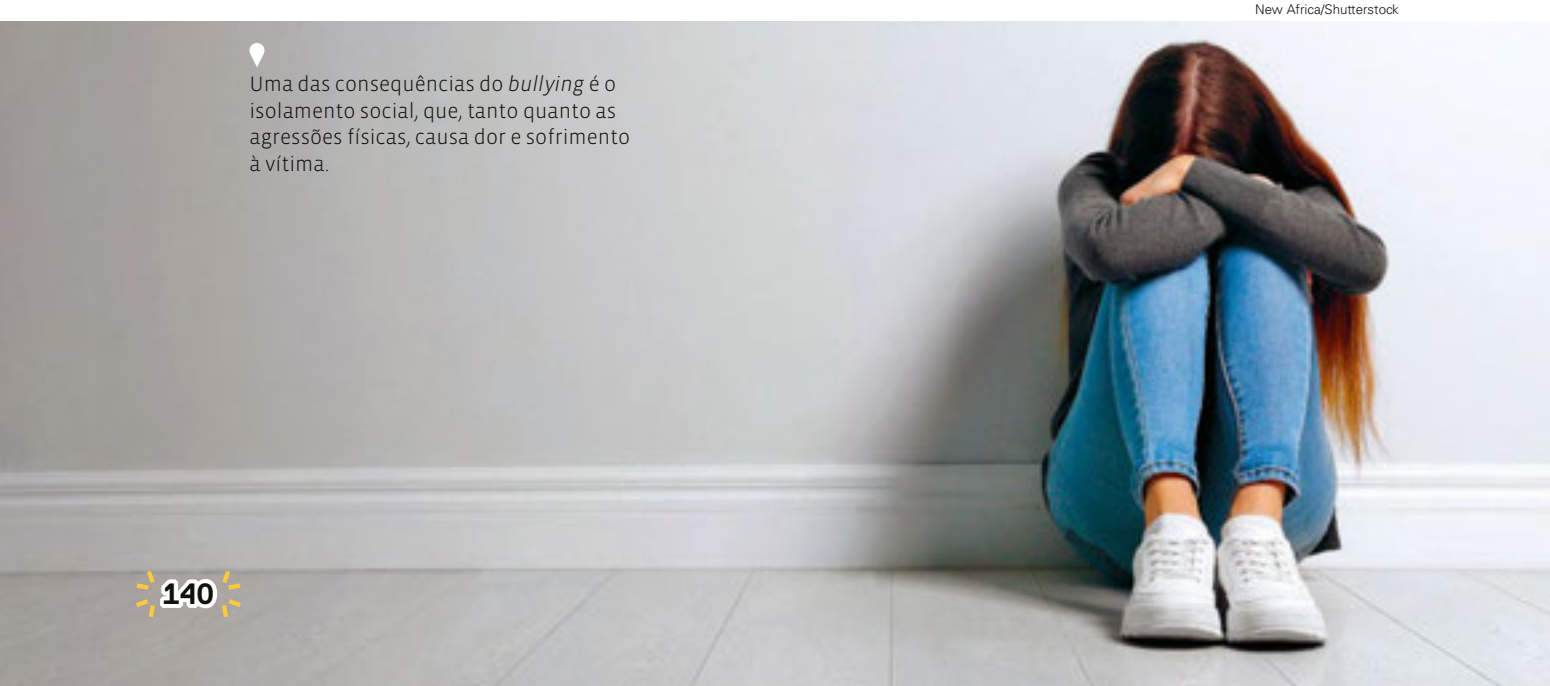
O *bullying* tem tido muita presença na mídia nos últimos tempos. É assunto de reportagens, documentários, filmes, livros de ficção, postagens em redes sociais, etc. Por estar associado ao ambiente escolar, é muito comum que o *bullying* figure entre os problemas de convivência em uma escola.

Bullying é um substantivo inglês derivado do verbo *bully*, que pode ser traduzido como intimidar, tiranizar, ameaçar. Pode ser entendido também como um termo derivado do substantivo *bully*, que significa agressor ou valentão.

Ainda que o *bullying* possa ser compreendido como um problema de convivência, muitas vezes resultante de conflitos mal gerenciados, é uma atitude de desrespeito e assédio. Não se trata de um conflito, e sim de violência.

Por ser o *bullying* uma atitude violenta e inaceitável que deve ser combatida, a Presidência da República instituiu, desde 2015, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, com a lei n. 13 185, de 6 de novembro de 2015. Leia os três primeiros artigos dessa lei:

New Africa/Shutterstock



Uma das consequências do *bullying* é o isolamento social, que, tanto quanto as agressões físicas, causa dor e sofrimento à vítima.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no *caput* poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

SewCream/Shutterstock

O *cyberbullying* pode ser tão devastador quanto o *bullying* presencial. Apesar de não haver agressões físicas nessa prática, os constrangimentos não se limitam a determinado lugar e período do dia, podendo ocorrer o tempo todo, em qualquer lugar.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

I – ataques físicos;

II – insultos pessoais;

III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;

IV – ameaças por quaisquer meios;

V – grafites depreciativos;

VI – expressões preconceituosas;

VII – isolamento social consciente e premeditado;

VIII – pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV – social: ignorar, isolar e excluir;

V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI – físico: socar, chutar, bater;

VII – material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

UVgreen/Shutterstock

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei n. 13 185, de 6 de novembro de 2015. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

Observe que o texto pertence à área jurídica e usa uma linguagem específica, comum à elaboração de leis. Depois de ler o texto, converse com a turma e o professor com base nestas questões:

1. Quais elementos da linguagem jurídica chamaram mais a sua atenção?
2. Você considera o texto claro e fácil de ler? Por quê?
3. Foi possível identificar uma ou mais práticas de intimidação sistemática (*bullying*) relacionadas aos problemas de convivência apontados anteriormente?

PARCERIAS

1a. Os agentes de uma comunidade educativa são os estudantes, professores, funcionários, membros da diretoria e pais ou responsáveis.

1b. Espera-se que a turma conclua que o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar é essencial para a criação de um ambiente democrático que permita a elaboração de um plano de convivência e a mediação de conflitos por meio do diálogo.

Para elaborar o plano de convivência, é interessante conhecer o que foi feito por outras escolas. Leia abaixo o objetivo geral de um plano de convivência de uma escola espanhola.

> **Objetivo geral**: Melhorar a comunicação entre os distintos agentes da comunidade educativa e o desenvolvimento de valores democráticos e de cidadania, como a tolerância, a apreciação da diversidade e o diálogo, o fomento da participação desses agentes nas atividades acadêmicas e em outras ações, como método mais eficaz de prevenção e resolução de situações de conflito e violência.

COLEGIO Montessori. Plan de convivencia. Revisión: junio 2016. Disponível em: https://www.colegiomontessori.com/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Convivencia-2016.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019. (Tradução dos autores para esta obra.)

1. Discutam com os colegas e o professor:
   a) Quais são os "agentes da comunidade educativa" de que fala o texto?
   b) Por que o envolvimento desses agentes pode ser considerado eficaz na prevenção e resolução de conflitos?
2. Divididos em grupos de seis a oito estudantes, elaborem um breve texto para ser o objetivo geral do plano de convivência da sua escola. É importante a participação ativa de todos os membros do grupo para elaborar o texto e aprimorá-lo até chegar à versão final.
3. Leiam seu texto para os colegas da sala e ouçam com atenção a leitura do texto deles. Com a colaboração de todos, produzam um texto em comum no qual esse objetivo seja descrito de forma clara.

GoodStudio/Shutterstock

REGISTRE SEU TRABALHO

Preservem o texto que vocês produziram coletivamente, com o consenso de toda a turma, pois vocês vão precisar dele na hora de apresentar o plano de convivência para a direção da escola.

4. Com o objetivo claro e definido, pensem em estratégias para envolver todos os agentes da comunidade escolar no projeto. Organizem-se nos mesmos grupos formados anteriormente. Cada grupo deve ficar encarregado de um dos públicos-alvo, que são: estudantes, professores, funcionários e pais ou responsáveis. Para atender ao número de grupos formados, pode ser necessário que mais de um grupo se encarregue do mesmo público-alvo.

5. Ainda em grupos, proponham uma estratégia de divulgação do projeto e de engajamento de um público-alvo. Segue um exemplo de plano de divulgação com público-alvo, objetivo, estratégias, cronograma, meta e avaliação. Utilizem-no como base para a elaboração do plano de divulgação de vocês, criando outras estratégias e adaptando-o às necessidades da sua escola.

Dzelaluddin/Shutterstock

Para que o plano de convivência da escola seja viável, é necessário não só o engajamento dos estudantes, mas também a parceria com os outros agentes da comunidade escolar.

Grupo: Ana, Paula, Beatriz, Bruno, Ricardo, Pedro e José

Escola: E. E. Manuel de Barros

Público-alvo: Estudantes

Objetivo: Mobilizar os estudantes de outras turmas para participarem da elaboração de um plano de convivência.

Estratégias de divulgação:

a) Criação de uma enquete virtual sobre quais são os problemas de convivência na escola.

b) Divulgação da enquete nas redes sociais.

c) Divulgação dos resultados por meio de gráficos disponíveis nas plataformas de enquete virtual.

d) Convite para uma assembleia na qual será apresentado o projeto e serão discutidas as ações para a elaboração do plano de convivência.

Cronograma: As etapas serão realizadas em uma semana e a data da assembleia será definida com a direção da escola.

Meta: Envolver mais de 50% dos estudantes da escola.

Avaliação: O envolvimento poderá ser medido pelo número de respostas à enquete, bem como pela presença na assembleia.

6. Cada grupo vai apresentar oralmente sua estratégia de divulgação. A turma toda, junto com o professor, vai avaliar as estratégias, verificando se elas são viáveis ou não e sugerindo modificações quando necessário.

REGISTRE SEU TRABALHO

Depois de definir quais estratégias de divulgação são viáveis, registre-as em um texto coletivo. Esse texto deve ser formal e isento de inadequações linguísticas, pois será levado para a direção da escola em reunião a ser previamente agendada.

7. Depois do engajamento de outros agentes escolares, cada grupo deve compartilhar com os colegas os resultados obtidos. Isso será importante para a elaboração do projeto a ser apresentado à diretoria.

8. Para a reunião com a direção da escola, vocês devem preparar conjuntamente um projeto que contenha os seguintes elementos textuais: Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

   Projeto: Estratégias para subsidiar a elaboração do plano de convivência da Escola (completar com o nome da sua escola)

   Participantes: (identificação da sua turma)

   Professores envolvidos: (nome dos professores)

   Situação atual: (Apontar a existência de conflitos na comunidade escolar e o desejo de realização de uma assembleia com os membros dessa comunidade.)

   Objetivo: (O objetivo aqui é elaborar estratégias para o levantamento de conflitos e subsidiar a criação democrática de um plano de convivência que contribua para a prevenção e mediação de conflitos na escola.)

   Metodologia inicial: (Apresentar as estratégias para o envolvimento da comunidade escolar visando ao seu engajamento. Citar as estratégias de divulgação criadas, como a enquete virtual e a realização de uma assembleia com a comunidade escolar.)

   Cronograma: (Informar quando as ações de divulgação e a assembleia serão realizadas. A ser definido com a direção da escola.)

   Avaliação: (Relacionar as estratégias para medir a eficácia das ações metodológicas em relação aos objetivos propostos: divulgação e realização da enquete, da assembleia, etc.)

9. Ao apresentarem o projeto de uma assembleia para a direção da escola, escutem as sugestões da diretoria, negociem e façam as alterações necessárias para o desenvolvimento e a aprovação do projeto.

10. Com o projeto aprovado, cumpram as estratégias previstas desenvolvendo a avaliação contínua do engajamento do público-alvo. O objetivo é mobilizar esse público (a comunidade escolar) para a participação na assembleia.

ELABORANDO O PLANO DE CONVIVÊNCIA

Depois de apresentar para a direção da escola o projeto com as estratégias para subsidiar a elaboração do plano de convivência, e depois de negociar com a direção e incorporar as modificações necessárias, é o momento de elaborar o restante do projeto a ser apresentado na assembleia.

Para isso, é preciso recuperar o objetivo geral escrito por vocês. Também é preciso pensar em como ele pode ser alcançado, ou seja, pensar na metodologia.

Se anteriormente a metodologia tinha por objetivo mobilizar os agentes da comunidade escolar para a discussão, agora ela tem de refletir as ações que serão realizadas para alcançar o objetivo geral do projeto.

11. Dividam-se em grupos de seis a oito estudantes. Retomem o objetivo geral do projeto que vocês definiram. Levando em consideração o que vocês aprenderam sobre a mediação de conflitos na etapa 1 e a importância de regras e códigos de conduta nas práticas corporais vivenciadas na etapa 2, elaborem uma estratégia para atingir o objetivo geral do projeto. Segue um exemplo, que toma como base o plano de convivência da instituição de ensino espanhola citada anteriormente:

Criação de uma comissão de convivência que tem como objetivos:

a) prevenir conflitos por meio da ampla divulgação do plano e do engajamento da comunidade escolar no processo de elaboração do plano de convivência;

b) zelar pelo seu cumprimento;

c) mediar situações de conflito.

Essa comissão de convivência tem a participação de estudantes, professores, funcionários, membros da diretoria e pais ou responsáveis e uma periodicidade de reuniões predeterminada.

2 Registrem as ideias que surgirem. Discutam, dentro do grupo, as ideias apresentadas, até chegarem a uma redação clara de uma proposta metodológica a ser apresentada para a classe. Para saber se as ideias que foram apresentadas são propostas metodológicas, verifiquem se elas respondem à pergunta: Como podemos agir para conquistar nosso objetivo?

ESB Professional/Shutterstock

3 Na apresentação das propostas metodológicas para a classe, um estudante pode anotar todas elas na lousa. Verifiquem se há propostas muito parecidas ou que possam ser somadas a outras de forma complementar. Votem nas propostas metodológicas que vocês considerem mais adequadas, ouvindo também a opinião do professor.

4 Com as propostas metodológicas definidas pela turma, pensem em um cronograma, ou seja, em como elas vão ser distribuídas ao longo do tempo. Uma sugestão é que o projeto seja anual, uma vez que, depois da elaboração democrática do plano de convivência, ainda demora um bom tempo para a sua aplicação trazer resultados.

5 É importante que haja representação estudantil em todo o processo de implementação do projeto, bem como em seu desenvolvimento e avaliação.

6 É preciso estabelecer como será feita a avaliação dessas ações. Para isso, reúnam-se nos mesmos grupos e, baseando-se no objetivo e na metodologia que vocês definiram, proponham ações de avaliação. A avaliação da comissão de convivência, por exemplo, poderia ser feita por meio de reuniões mensais entre os membros da comissão e de assembleias semestrais com a comunidade escolar. Mas vocês podem pensar em outras formas de avaliação. O importante é criar ferramentas para medir o grau de efetividade de uma ação metodológica em relação ao objetivo final do projeto. Isso ajudará a escola a reajustar o projeto durante seu funcionamento, além de possibilitar a escrita de um relatório com os resultados obtidos.

REGISTRE SEU TRABALHO

Registre as propostas metodológicas consideradas mais adequadas. O texto deve ser formal, claro e objetivo, pois ele vai compor o projeto do plano de convivência que será apresentado à direção da escola.

Agora é o momento de finalizar o projeto de elaboração do plano de convivência da sua escola. Isso deve ser feito conjuntamente. Vocês poderão utilizar como base o mesmo projeto anteriormente apresentado à direção da escola, adicionando os itens que vão compor o plano de convivência.

Vocês já devem ter percebido como é complexo elaborar um plano de convivência e como é necessário ter parcerias para que ele possa ser bem-sucedido. Por isso, assim que fizerem uma primeira versão do plano de convivência, vocês deverão apresentá-la à direção da escola para que o trabalho contemple a visão de toda a comunidade escolar. Coletivamente, façam os ajustes necessários e finalizem o plano de convivência. Por fim, escolham quem serão os responsáveis por apresentá-lo na assembleia e definam como isso será feito.

Plano de Convivência da Escola

(completar com o nome da sua escola)

Turma: (identificação da sua turma)

Professores envolvidos: (nome dos professores envolvidos)

Situação atual: (levantamento dos problemas de convivência identificados pela turma durante a assembleia, incluindo os problemas apontados por outros estudantes, caso tenha sido feita a enquete virtual como forma de mobilização sugerida)

Objetivo: (trata-se do objetivo elaborado por vocês)

Metodologia inicial: (as ações definidas por vocês para a divulgação e a implantação do plano de convivência)

Plano de convivência: (detalhamento do plano de convivência elaborado por vocês)

Avaliação: (estratégias para medir a eficácia das ações de divulgação do plano de convivência)

Banco de imagens/Arquivo da editora

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento para as questões aqui apresentadas.

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Como foi sua contribuição na elaboração de um projeto para a criação democrática do plano de convivência?
2. Como foi sua participação na busca por parcerias dentro da escola?
3. Como foi sua participação na estratégia de envolvimento dos agentes da comunidade escolar?
4. Nesta etapa você manteve o registro das ações realizadas e recorreu a ele para o planejamento de futuras ações?

ASSEMBLEIA COM A COMUNIDADE ESCOLAR

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 4 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- dispositivo para projetar *slides*;
- microfones e caixas de som;
- lista de presença;
- equipamento de filmagem para produção de vídeo;
- local adequado para a realização da assembleia;
- material para divulgação e convite para a assembleia.

O que é uma assembleia?

O plano de convivência envolve toda a comunidade escolar e deve ser pensado democraticamente. Portanto, ultrapassa os limites das decisões a serem tomadas pela turma. Vocês foram responsáveis por começar essa ideia, fizeram pesquisas, experimentaram práticas corporais, adquiriram conhecimentos e trocaram ideias sobre mediação de conflitos, prevenção da violência e cultura da paz. Depois, buscaram parceria com a direção da escola e mobilizaram a comunidade escolar para apresentar o produto deste projeto em uma assembleia.

M. Business Images/Shutterstock

A representação estudantil é fundamental para a elaboração, implementação e avaliação contínua do plano de convivência da escola. No entanto, o plano de convivência deve ser pensado e conduzido de forma democrática, envolvendo os outros agentes da comunidade escolar.

Seguem algumas perguntas para discutir com os colegas:

1. O que é uma assembleia?
2. Que tipos de assembleia podem ser realizados?

Providenciem um material físico e/ou digital de divulgação e de convite para a assembleia. É importante que a divulgação com o convite seja feita com bastante antecedência, de modo a possibilitar que as pessoas se organizem para estar presentes. Aproveitem essa divulgação para informar a pauta, ou seja, o assunto da assembleia, a fim de que as pessoas tenham conhecimento prévio. Criem um título e um pequeno resumo do que será tratado.

1. Uma assembleia é uma reunião ampla com todos os agentes de uma comunidade. No caso da comunidade escolar, a convocação, na maioria das vezes, parte da direção. Mas ela pode ser motivada, como foi o caso, por um desejo dos estudantes de discutir amplamente um tema.
2. Existem assembleias de vários tipos. As mais comuns são as consultivas (em que as pessoas reunidas podem emitir pareceres ou apresentar sugestões, porém não podem deliberar ou decidir) e as deliberativas (em que a reunião é convocada especialmente com a finalidade de deliberar por maioria dos votos). Isso vai depender do plano de gestão da escola e das legislações pertinentes. Sugere-se que se verifique com a direção da escola qual seria o tipo de assembleia mais adequado. Uma possibilidade é fazer uma assembleia consultiva que debata o plano de convivência para que ele seja apreciado pelas instâncias competentes na sua escola com possível aprovação.

A apresentação do plano de convivência

O plano de convivência é uma proposta da turma que será levada para apreciação da assembleia. Durante o evento, pode haver sugestões de alterações, posicionamentos contrários, pedidos de acréscimos, entre outras possibilidades comuns ao processo democrático. Para que a exposição do plano de convivência seja clara, é preciso que toda a turma contribua na preparação da apresentação, que será feita pelos representantes eleitos por vocês.

Sugerimos que a apresentação seja elaborada em forma de *slides* concisos contendo os principais pontos do projeto. Os representantes devem ensaiar previamente a apresentação para que se sintam seguros a respeito do que vão falar no dia da assembleia e para ouvir sugestões dos colegas.

A assembleia

No dia e no horário marcados, compareçam à assembleia para a apresentação do plano de convivência à comunidade escolar. Se a estratégia de engajamento que vocês planejaram tiver dado resultado, o local deverá estar cheio, com estudantes, professores, funcionários e pais ou responsáveis. Peçam o aval da direção da escola e passem uma lista de presença para registro, solicitando que os presentes informem se são alunos, professores, funcionários, pais ou responsáveis.

A participação da direção da escola na assembleia é fundamental, e toda a organização do evento deve ser feita em parceria com ela.

Escolham democraticamente os representantes da turma que estarão na mesa da assembleia, os quais farão a apresentação da proposta e responderão às perguntas do plenário, isto é, o público da assembleia.

Decidam quem será o presidente da assembleia, que deverá orientar os demais integrantes da mesa. Ele será responsável por conduzir o trabalho e deverá estar atento para garantir a todos o direito de falar e para evitar discussões longas e desnecessárias, mantendo o foco durante as falas.

O presidente também fará a abertura da assembleia, convidando os integrantes da mesa a tomar seus lugares e saudando os presentes. Os integrantes da mesa devem estar preparados para discutir o plano de convivência com foco e tranquilidade, cumprindo o limite de tempo previamente estipulado para cada um.

Se surgirem outros pontos de interesse para a comunidade, anotem para serem tratados em uma outra assembleia ou façam uma votação para saber se as pessoas preferem discutir essas novas colocações nessa mesma assembleia.

Ao final dos trabalhos, o presidente deverá apresentar um resumo das sugestões e das decisões tomadas, se for o caso, e agradecer a presença de todos. Caso haja tempo, poderá também deixar a palavra livre para os presentes na assembleia.

TZIDO SUN/Shutterstock

Na mesa da assembleia, os representantes estudantis precisam estar bem preparados para fazer a apresentação da proposta e para responder às perguntas dos demais participantes.

REGISTRE SEU TRABALHO

Conversem com o professor e a direção da escola sobre a possibilidade de filmar a assembleia.

TOME NOTA

Anote as sugestões do plenário para a melhoria do plano de convivência e tudo o que você observou e sentiu no desenvolvimento da assembleia. Essas anotações serão importantes para fazer a avaliação de como foi a assembleia.

A condução de uma assembleia exige experiência. É muito importante que a direção, os professores envolvidos e os estudantes que representam a turma estejam presentes na mesa. A proposta é que os estudantes apresentem o projeto, e é preciso chegar a um acordo com a direção sobre quem presidirá a assembleia e como ela será conduzida.

Pretende-se que os estudantes, tendo participado de todas as etapas de mobilização, preparação e realização de uma assembleia, tenham percebido a importância de sua realização para que a voz da comunidade seja ouvida e para que ações sejam tomadas. Espera-se que, dessa forma, a prática de assembleias seja pensada como estratégia para a prevenção de conflitos, uma vez que as questões podem ser debatidas democraticamente e ser resolvidas por meio do diálogo e de ações previstas no plano de convivência.

Após a assembleia

Façam uma reunião com a turma toda para avaliar o desenvolvimento da assembleia. Para isso, utilizem suas anotações e se guiem pelas questões a seguir.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

1. Estiveram presentes muitos agentes de toda a comunidade escolar, conforme o esperado?
2. A apresentação deixou clara a proposta do plano de convivência?
3. Qual foi a reação do plenário à proposta?
4. Durante a assembleia, houve a participação dos diferentes agentes da comunidade escolar manifestando sugestões que contribuíram positivamente para a reformulação da proposta do plano de convivência?
5. Quais dos principais pontos precisam ser revistos na proposta?
6. Qual é sua expectativa quanto ao plano de convivência como medida para a promoção da cultura da paz?

A partir da resposta à questão 5, refaçam o plano de convivência, incorporando as sugestões da assembleia, e o encaminhem à direção para que ele possa ser aprovado pelos órgãos dirigentes da escola e ser colocado em ação.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Combine com o professor uma forma de disponibilizar o plano de convivência para toda a comunidade escolar, a fim de que todos possam ficar atentos à sua aplicação. Converse com ele sobre a possibilidade de divulgar esse plano para outras escolas.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho na sala de aula", há também sugestões de encaminhamento para as questões aqui apresentadas.

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação nesta seção do projeto.

1. Como você avalia seu engajamento na preparação, no desenvolvimento e na avaliação da assembleia?
2. Como você avalia a participação de sua turma na preparação, no desenvolvimento e na avaliação da assembleia?

As perguntas a seguir têm o objetivo de orientar uma conversa de autoavaliação sobre sua participação do projeto como um todo. As respostas podem variar entre os estudantes

1. Você considera que atuou de forma colaborativa e autônoma em todas as etapas do projeto?
2. Em qual das etapas sentiu mais dificuldade? E qual delas foi a mais interessante para você? Por quê?
3. Como você pensa que o grupo poderia melhorar sua dinâmica de trabalho para futuros projetos coletivos? Por quê?

PROJETO 5

EMPREENDER PARA TRANSFORMAR

Este projeto de Protagonismo juvenil, desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, mobiliza conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Arte. O ideal, portanto, é trabalhá-lo de maneira integrada com professores desses componentes curriculares. Nas orientações específicas do Manual do Professor, há mais informações que vão auxiliar no desenvolvimento de cada etapa deste projeto.

PROTAGONISMO JUVENIL

Durção estimada para o trabalho com a abertura deste projeto: 1 aula.

Pablo Bernardo/Acervo do fotógrafo

Disputa de passinho realizada pelo Centro Cultural Lá da Favelinha. Lá da Favelinha é um projeto de empreendedorismo social que abrange várias áreas culturais e se localiza no Aglomerado da Serra, maior comunidade de Belo Horizonte (MG), com cerca de 150 mil habitantes. Foto de 2016.

Como ter uma atitude empreendedora na organização de eventos?

Não escreva no livro

Nesta abertura, destacam-se a questão orientadora do projeto e o trabalho de sensibilização com os estudantes. Por meio da leitura coletiva da imagem, pretende-se estimular o interesse da turma pelos temas articulados no projeto e incentivar a participação de todos, promovendo o levantamento de conhecimentos prévios e o compartilhamento de ideias. Peça aos estudantes que reflitam sobre a questão orientadora e o texto introdutório do projeto, procurando estimulá-los a pensar sobre como serão as etapas deste trabalho. A seguir, explore a leitura da imagem de modo coletivo, auxiliando o grupo a estabelecer relações entre a questão orientadora, os objetivos do projeto e o tema integrador.

Responder a essa pergunta é o principal desafio deste projeto de Protagonismo juvenil.

O Protagonismo juvenil pretende contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante por meio de sua participação ativa nos diversos setores da sociedade, incluindo a escola e seu processo de aprendizagem. Essa prática educativa visa à inclusão do jovem nos processos democráticos da vida em sociedade, contribuindo para a sua plena formação como cidadão, valorizando os direitos humanos e sua participação na vida cívica de sua comunidade. Partindo dessa perspectiva, este projeto vai abordar o empreendedorismo na escola com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências necessárias ao jovem em sua relação com a vida, com a sociedade, com a escola e com o mundo do trabalho.

O empreendedorismo na escola é uma prática que vem sendo adotada em diversas regiões brasileiras. Trata-se do desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à criatividade, inovação, colaboração e persistência que vão além da ideia do empreendedor associada apenas ao mundo dos negócios. O empreendedor provoca mudanças e aproveita as oportunidades que elas geram. É alguém que identifica problemas e propõe soluções, reunindo as condições necessárias para levá-las a cabo.

A foto da página ao lado retrata um evento do projeto Lá da Favelinha, que tem o objetivo de empreender para promover cidadania e resolver problemas sociais. O projeto, idealizado pelo multiartista e empreendedor cultural Kdu dos Anjos, oferece várias oficinas que procuram capacitar as pessoas para o mercado e para a vida, além de gerar renda para inúmeras famílias. O sonho de Kdu era que os moradores da comunidade tivessem mais oportunidades, assim como ele, e pudessem sonhar e apresentar o melhor lado da comunidade. As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Você tem um sonho que gostaria de realizar no futuro? Qual?
2. O que você acha que precisa fazer para que esse sonho se torne um empreendimento?

Essas questões iniciais têm o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema empreendedorismo. Ao longo do projeto, essas questões serão aprofundadas. É interessante comparar as ideias iniciais deles com as que vão apresentar ao final do projeto.

1. Estimule os estudantes a falar de seus sonhos, especialmente aqueles relacionados à atividade empreendedora. Eles podem falar também de seus sonhos sobre o futuro profissional. É importante valorizar no jovem do Ensino Médio a capacidade de sonhar como a primeira etapa no planejamento de seu futuro projeto de vida. Caso algum estudante não tenha um sonho, ele pode se beneficiar das falas dos colegas sobre seus sonhos e se inspirar nelas.

2. Espera-se que os estudantes comentem que, para que um sonho possa se realizar, é importante que ele seja acompanhado de um planejamento estratégico que dê início a um empreendimento em termos de metas e objetivos.

OBJETIVOS

Para engajar os estudantes no planejamento do trabalho, convide-os a ler o resumo das etapas e compartilhe com eles a sugestão de cronograma que está disponível nas orientações específicas do Manual do Professor. Dê atenção especial às informações sobre a duração prevista das etapas e às listas dos materiais necessários, estimulando a participação dos estudantes na adaptação do cronograma ao contexto em que estão inseridos.

NESTE PROJETO, vocês vão desenvolver os princípios do empreendedorismo – criatividade, colaboração, aceitação do erro como parte do aprendizado e o enfrentamento de desafios em busca da realização, entre outros – por meio de improvisações teatrais. Esses princípios deverão ser aplicados na realização de eventos na escola, no seu planejamento e na busca de parcerias. Dessa forma, vocês serão instigados a exercer um protagonismo dentro e fora da escola, lidando com questões do mundo do trabalho, como reuniões com possíveis patrocinadores, planejamento financeiro e fiscal e interação com os órgãos públicos e com demais agentes da comunidade escolar.

- **Etapa 1**: Do que é feito um empreendedor?

  Subproduto: Jogos de improvisação, seguidos de uma apresentação aberta ao público.

- **Etapa 2**: Como empreender na escola?

  Subproduto: Planejamento de evento a ser realizado na escola ou fora dela. Pode ser um evento artístico-cultural, científico, esportivo, entre outras possibilidades.

Fazer e acontecer

Produto final: Realização do evento escolhido pelos estudantes envolvendo a comunidade escolar e público externo, a depender da escolha.

ORGANIZE-SE

A duração prevista deste projeto é de um trimestre, com duas aulas por semana. No início de cada uma das etapas, há uma estimativa do número necessário de aulas para o desenvolvimento das propostas. Para organizar o trabalho, é importante que você, os colegas e o professor considerem essa sugestão e façam as adaptações necessárias à quantidade de aulas disponível em seu contexto escolar.

TOME NOTA

Ao longo do projeto, é importante que você anote suas dúvidas e descobertas, além de seus avanços e dificuldades no aprendizado. Isso pode ser feito em um caderno comum ou em formato digital. As anotações podem ser consultadas sempre que houver necessidade.

venimo/Shutterstock

REGISTRE SEU TRABALHO

Todo o trabalho desenvolvido neste projeto deve ser registrado e armazenado em algum meio físico ou digital. Você pode guardar esses registros em pastas físicas ou utilizar plataformas digitais gratuitas de armazenamento de textos, fotos ou vídeos.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para compartilhar com a comunidade escolar, os familiares e os amigos o trabalho que você e os colegas produziram, é possível criar um *blog*, um perfil, uma página ou canal em alguma rede social.

Diante do contexto escolar e da realidade dos estudantes, verifique quais plataformas poderão ser usadas como suporte para registrar este projeto e os próximos ao longo deste livro. Para criar um *blog* da turma, por exemplo, há algumas plataformas disponíveis: https://br.wordpress.com; www.tumblr.com; www.livejournal.com; https://svbtle.com (acesso em: 21 nov. 2019).

Acervo do Autor/Arquivo da editor

Mostra cultural da Escola Estadual Três Poderes, de Belo Horizonte (MG), evento empreendido pelos estudantes em 2014.

A BNCC NESTE PROJETO

Competências gerais da Educação Básica	3, 4, 6, 7, 8 e 10
Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio	Competência específica 1 (EM13LGG103), (EM13LGG104) Competência específica 2 (EM13LGG204) Competência específica 3 (EM13LGG301), (EM13LGG303), (EM13LGG304) Competência específica 7 (EM13LGG704)
Tema contemporâneo transversal	Trabalho

ETAPA 1

DO QUE É FEITO UM EMPREENDEDOR?

Não escreva no livro

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 9 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta etapa com as competências e habilidades da BNCC.

MATERIAL NECESSÁRIO

- caderno de anotações;
- computador com acesso à internet;
- equipamento para reprodução de músicas;
- objetos variados de uso cotidiano;
- equipamento para tirar fotos e gravar vídeos.

Frederic Legrand - COMEO/Shutterstock

Mark Zuckerberg em uma conferência em Paris, na França. Foto de 2018.

Quando pensamos em empreendedorismo, é comum vincularmos essa ideia ao mundo dos negócios e a pessoas que inventam algo e obtêm sucesso com essa invenção. Um exemplo desse tipo de pessoa é o programador e empresário estadunidense Mark Zuckerberg (1984-), que ficou mundialmente conhecido por ser um dos criadores do Facebook (fundado em 2004), uma das várias redes sociais que trouxeram novas possibilidades para as pessoas se relacionarem virtualmente e compartilharem conteúdos como fotos, vídeos e textos escritos em forma de comentários, postagens, etc.

O sucesso desse empreendimento tornou Zuckerberg uma das pessoas mais ricas do mundo. No entanto, a forma de empreender em que ele se destacou não é a única. Do mesmo modo, a recompensa financeira, apesar de importante, não é necessariamente o único objetivo de um empreendimento.

Realizar um sonho, contribuir para o desenvolvimento da comunidade em que vivemos, buscar soluções para problemas e exercitar a criatividade também são formas de empreender e podem gerar efeitos muito positivos. Muitas iniciativas empreendedoras, apesar de não tão divulgadas pela mídia, já encontraram soluções inovadoras para problemas de diversos tipos.

Dmitriy Domino/Shutterstock

Leia o texto a seguir para conhecer um pouco de uma iniciativa empreendedora desse gênero: o projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara, que estruturou o turismo comunitário nas Terras Indígenas Médio Rio Negro I e Médio Rio Negro II.

Etnoturismo é alternativa sustentável de renda para comunidades indígenas do rio Negro

A convivência com diferentes modos de existir costuma ser uma experiência transformadora. Para muitos, viajar não é só uma questão de escolha, mas uma verdadeira necessidade de alimentar a alma. Brasileiros e estrangeiros têm descoberto no turismo em terras indígenas vivências inesquecíveis, tão plurais quanto as especificidades desses povos ancestrais, que têm muito a dizer e a mostrar a quem se dispõe a ouvir e a observar.

Mais do que a possibilidade de visitar belezas naturais intocadas, o turista em uma terra indígena tem a oportunidade de entrar em contato com línguas, narrativas, conhecimentos e comidas antes restritas a populações originárias e a uma pequena parcela de não indígenas. Esse intercâmbio gera ainda outros desdobramentos, como afirma o Coordenador-Geral de Etnodesenvolvimento da Funai, Juan Scalia. "O turismo de base comunitária em terras indígenas fortalece a autonomia dos povos, propiciando uma alternativa de geração de renda com mínimos impactos ambientais e com uma distribuição mais justa dos lucros da atividade. Valorizar os diversos atrativos ecológicos e culturais, por outro lado, também contribui para a proteção dos territórios e fortalecimento das tradições", afirmou.

SAIBA MAIS

O etnoturismo é um tipo de empreendimento comunitário em que os turistas conhecem de perto o dia a dia, os costumes e a cultura de determinado povo, especialmente os povos indígenas. Essa modalidade de turismo, além de gerar renda para a comunidade, contribui para a preservação do meio ambiente e das tradições dos povos indígenas.

celio messias silva/Shutterstock

Marcelo Monzillo/ISA

Serras Guerreiras de Tapuruquara, em Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas, notabiliza-se por sua vocação turística. Foto de 2016..

A riqueza e variedade de experiências oferecidas pelos povos indígenas é tão imensurável quanto suas idiossincrasias, comparando-se apenas à capilaridade de sua presença no território brasileiro. Uma iniciativa de turismo na Amazônia, no entanto, tem chamado atenção ao refletir essa diversidade: Serras Guerreiras de Tapuruquara. Com a presença de oito povos na região – Baniwa, Baré, Desana, Dow, Kauyawí, Piratapuya, Tariana, Tukano –, esse caráter já seria contemplado por si só, mas não é o caso.

[...]

A viagem pode ser realizada por meio de dois itinerários: *Iwitera* (serra) e *Maniaka* (mandioca). O primeiro roteiro tem perfil de aventura, enquanto o segundo se caracteriza por ser mais cultural. Ambos, todavia, oferecem experiências das duas naturezas. No *Iwitera* destacam-se as caminhadas, escaladas, canoadas e um pernoite na mata. No *Maniaka*, por sua vez, caracteriza-se por enfatizar práticas culturais, oficinas, artesanato, festas tradicionais e culinária. Outro aspecto que diferencia os dois trajetos é o acesso. Enquanto no *Iwitera* a ida se dá de barco – de Manaus para Santa Isabel do Rio Negro – e a volta de voo fretado, no *Maniaka* a dinâmica é inversa. Em 2019 serão testados itinerários independentes, com ida de barco e volta em voo regional. Cada roteiro dura até 10 dias.

Paulo Rubens/Tyba

Turistas na trilha da Serras Guerreiras de Tapuruquara observando o rio Negro. Foto de 2018.

Paulo Rubens/Tyba

Turistas em voadeira, embarcação muito comum na região amazônica, no rio Negro. Foto de 2018.

O processo que deu origem à iniciativa foi árduo e envolveu amplo esforço comunitário. Cleocimara Reis Gomes, do povo Piratapuya, em 2014 era presidente da Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas – ACIR – e esteve à frente desse processo. "A gente queria trabalhar com turismo, porque havia muitos invasores que praticavam pesca predatória em nossa área. Por aqui, transita todo tipo de transporte fluvial e, com isso, muitos invasores. Então nos juntamos com instituições parceiras para pensar o que poderia ser feito para controlar. Fomos de comunidade em comunidade perguntando como estava a situação. Articulamos uma assembleia que reuniu 150 pessoas de todas as comunidades. Surgiram algumas propostas de desenvolvimento, e o turismo foi a alternativa escolhida pela maioria", relembra Cleocimara, enaltecendo o caráter comunitário que reflete na divisão e alocação dos recursos, que se dão através de um modelo de planilha aberta.

Marcelo Monzillo/ISA

O crescimento do etnoturismo fortalece comunidades de oito povos no rio Negro. Foto de 2016.

Nos dois primeiros anos de execução, 2017 e 2018, a iniciativa contou com a pré-inscrição de quase 300 pessoas – provenientes de 19 estados brasileiros e cinco países estrangeiros – e realizou oito expedições, com 67 turistas ao todo. Quinhentos indígenas de oito povos foram impactados, gerando uma arrecadação considerável para as comunidades. Desse montante, boa parte foi investido em melhorias de infraestrutura nas próprias aldeias. Somado a esse valor, diversas famílias conseguiram ampliar suas receitas a partir da comercialização de artesanato e da oferta, para o pacote de turismo, de alimentação tradicional indígena para consumo dos turistas durante a visitação.

CAMPOS, Vagner. Etnoturismo é alternativa sustentável de renda para comunidades indígenas do rio Negro. *Fundação Nacional do Índio*, 6 fev. 2019. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5224-etnoturismo-e-alternativa-sustentavel-de-renda-para-comunidades-indigenas-do-rio-negro?limitstart=0#. Acesso em: 8 jan. 2020.

INDICAMOS

SITE

SERRAS Guerreiras de Tapuruquara. Disponível em: http://www.serrasdetapuruquara.org/. Acesso em: 9 jan. 2020.

Nesse *site* é possível saber mais do projeto de turismo comunitário em território indígena das Serras Guerreiras de Tapuruquara, bem como conhecer os impactos causados nas comunidades envolvidas.

Agora, troque ideias com os colegas e o professor. As perguntas a seguir podem servir de guia para essa conversa.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

1. É comum que iniciativas empreendedoras surjam a partir de problemas que precisam ser enfrentados. No caso do projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara, que problema foi esse? Como o engajamento comunitário contribuiu para o seu diagnóstico e para a busca de soluções?
2. Que tipos de recurso foram importantes para que as comunidades indígenas concretizassem a iniciativa? E quais efeitos ela produziu para essas comunidades?
3. Você acha que esses efeitos fortalecem a autonomia dos povos indígenas envolvidos? Por quê?
4. Você se considera um empreendedor ou conhece alguém na família ou na comunidade onde vive que seja empreendedor? A sua ideia de empreendedorismo corresponde ao que foi feito no projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara? Comente com os colegas.

DESVENDANDO O EMPREENDEDORISMO

Não escreva no livro

As atitudes empreendedoras são compostas de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas com base em diversas metodologias. Tendo isso em mente e pensando na experiência empreendedora do projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara, vamos agora procurar desvendar essas competências e habilidades.

Leia, no trecho do texto apresentado a seguir, algumas perspectivas que ajudam a conceituar a ideia de empreendedorismo. Após a leitura, converse com os colegas e o professor sobre a pergunta seguinte: Qual ou quais dessas perspectivas se relacionam mais com a iniciativa empreendedora do projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara? Comente com base nas características descritas no texto.

> • a capacidade individual de empreender, ou seja, de tomar iniciativa e agir, buscando soluções inovadoras para problemas pessoais ou de outros, econômicos ou sociais, por meio de novos empreendimentos. [...]
>
> • o processo de iniciar e gerir empreendimentos, isto é, o conjunto de conceitos e métodos, instrumentos e práticas relacionadas com a criação, a implantação e a gestão de novos projetos ou organizações. [...]
>
> • o movimento social de desenvolvimento do espírito empreendedor para a geração de emprego e renda, a partir da motivação interna para mobilizar a ação, exercendo direitos e deveres, sentindo-se parte do contexto. Esse enfoque considera o empreendedorismo como fator de cidadania.

ANDRADE, R. C. Empreendedorismo: um novo passo em educação. *In:* ACÚRCIO, M. R. B. (coord.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005. p. 13.

TOME NOTA

Anote no caderno de registros as observações feitas pela turma. Elas serão importantes para sistematizar os seus conhecimentos sobre o empreendedorismo.

ATITUDES, CAPACIDADES E VALORES DO EMPREENDEDORISMO

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Existem diversos aspectos que ajudam a desenvolver o empreendedorismo, como pode ser observado a seguir.

Empreendedorismo: atitudes, capacidades e valores

Banco de imagens/Arquivo da editora

As informações contidas no esquema foram baseadas em: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 466. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jan. 2020.

O empreendedorismo é uma competência muito ligada ao aprimoramento pessoal, ao exercício da cidadania, à inclusão social e ao mundo do trabalho e do emprego. Por isso, é importante conhecer as atitudes, capacidades e valores que possam promover essa competência em você.

Muito se fala do empreendedorismo empresarial ou de negócios, como é o caso do exemplo de Mark Zuckerberg, que vimos no início desta etapa. Mas também existe um tipo de empreendedorismo com foco na promoção do bem-estar da sociedade: o empreendedorismo social. Veja no quadro a seguir algumas diferenças entre esses dois tipos de empreendedorismo.

Empreendedorismo empresarial × empreendedorismo social

Empreendedorismo empresarial ou de negócios	Empreendedorismo social
É essencialmente voltado para o âmbito individual.	É voltado para o coletivo.
Produz bens e serviços com fins comerciais.	Produz bens e serviços para melhorar a comunidade.
Tem foco no mercado.	Tem foco na busca de soluções para problemas sociais.
Tem o lucro como medida de desempenho.	O desempenho é medido por meio do impacto social gerado.
Visa satisfazer necessidades dos clientes e consumidores e ampliar as potencialidades do negócio.	Visa resgatar pessoas em situação de risco social, promover o respeito, a inclusão e a emancipação social.

OLIVEIRA, Edson M. *Empreendedorismo social no Brasil*: atual configuração, perspectivas e desafios – notas introdutórias. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1143900/mod_resource/content/1/Empreendedorismo%20social%20no%20Brasil%20_%20atual%20configura%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020. (Adaptado.)

INDICAMOS

FILMES

***A rede social*. Direção de David Fincher. Estados Unidos: Sony Pictures, 2010. 1 DVD (120 min).**

O filme, inspirado na criação do Facebook, demonstra várias características de empreendedorismo de Mark Zuckerberg e seu sócio brasileiro Eduardo Saverini.

***Favela é moda*. Direção de Emílio Domingos. Brasil: Osmose filmes, Espiral, 2019. (75 min).**

Documentário brasileiro que mostra vários empreendimentos surgidos nas comunidades do Rio de Janeiro que tentam se inserir no mercado da moda, ampliando a representatividade dos jovens afrodescendentes nesse mercado.

Depois de conhecer um pouco essa diferença, para aprofundar os seus conhecimentos sobre o empreendedorismo, você e os colegas vão fazer uma pesquisa na internet para descobrir e compreender essas atitudes, capacidades e valores – os que você viu até aqui vão servir de ponto de partida.

- Para organizar os trabalhos, sigam estas orientações.
  - Dividam-se em grupos de cinco ou seis integrantes e façam uma primeira busca de referências que podem ser úteis para a pesquisa. Podem ser *sites*, textos jornalísticos, artigos científicos, reportagens na *web*, etc.

4. Compartilhem as referências com a turma toda, descartem as que estiverem repetidas e dividam entre os grupos as referências que devem ser estudadas para aprofundar os seus conhecimentos sobre o empreendedorismo.

5. Então, cada grupo deverá listar as atitudes, capacidades e valores que encontrar nos materiais de referência sob sua responsabilidade. Além de relacionar esses aspectos, é importante defini-los, ou seja, que eles estejam explicados com clareza.

6. Após especificarem as atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo, os grupos deverão confrontar os resultados obtidos e fazer uma síntese de tudo. Isso pode ser feito por meio de uma lista ou tabela, por exemplo.

   Procurem separar as atitudes, capacidades e valores que estão mais associados ao empreendedorismo de negócios daqueles que estão mais ligados ao empreendedorismo social.

7. Cada grupo deve compartilhar sua síntese com o restante da turma. Dessa forma, vocês vão identificar características que são iguais em todos os materiais de referência e características que só aparecem em alguns.

REGISTRE SEU TRABALHO

Ao final da pesquisa, registrem, em meio físico ou digital, a versão final dos dados que a turma sistematizou sobre as atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Disponibilizem os resultados dessa pesquisa para os colegas de outras turmas, para a comunidade escolar e do entorno. É possível compartilhar em meio digital ou físico o que vocês produziram. Para divulgar o trabalho em meio digital, vocês podem, por exemplo, utilizar o *blog* da turma. Escolham um estudante para elaborar um texto breve explicando o objetivo da atividade e iniciem a postagem com esse texto. Depois, acrescentem os dados que vocês obtiveram e sistematizaram. Uma possibilidade de divulgar fisicamente a atividade é confeccionar cartazes contendo as informações sobre as atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo.

AUTOCONHECIMENTO COMO VALOR

O autoconhecimento é um valor importante em vários campos de atuação na vida. Seja nas questões interpessoais (entre você e outras pessoas), seja nas questões intrapessoais (você com você mesmo), conhecer-se é fundamental para saber como agir de acordo com cada situação. O autoconhecimento é uma aprendizagem para toda a vida, pois estamos sempre conhecendo mais de nós mesmos apoiados nas experiências que vamos acumulando ao longo do tempo.

GzP_Design/Shutterstock

No mundo do trabalho, o autoconhecimento é crucial para identificar seus projetos de vida e seus interesses. No empreendedorismo, conhecer-se significa saber como planejar ações baseadas em suas próprias características para buscar seus objetivos.

Responda às questões orientadoras conforme a tabela abaixo. Para isso, você pode escolher um projeto ao qual se dedicou dentro ou fora da escola. É importante ter em mente um projeto específico para que você possa se autoconhecer em uma ação concreta. O autoconhecimento é o primeiro passo para identificar aquilo que você já conquistou e o que precisa ser melhorado. Neste caso, não há respostas certas ou erradas, e sim diferentes atitudes em relação a um projeto ou a um problema. Cada um de nós tem seus pontos fracos e seus pontos fortes e essa diversidade é importante, é o que faz o empreendedorismo estar tão ligado à capacidade de colaboração e ao trabalho em equipe.

Não escreva no livro

1. Copie a tabela no caderno de registros ou no computador para responder às questões.

Atitude, capacidade, valor	Eu vejo essa característica em mim? De que forma?	Caso não veja: eu acredito que seria importante desenvolver essa característica em mim? Por quê?	De que forma eu poderia desenvolvê-la?
Necessidade de realização, ou seja, a vontade de conquistar algo por esforço próprio.			
Capacidade de identificar oportunidades e ser criativo na busca de soluções.			
Competência para traçar objetivos e formular estratégias para alcançá-los.			
Busca contínua de informações para calcular riscos.			
Ação de forma colaborativa e busca de parcerias.			
Aprendizagem com base nas experiências de fracasso.			

2. Depois de se autoavaliar com base nas perguntas orientadoras da tabela, chegou a hora de compartilhar com a turma sua percepção sobre si mesmo. Cada um de vocês vai escolher uma das questões respondidas para ler em voz alta. É importante que o colega que estiver lendo não seja interrompido com apartes ou discordâncias, pois se trata da percepção que ele tem de si mesmo.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Não escreva no livro

COMO O EMPREENDEDORISMO PODE BENEFICIAR A COMUNIDADE?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade em sala de aula.

Depois de realizar uma atividade de autoconhecimento, você vai produzir um ensaio, de cunho expositivo-argumentativo, sobre como as atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo podem colaborar para a resolução de problemas que afetam a sua comunidade. De acordo com a professora Daniela Diana:

> O ensaio é um texto opinativo em que se expõem ideias, críticas, reflexões e impressões pessoais, realizando uma avaliação sobre determinado tema.
>
> O ensaio problematiza algumas questões sobre determinado assunto, focadas pela opinião do autor e, geralmente, apresenta conclusões originais.
>
> [...]
>
> As principais características do gênero textual ensaio são:
>
> - Linguagem simples
> - Textos concisos
> - Julgamento pessoal
> - Reflexões subjetivas
> - Exposição e defesa de ideias
> - Originalidade e criatividade
> - Texto crítico e problematizador
> - Temas variados
>
> DIANA, Daniela. *O ensaio como gênero textual*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/o-ensaio-como-genero-textual/. Acesso em: 23 jan. 2020.

Banco de imagens/Arquivo da editora

Para produzir o texto, considere as características do gênero ensaio citadas acima e siga estas orientações.

1. Pesquise em revistas, jornais, livros e *sites* exemplos de iniciativas empreendedoras na região em que você vive.
2. Reúna as informações encontradas e escolha uma das iniciativas para relacioná-la às atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo que você pesquisou anteriormente. Se for necessário, busque mais informações sobre a iniciativa escolhida.
3. Defina o tema do ensaio. Atenção! O tema não é o título do texto, e sim a questão a ser problematizada.
4. Defina o título do ensaio. O título deve estar relacionado ao tema que será explorado.
5. Faça um planejamento do texto considerando a estrutura do ensaio, que segue o padrão dos textos dissertativos-argumentativos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, apresenta-se o tema. No desenvolvimento são apresentadas perspectivas diversas, há um aprofundamento com base nas pesquisas realizadas e uma reflexão sobre o tema por meio da argumentação. Na conclusão, deve-se arrematar o texto explicitando seu principal argumento e buscando contribuir para o tema de forma criativa.
6. Escreva o ensaio seguindo o planejamento que você estruturou.
   Acompanhe as etapas de produção do ensaio junto aos estudantes.
7. Revise e reescreva o ensaio quantas vezes forem necessárias, atentando para a coesão entre os argumentos e a conclusão e levando em conta a norma-padrão da língua portuguesa.

- No final do texto, indique as referências que você consultou para a produção do ensaio.

Se considerar oportuno, recomende aos estudantes que tomem como modelo de padronização as referências textuais deste projeto.

- Após a produção dos ensaios, todos deverão ler seu texto para a turma. Assim, vocês poderão discutir cada ensaio, levantando pontos que consideram interessantes e aqueles dos quais discordam.

Objetiva-se que os estudantes compartilhem seus conhecimentos e experiências prévios acerca do teatro, valorizando vivências como artista, técnico e também como espectador. É muito comum haver grupos de teatro em igrejas, associações de bairro, escolas, centros culturais comunitários, etc. Todas essas experiências são valiosas para essa prática. Se houver algum estudante que não tenha tido nenhuma vivência com teatro, a escuta dos relatos dos colegas será muito importante.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Combine com os colegas e o professor uma forma de divulgar os ensaios produzidos pela turma. Como se trata de assunto que interessa a um público amplo, é importante que a divulgação extrapole a comunidade escolar. Assim, uma possibilidade de divulgação seria o *blog* da turma.

O TEATRO APLICADO AO DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES, CAPACIDADES E VALORES EMPREENDEDORES

O teatro é uma arte multissensorial realizada com a colaboração de diversos profissionais, que cria uma experiência a ser compartilhada entre artistas, técnicos e público. Por isso, é uma arte essencialmente coletiva, desde o seu momento de criação até sua apresentação diante de uma plateia.

Além de seu importante papel como linguagem artística, o teatro e suas práticas têm sido aplicados em diferentes contextos no mundo corporativo, na mediação de conflitos, no desenvolvimento pessoal e como forma de exercitar atitudes empreendedoras.

Julien Pereira/Fotoarena

Atores em cena de improviso teatral, em São Paulo (SP). Foto de 2011.

A improvisação teatral, por exemplo, tem se destacado como uma estratégia nesses contextos, para além do próprio teatro. A improvisação no teatro é a habilidade de lidar com o acaso, adaptando-se a ele e criando a partir do que se tem disponível: corpo/voz, elementos de cena, temáticas, estruturas narrativas, entre outros. Essa capacidade de adaptação e de recorrer aos conhecimentos prévios, transformando a situação de forma criativa, é importante de ser desenvolvida no empreendedorismo.

Pensando nisso, você e os colegas vão ter a oportunidade de exercitar algumas práticas de improvisação, com o objetivo de mobilizar habilidades e competências importantes para o empreendedorismo. Antes, no entanto, converse com os colegas e o professor a respeito de sua experiência com teatro, seja na escola, seja na igreja, em centros culturais comunitários, etc. As perguntas a seguir podem nortear esse bate-papo.

1. Você já teve alguma experiência com o teatro, seja como artista, seja como técnico, seja como espectador? Se sim, compartilhe com os colegas. As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Durante o Ensino Fundamental, você teve aulas de teatro? Se sim, comente como foi.
3. Você já praticou a improvisação teatral ou viu alguma cena improvisada? Em caso positivo, fale do contexto (situação, local) e compartilhe as impressões que teve dessa experiência.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento das questões em sala de aula.

A improvisação não é algo distante do nosso cotidiano. Em diversos momentos exercitamos o improviso, em situações nas quais não temos um roteiro predefinido de como vamos reagir a determinado acontecimento, do que vamos falar ou do que vamos fazer. Estamos, por isso, agindo de forma espontânea a partir dos diversos estímulos que recebemos. Por exemplo: ao andar de bicicleta, você não fica pensando em cada microação envolvida nessa atividade separadamente; é assim que consegue, por exemplo, desviar de um obstáculo rapidamente. O fato de você já saber andar de bicicleta, e de essa atividade apresentar um padrão de ação já apreendido por você, é que lhe permite improvisar em acontecimentos imprevistos.

popicon/Shutterstock

No teatro, a improvisação é a base de muitas técnicas de formação de atores. É a partir da improvisação que se desenvolvem habilidades como a escuta ativa, estabelecendo uma dinâmica de ação e reação e construindo acontecimentos teatrais.

A improvisação também é uma ferramenta para a construção de espetáculos durante os ensaios. Os atores improvisam a partir de textos ou outros elementos, como iluminação, trilha sonora, figurino, etc., e o espetáculo vai sendo criado com base nessas improvisações. Há ainda os espetáculos em que a improvisação é o próprio acontecimento cênico. Nesses casos, os atores improvisam na frente do público, sem um roteiro rígido.

INDICAMOS

LIVRO

INTERNATIONAL THEATRESPORTS INSTITUTE. *Guia para o Theatresports de Keith Johnstone*. Tradução para o português: Cinara Diniz. Calgary: ITI, 2018.

Esse guia apresenta os princípios da improvisação de Keith Johnstone e ensina a jogar o Theatresports, um formato de espetáculo de improvisação criado por Johnstone que une teatro e esporte. Tem uma linguagem acessível e é destinado a todos que desejam iniciar-se na prática da improvisação.

JOGOS DE IMPROVISAÇÃO

Agora, você e os colegas vão praticar alguns jogos de improvisação. Depois de cada experiência, a turma vai se reunir para conversar sobre o jogo realizado e como ele se relaciona com as habilidades do empreendedorismo. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC.

REGISTRE SEU TRABALHO

Se possível, com o auxílio do professor, registre os jogos por meio de fotos e vídeos. Assim, você e os colegas podem avaliar melhor como foi a experiência.

TOME NOTA

Ao final de cada jogo, anote as considerações que a turma fizer a respeito da experiência.

LEMBRA DAQUELA VEZ?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento desse jogo.

Objetivos do jogo

- Experimentar a aceitação na cena teatral ("Sim, e..."). A aceitação é um conceito importante da improvisação e se relaciona com a capacidade de aceitar as propostas do colega e construir a narrativa com base nelas.
- Praticar respostas positivas às ofertas do parceiro e construir conjuntamente a cena.
- Gerar ideias de forma rápida, sem autojulgamento ou autocensura. Isso possibilitará que você se mantenha espontâneo, reagindo ao que acontece na cena.

Não escreva no livro

1. Forme dupla com um colega e posicionem-se um de frente para o outro em algum lugar na sala, a uma distância em que vocês possam se ouvir.
2. Cada dupla vai criar a memória de uma situação imaginária da qual ambos tenham participado. Para isso, um de vocês deverá começar a primeira frase dizendo "Lembra daquela vez..." e completar com um primeiro detalhe da situação.
3. O outro jogador da dupla, então, deverá dizer "Sim, e...", completando a frase com mais detalhes da história.
4. A partir daí, vocês dois seguirão acrescentando mais detalhes com o mesmo método, dizendo "Sim, e...", até que a história seja finalizada, em no máximo 2 minutos. Vejam um exemplo a seguir.

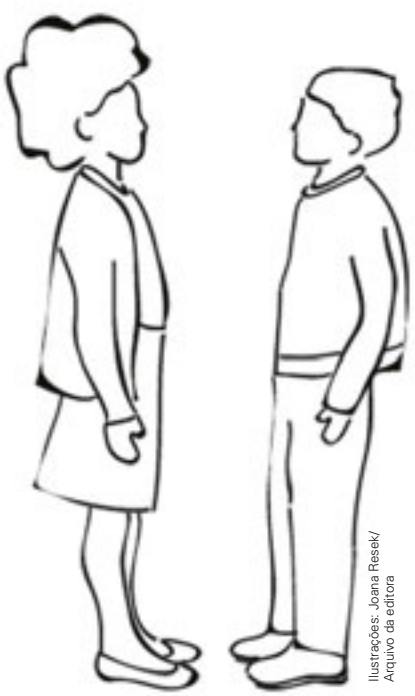
   A: Lembra daquela vez que a gente foi ao rio?

   B: Sim, e a gente levou um monte de isca pra pescar.

   A: Sim, e não tinha mais ninguém no rio naquele dia.

   B: Sim, e o rio estava cheio de peixes.

   A: Sim, e a gente pescou dois peixes bem grandes.



Ilustrações: Joana Resek/ Arquivo da editora

5. Ao sinal do professor, vocês devem inverter as posições e o outro inicia a narrativa. Se vocês não conseguirem encontrar um final para a história antes do sinal do professor, não há problema. O foco do jogo são as habilidades de escuta e a aceitação das propostas um do outro na interação entre vocês.
6. Ao finalizar as duas histórias, esperem até que a turma toda tenha terminado o exercício para conversarem sobre a experiência de criar memórias imaginárias. Vocês podem desenvolver essa conversa seguindo estas perguntas: Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento dessas questões em sala de aula.
   - Qual estratégia a dupla utilizou para que fosse possível criar as histórias em conjunto?
   - Houve algum momento em que a história não saía do lugar e foi difícil dar sequência ao jogo?
   - Em algum momento a história ficou realmente interessante para os dois componentes da dupla e fluiu com facilidade?
   - Qual é a diferença entre o tipo de escuta que vocês praticam no dia a dia e a escuta que foi desenvolvida durante o jogo?

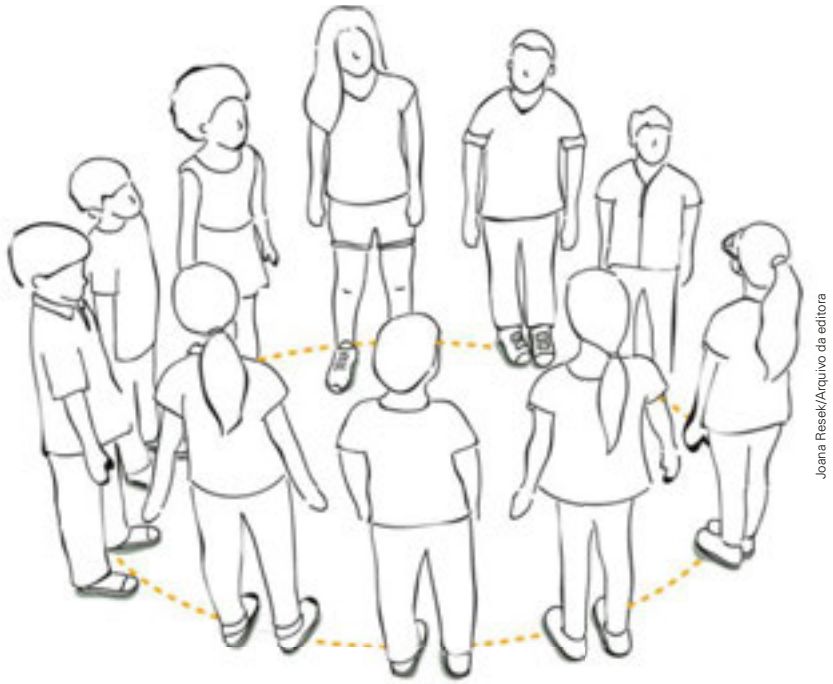
Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento desse jogo.

TRÊS NO MEIO?

Objetivos do jogo

- Experimentar as possibilidades do corpo e da voz na criação de uma criatura abstrata.
- Exercitar a atenção para as tendências de ação (você é o primeiro a entrar em cena, ou espera até o último momento?).
- Assumir riscos e interagir positivamente em um ambiente solidário.
- Trabalhar de forma coletiva e colaborativa.

1. Toda a turma deve fazer uma grande roda.



Joana Resek/Arquivo da editora

2. Quando o professor bater palma, um de vocês deve ir ao centro da roda e fazer sons e gestos como se fosse um grande monstro.

3. Em seguida, dois outros estudantes devem juntar-se ao primeiro, complementando a imagem e os sons do grande monstro.

4. Os três permanecem até que outro trio os substitua e ocupe o centro da roda, compondo outro monstro por meio dos gestos e da voz. O jogo continua até que todos da roda tenham participado.

5. Ao finalizarem o jogo, conversem sobre a experiência tomando como base as perguntas a seguir.
   - O que é preciso para jogar bem esse jogo?
   - Algum trio sentiu que a substituição por outro trio estava demorando?
   - Alguém se sentiu intimidado para entrar no centro da roda? Se sim, por que isso aconteceu?
   - Em algum momento houve uma rápida sucessão de monstros no centro da roda? Se sim, como isso aconteceu e qual foi a percepção desse momento?

JOGO DO OBJETO

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento desse jogo.

Objetivos do jogo

- Responder de forma rápida a estímulos.
- Gerar ideias sem autojulgamento ou autocensura.
- Assumir riscos, sem medo do fracasso.
- Explorar diferentes pontos de vista sobre uma mesma coisa.

1. Vocês devem se dividir em grupos de cinco a oito integrantes e formar rodas.
2. Os grupos, em roda, terão um objeto que será fornecido pelo professor. Cada integrante da roda deve pegar esse objeto e manipulá-lo de uma forma diferente da usual. Por exemplo: se o objeto for um guarda-chuva, ele não pode ser manipulado para se proteger da chuva, mas pode ser manuseado como se fosse um trompete, um talher, entre outras possibilidades.
3. Assim que alguém executar uma ação e o uso do objeto for identificado pelos integrantes da roda, deverá passá-lo para a pessoa que esteja do seu lado direito, para que ela crie um novo uso para o objeto.
4. Quando todos da roda tiverem feito o exercício como objeto inicial, devem trocá-lo com o outro grupo. Dessa forma, todos poderão experimentar a criação com diferentes objetos.
5. Depois da experiência com o jogo, conversem sobre ele, seguindo estas questões orientadoras:
   - Qual é o objetivo desse jogo?
   - O que foi preciso para jogá-lo de forma adequada?
   - Como esse jogo se relaciona com o empreendedorismo? Que contribuições ele pode trazer?

DIVULGUE SEU TRABALHO

Depois de terem experimentado os jogos de improvisação, é interessante divulgar essas práticas para o público da escola. Para isso, sugerimos que vocês abram a sala para a entrada de colegas de outras turmas, professores ou funcionários para verem a prática dos jogos de improvisação.

Lembrem-se de evidenciar que não se trata de um espetáculo teatral, mas, sim, de uma demonstração de jogos de improvisação aplicados ao desenvolvimento de habilidades que podem ajudar a promover atitudes, capacidades e valores relacionados ao empreendedorismo, como a capacidade de adaptação ao outro, a tomada de riscos, a iniciativa, a colaboração, o desenvolvimento da criatividade e a aceitação do fracasso e do erro como parte do processo.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação em cada item dessa etapa.

1. Na sua opinião, que características são importantes a um empreendedor?
   As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Quais dificuldades você teve durante a produção do ensaio analítico? O que você fez para superá-las?
3. Como você se identifica, de acordo com as características apresentadas na atividade de autoconhecimento? Isso o surpreendeu? Justifique sua resposta.
4. Qual foi seu engajamento na realização dos jogos de improvisação?

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

ETAPA 2

COMO EMPREENDER NA ESCOLA?

Não escreva no livro

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 11 aulas.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta etapa com as competências e habilidades da BNCC.

MATERIAL NECESSÁRIO

- caderno de anotações;
- computador com acesso à internet;
- canetas coloridas para a elaboração do cartaz de divulgação do evento;
- materiais para a realização do evento, que serão definidos na etapa de planejamento.

Fernando Favoretto/Criar Imagens

Estudantes em Feira de Ciências na Escola Municipal Alexandre Vannuchi Leme, no bairro Guaianases, em São Paulo (SP). Foto de 2019.

Na etapa anterior, vocês conheceram alguns aspectos que constituem uma atitude empreendedora e os exploraram por meio de jogos de improvisação teatral. Nesta etapa, vocês vão mobilizar a atitude empreendedora planejando e organizando um evento que envolva toda a comunidade escolar e do entorno.
Algumas possibilidades que podem ser consideradas:

1. Evento que discuta problemas locais, promova a troca de experiências e busque soluções para eles, por exemplo, identificando possíveis parcerias.
2. Evento que valorize algum aspecto cultural da região, promovendo a troca de saberes e experiências, além do comércio de produtos produzidos localmente, valorizando o trabalho dos moradores da comunidade e contribuindo para a promoção da economia local.
3. Evento que promova alguma prática positiva presente na comunidade, contribuindo para a construção de redes de apoio local.

Essas são algumas possibilidades, entre muitas outras, que a turma pode considerar pertinentes. O intuito é que escolham um evento que seja importante para a comunidade e que reúna o maior número possível de pessoas para alcançar um objetivo em comum.

VONTADE DE REALIZAR – ESCOLHENDO O TEMA DO EVENTO

Vinicius Rêgo Pessoa/Jornal DIÁRIO de Teófilo Otoni

33º Festival da Laranja, organizado pelos moradores da comunidade rural de Lajinha, em Teófilo Otoni (MG). Além de barracas de comidas, no evento há apresentações de dança e outras atrações. Foto de 2018.

O Festival da Laranja é uma tradição em Teófilo Otoni (MG). O evento é organizado pelos produtores rurais da comunidade de Lajinha, em parceria com a prefeitura do município de Teófilo Otoni.

O festival tem o objetivo de expor a safra de laranja, fruta típica da região. Nas barracas, são vendidas comidas e bebidas provenientes da fruta e há exposição de diferentes variedades de laranja. Desse modo, o evento destaca o potencial de produção da fruta na comunidade.

Converse com os colegas e o professor sobre o evento promovido pela comunidade rural de Lajinha com base nas perguntas a seguir.

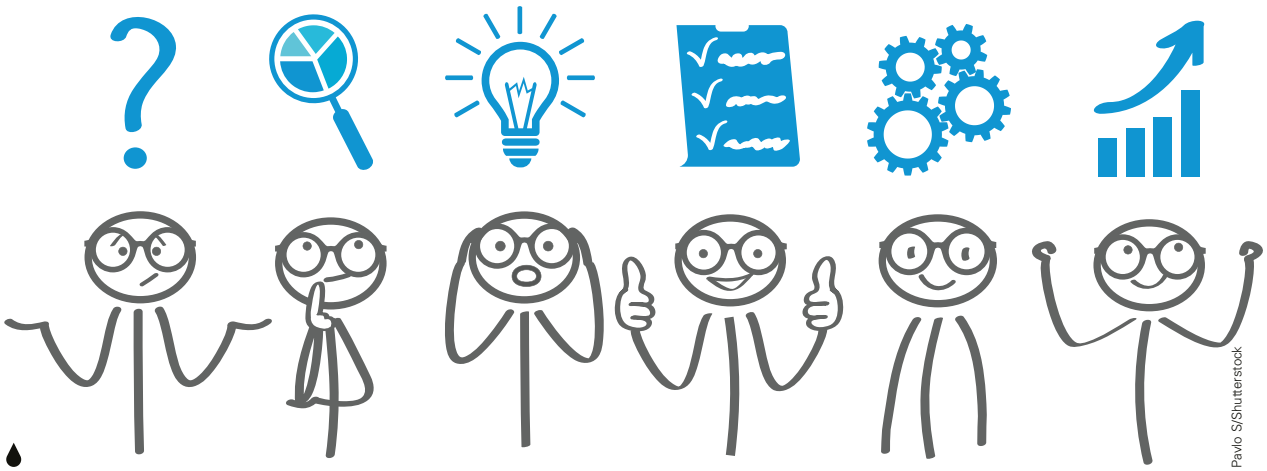
Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e comentários acerca delas.

1. Qual é o principal objetivo desse evento?
2. Você acha que esse evento traz benefícios para a comunidade rural de Lajinha? Quais?
3. Como você acha que surgiu a ideia de realizar esse festival?

O empreendedorismo social tem relação com o desejo de criar algo novo para trazer benefícios às pessoas. Assim, a partir da realização de um evento é possível contribuir para solucionar um problema ou valorizar uma oportunidade, trazendo benefícios para a comunidade.

A realização de um evento requer planejamento, divisão de tarefas, estabelecimento de metas, busca de parcerias e cumprimento de prazos. São ações que demandam autonomia e um espírito empreendedor, envolvendo criatividade para lidar com os problemas, colaboração, capacidade de adaptação e superação de adversidades e perseverança. O mais importante, contudo, é a vontade de realizar, de desafiar a si mesmo para alcançar os objetivos e, ao final, sentir-se satisfeito por ter sido capaz de realizar algo que traga benefício para outras pessoas.

Os envolvidos no projeto precisam sentir vontade de realizá-lo, de utilizar seus saberes e habilidades para melhorar algo ou para valorizar aquilo que consideram importante na escola ou no entorno.



Pavlo S/Shutterstock

Identificar a questão a resolver, analisar essa questão, ter uma ideia criativa, planejar o que precisa ser feito e realizar o que foi planejado para atingir o objetivo com sucesso são algumas ações que caracterizam o espírito empreendedor. A vontade de realizar é, entre todos, o elemento mais importante do empreendedorismo.

A seguir serão propostas atividades que ajudem a turma a decidir qual evento será realizado. Para isso, você vai elaborar uma lista com suas ideias e, depois, conversar com os colegas para decidirem juntos sobre o evento. Neste momento em que você deve pensar nas possibilidades de realização do evento, o autoconhecimento é muito importante. Para definir no que gostaria de empreender, é determinante que você tenha em mente seus gostos, habilidades, aptidões, os temas que despertam seu interesse, as causas que gostaria de defender (por exemplo, dos animais, dos indígenas ou das mulheres), quais problemas ou oportunidades da escola ou da comunidade chamam sua atenção.

- Converse com os colegas e o professor sobre o que move você a realizar algo, partindo das perguntas a seguir.

1. Você já sentiu vontade de realizar algo, de superar desafios para alcançar um objetivo? Se sentiu, conte o que o moveu. Se não, há algo que possa despertar essa vontade em você?

2. Pensando na realização de um evento, que tipo de evento despertaria em você a vontade de realizá-lo? Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há indicações de encaminhamento e comentários acerca das questões propostas.

TOME NOTA

Não escreva no livro

Anote no caderno de registros o que já moveu você a realizar algo e superar desafios para alcançar seu objetivo. Anote também que tipo de evento você gostaria de produzir com base no seu autoconhecimento.

- Agora, você vai fazer uma pesquisa sobre a escola e o entorno dela para ajudar na escolha do evento. É possível buscar informações na internet, no jornal do bairro ou conversando com familiares, pessoas da comunidade escolar e do entorno. Faça a pesquisa com base nas seguintes questões.

1. Na escola ou no entorno dela, o que existe de positivo que você gostaria de divulgar para outras pessoas? As respostas podem variar entre os estudantes.

2. Na escola ou no entorno dela, existe algum problema que você gostaria de ajudar a solucionar? Qual?

3. Você conhece alguma escola que tenha realizado um evento que envolveu a comunidade e que estava relacionado a um problema ou a uma oportunidade do local? Qual é a escola? Qual foi o evento? Quais benefícios ele trouxe?

1, 2. O objetivo dessas perguntas é estimular os estudantes a buscar informações e refletir sobre seu contexto, a fim de identificar possíveis intervenções na escola ou no entorno que considerem importantes e que despertem sua vontade de realizar.

3. O objetivo dessa pergunta é que os estudantes tomem conhecimento de eventos que foram realizados em diferentes contextos para que possam se inspirar neles.

TOME NOTA

Não se esqueça de anotar no caderno de registros tudo o que você tiver achado interessante nas suas pesquisas, pois essas anotações serão importantes para a realização da atividade a seguir.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento da atividade.

Vamos agora realizar uma chuva de ideias para levantar possibilidades e definir o evento a ser realizado. Neste momento, retome o que você anotou no caderno de registros nas atividades anteriores.

1. Organizem-se em grupos de mais ou menos oito integrantes. Cada um dos estudantes deve dar uma ideia dentro do grupo. Um estudante de cada grupo ficará responsável por escrever essas ideias na lousa.
2. Em seguida, todos os grupos devem expor mais detalhadamente as ideias registradas. Identifiquem ideias semelhantes para reduzir as possibilidades e criem uma lista única com as sugestões dos grupos.
3. Discutam cada uma das ideias propostas, considerando o motivo pelo qual elas são interessantes, a vontade de fazer da turma e os benefícios para toda a comunidade. Todas as opiniões devem ser ouvidas com atenção e respeito.

Não escreva no livro

4. Após a discussão, numerem as ideias e façam uma votação.
5. Cada estudante deve escrever em um papel o número da proposta em que vai votar, e o professor ou um estudante voluntário vai recolher todos os votos em um envelope.
6. Em seguida, aquele que recolheu os votos deve lê-los um a um e anotar na lousa o número de votos que cada proposta recebeu.
7. A proposta mais votada será eleita para a realização.

PLANEJANDO O EVENTO

Acervo do Autor/Arquivo da editora

Mostra Cultural da Escola Estadual Três Poderes, de Belo Horizonte (MG), organizada pelos estudantes em 2014.

Agora, você e os colegas vão fazer o planejamento do evento que será realizado. Planejar consiste em organizar estratégias para alcançar um objetivo. Por isso, nesse planejamento, é preciso detalhar as informações necessárias para a realização do evento.

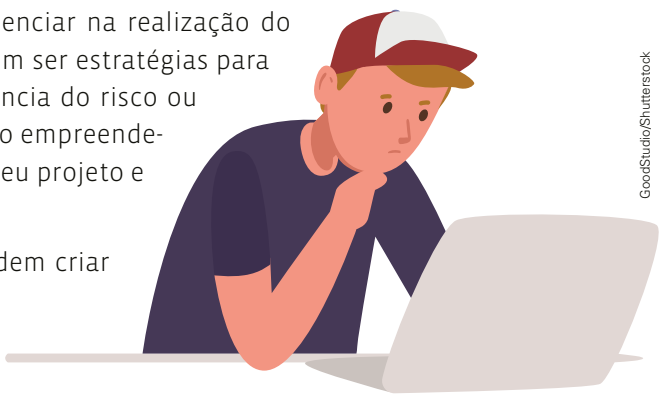
O planejamento deve ser feito com toda a turma, porém um grupo de estudantes deve ficar responsável por fazer as anotações e criar a versão final do planejamento. O documento deve apresentar os itens a seguir.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões de encaminhamento para esta atividade.

- **Título do evento**: nome criado para o evento, escolhido pela turma.
- **Responsáveis**: nome dos responsáveis pela realização do evento.
- **Objetivos**: texto curto explicando os objetivos que se pretende alcançar com o evento. Neste item, é importante iniciar a frase com um verbo no modo infinitivo (por exemplo, "valorizar", "criar"), uma vez que o objetivo está relacionado a uma ação.
- **Justificativa**: texto curto que explique os benefícios que o evento vai gerar para a comunidade. Neste item, é preciso falar sobre as oportunidades aproveitadas por meio do evento ou as soluções ou melhorias que ele pretende promover.
- **Público-alvo**: o público para o qual o evento será direcionado. O planejamento do evento deve sempre considerar o público para o qual ele será feito.
- **Onde**: o local em que o evento será realizado.
- **Quando**: a data e o horário da realização do evento.
- **Cronograma**: descrição das atividades a serem desenvolvidas para a realização do evento ao longo de determinado tempo. Inclui também os grupos responsáveis por cada atividade. A turma deverá se organizar em seis grupos, com o mesmo número de integrantes em cada um deles. Cada grupo ficará responsável pela realização de um conjunto de atividades, indicado a seguir.

    1. Escrita da versão final do planejamento.
    2. Aprovação: apresentação do projeto para a gestão escolar e realização de mudanças acordadas.
    3. Pré-produção: busca de parcerias, patrocínios e autorizações dos órgãos competentes, além da realização de outras atividades que devem ser feitas antes do evento.
    4. Divulgação: divulgação do evento, tendo em vista o público-alvo, de acordo com o planejamento.
    5. Produção: realização do evento no dia e horário marcado.
    6. Pós-produção: organização da desmontagem do evento.

- **Recursos**: descrição dos recursos necessários para realizar o evento. Este item vai depender do tipo de evento escolhido. Pensem na lista do material necessário, aproveitando ao máximo os já existentes na escola ou que possam ser conseguidos sem custos. Também levem em consideração o uso de material reciclado. Os eventos costumam envolver despesas com materiais, espaço para a realização, alimentação, equipamentos, entre outras coisas. Porém, vocês podem planejar de acordo com os recursos disponíveis.
- **Riscos**: principais incidentes que podem influenciar na realização do evento e as estratégias para enfrentá-los. Podem ser estratégias para evitar ou diminuir as possibilidades de ocorrência do risco ou estratégias a serem tomadas caso ele ocorra. No empreendedorismo, é importante identificar os riscos do seu projeto e definir estratégias para lidar com eles.


GoodStudio/Shutterstock

Com base na descrição dos itens acima, vocês podem criar um planejamento tomando o modelo a seguir. Ao grupo responsável pela escrita do planejamento sugere-se reproduzir e preencher esta tabela no computador.

Título do evento:	
Responsáveis:	
Objetivos do evento:	
Justificativa do evento:	
Público-alvo:	
Onde?	
Quando?	

Cronograma de atividades

Atividades	Início	Término	Local	Responsáveis
Escrita do planejamento	data	data	Sala de aula	Grupo 1
Aprovação do projeto pela gestão escolar	data	data	Sala da direção	Grupo 2
Pré-produção	data	data	Na escola, no entorno e em órgãos públicos	Grupo 3
Divulgação	data	data	Em redes sociais, na escola e no entorno.	Grupo 4
Produção	data	data	Local de realização do evento	Grupo 5
Pós-produção	data	data	Local de realização do evento	Grupo 6
Avaliação	data	data	Sala de aula	Todos os grupos

Recursos:	
Riscos:	**Estratégias contra os riscos:**

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões para o encaminhamento desta atividade.

DIVISÃO DAS ATIVIDADES PLANEJADAS

Reprodução/Fundação CAPES

Cartaz de divulgação da I Mostra Cultural Três Poderes, na E. E. Três Poderes, de Belo Horizonte (MG). O evento, de 2014, envolveu os estudantes do Ensino Médio e foi aberto ao público externo da escola, sendo realizado em um sábado.

As atividades necessárias para a realização do evento serão divididas entre os grupos indicados anteriormente. É importante que cada grupo escolha a atividade de acordo com o perfil da maioria dos integrantes. Assim, retomem o que foi trabalhado em relação ao autoconhecimento para que cada integrante considere seus gostos e habilidades, identificando de que forma poderá contribuir com o grupo. Os grupos também poderão perceber a diversidade de perfis dos estudantes e como isso pode contribuir para o trabalho.

Após definirem os grupos, observem estas orientações durante o desenvolvimento do projeto.

1. O grupo responsável pela elaboração da versão final do planejamento deve considerar o que foi definido coletivamente com a turma. O texto precisa ser revisado, e as correções e reformulações necessárias devem ser feitas até a finalização do documento.

2. A pré-produção do evento, por possibilitar sua produção, é um momento especialmente importante. Na pré-produção é preciso garantir que todas as autorizações necessárias sejam obtidas tanto na escola como nos órgãos públicos. Também é necessário que o grupo responsável busque apoio e parcerias para ajudar na realização do evento. Esse apoio pode ser encontrado em comerciantes e empresas do entorno. Em contrapartida, pode-se oferecer um espaço no cartaz para a divulgação da marca do apoiador, como no cartaz da I Mostra Cultural Três Poderes, no qual é possível ver, no canto inferior direito, a logomarca de dois apoiadores.

3. O grupo responsável pela divulgação deve elaborar um cartaz interessante, que chame a atenção do público-alvo para o evento que será realizado. É indispensável que o cartaz indique o dia, a hora e o local em que o evento ocorrerá. O cartaz pode ser feito em suporte digital e divulgado nas redes sociais; pode também ser elaborado em suporte físico e ser exposto em locais bem visíveis da escola e do entorno.

- Os grupos devem realizar reuniões semanais para compartilhar o que está dando certo e também os problemas encontrados. Assim, poderão buscar alternativas para a solução dos problemas a tempo para a realização do evento.

TOME NOTA

Durante todo o processo, utilize o caderno de registros para anotar as atividades que deverão ser feitas por você e os prazos para entregá-las. Registre também suas impressões sobre a execução das tarefas, problemas identificados e possíveis soluções.

DIVULGUE SEU TRABALHO

A divulgação do trabalho realizado por você e os colegas será feita por meio do material de divulgação do evento, em suportes físicos ou virtuais, dependendo da escolha da turma e dos recursos disponíveis.

Não escreva no livro

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há comentários e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação em cada item desta etapa.

1. A divisão de tarefas foi eficiente na etapa de realização do planejamento e das atividades desenvolvidas até o momento? As respostas podem variar entre os estudantes
2. Qual foi a importância do planejamento antes da realização do plano?
3. A metodologia experimentada no planejamento do evento pode ser aplicada em outros empreendimentos?
4. Quais habilidades empreendedoras foram necessárias durante a execução desta etapa?

Rawpixel.com/Shutterstock

REALIZAÇÃO DO EVENTO PLANEJADO

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 3 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- caderno de anotações;
- câmeras para captura de fotos e vídeos;
- material necessário para a realização do evento, identificado na etapa de planejamento.

Marcos Ferreira/PMV

Estudantes realizam apresentação no IV Festival de Dança, organizado pela Escola Municipal Helena Pereira de Moraes, em Votorantim (SP). Para que toda a comunidade escolar participasse, o evento foi realizado em quatro seções: duas no período da manhã e duas à tarde. Foto de 2018.

Agora é o momento da realização do evento. Durante as semanas de preparação, vocês discutiram o projeto e contaram com a colaboração do professor para que as etapas de realização do evento fossem concretizadas.

É importante que o grupo responsável pela produção tenha mapeadas todas as atividades que serão realizadas no evento, com um roteiro a ser distribuído a todos os participantes. O grupo também deve determinar as funções de cada um de seus integrantes. Por exemplo, um estudante fica no controle da entrada, outro se responsabiliza por manter o cronograma de atividades, etc.

Durante a realização do evento, comuniquem-se uns com os outros e com o professor caso encontrem um problema ou tenham alguma dificuldade. Lembrem-se de que, mesmo com um planejamento cuidadoso, é possível que ocorram contratempos durante o evento. O importante é buscar formas adequadas de lidar com os imprevistos e saber que também aprendemos por meio dos erros.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há sugestões para o encaminhamento desta atividade.

Os grupos que não estiverem atuando na produção devem ajudar no que for necessário e solicitado pelo grupo da produção. Também devem produzir fotos e vídeos do evento como forma de registro da atividade.

O grupo da pós-produção deve ter um roteiro de ações e distribuição de tarefas. O mais importante é que o local do evento e os equipamentos sejam devolvidos nas mesmas condições em que foram encontrados. É preciso ter também uma lista dos equipamentos para realizar a conferência antes e após o evento.

Cirebon Jeh/Shutterstock

Cuidem para que o lixo produzido durante o evento tenha uma destinação responsável. Distribuam lixeiras com coleta seletiva e organizem o material que pode ser reciclado, encaminhando-o corretamente para alguma organização ou para o sistema de coleta de resíduos da cidade.

Caso o grupo da pós-produção precise de ajuda, pode solicitar a todos os outros colegas, dividindo tarefas e organizando a desmontagem do evento.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Divulguem as fotos e os vídeos do evento no *blog* da turma ou nas redes sociais da escola. Essa divulgação pode ser feita posteriormente ou mesmo durante a realização do evento, e é possível que inspire outras escolas a realizar um empreendimento da mesma natureza.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há comentários e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudá-lo a refletir sobre sua participação em cada item desta seção. As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Você considera que a fase de planejamento do evento foi feita de modo eficiente?
2. Acha que o evento foi realizado de forma eficiente, trazendo benefícios para a comunidade? O que poderia ter sido feito melhor no evento?
3. Você desenvolveu competências, valores e atitudes do empreendedorismo durante o planejamento e a realização do evento?

As perguntas a seguir têm o objetivo de orientar a autoavaliação sobre sua participação no projeto como um todo. As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Você considera que atuou de forma colaborativa e autônoma em todas as etapas do projeto?
2. Em qual das etapas sentiu mais dificuldade? E qual delas foi a mais interessante para você? Por quê?
3. De que forma você poderia melhorar sua participação no projeto?

PROJETO 6

REPENSE, REUTILIZE, RECICLE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Duração estimada para o trabalho com a abertura deste projeto: 1 aula.

Este projeto de Educação Ambiental, desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, mobiliza conhecimentos específicos de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física. O ideal, portanto, é trabalhá-lo de maneira integrada com professores desses componentes curriculares. Nas orientações específicas do Manual do Professor, há mais informações que vão auxiliar no desenvolvimento de cada etapa deste projeto.

© MUNIZ, Vik/ AUTVIS, Brasil, 2020.

A carregadora (*irmã*), de Vik Muniz, 2008. (Técnica cromogênica. Fotografia de 132,10 cm × 101,60 cm.)

Como podemos construir uma relação consciente com o meio ambiente?

Não escreva no livro

Nesta abertura, destaca-se a questão orientadora do projeto e o trabalho de sensibilização com os estudantes. Por meio da leitura coletiva da imagem, pretende-se estimular o interesse da turma pelos temas articulados no projeto e incentivar a participação de todos, promovendo o levantamento de conhecimentos prévios e o compartilhamento de ideias. Peça aos estudantes que reflitam sobre a questão orientadora e o texto introdutório do projeto, procurando estimulá-los a pensar sobre como serão as etapas deste trabalho. A seguir, explore a leitura da imagem de modo coletivo, auxiliando o grupo a estabelecer relações entre a questão orientadora, os objetivos do projeto e o tema integrador.

Responder a essa pergunta é o principal desafio deste projeto de Educação Ambiental.

Neste projeto, você e os colegas vão refletir sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente, com foco no tratamento dos resíduos sólidos gerados pela ação humana. Para isso, vão abordar temas como a produção, o consumo, a coleta seletiva e o descarte responsável de resíduos sólidos, comumente denominados "lixo". Também vão refletir sobre ações individuais e coletivas que podem contribuir para a construção de atitudes sustentáveis na escola e na região em que vivem. Finalmente, vocês vão utilizar linguagens artísticas para sensibilizar a comunidade escolar para a importância dessas temáticas e estimular a criação de alternativas para solucionar problemas ambientais.

A produção de resíduos sólidos cresce de forma acelerada no Brasil e no mundo, causando impactos negativos ao meio ambiente. Diante desse problema, é importante que todos os indivíduos desenvolvam atitudes de combate ao desperdício e de preservação da natureza.

Por meio da arte, é possível promover uma relação mais consciente com o meio ambiente, alertando, por exemplo, sobre os problemas ambientais relacionados à produção de resíduos sólidos. Um exemplo disso é o trabalho que o artista brasileiro Vik Muniz realizou com coletores de materiais recicláveis em um aterro sanitário localizado em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Inicialmente, o artista estava interessado na questão ambiental. Mas, ao lidar com os coletores que trabalhavam no aterro sanitário, voltou-se para a condição humana naquele contexto e como a vida das pessoas poderia ser transformada por meio da expressão artística.

Nas orientações específicas no Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Aprecie a imagem de abertura do projeto e depois converse com os colegas e o professor sobre as perguntas seguintes.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e comentários acerca delas.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. O que você identifica na imagem apresentada?
2. Em sua opinião, por que o artista decidiu retratar a personagem dessa maneira?
3. Vik Muniz criou outras obras, semelhantes às da imagem de abertura deste projeto, e esse trabalho foi registrado no documentário *Lixo extraordinário* (2011). Em sua opinião, por que o documentário recebeu esse título?

OBJETIVOS

Para engajar os estudantes no planejamento do projeto, convide-os a ler o resumo das etapas e compartilhe com eles a sugestão de cronograma que está disponível nas orientações específicas do Manual do Professor. Dê atenção especial às informações sobre a duração prevista das etapas e às listas de materiais necessários, estimulando a participação da turma na adaptação do cronograma ao contexto em que estão inseridos.

NESTE PROJETO, você e os colegas vão refletir sobre o descarte dos resíduos sólidos na região em que vivem e na escola. As reflexões sobre o tema serão o ponto de partida para a realização de pesquisas, cujos resultados serão divulgados em um infográfico e em um relatório de pesquisa. Além disso, vocês vão refletir sobre problemas relacionados ao tratamento de resíduos sólidos nesses mesmos locais, podendo repensar hábitos e comportamentos pessoais e avaliar como transformá-los. Vão, ainda, pesquisar iniciativas sustentáveis na região em que vivem e fazer entrevistas com os responsáveis por essas ações. Finalmente, vão planejar e realizar uma intervenção artística com o objetivo de sensibilizar um público específico sobre uma situação-problema relacionada à produção de resíduos sólidos.

O projeto será desenvolvido em duas etapas:

- **Etapa 1**: Como lidamos com os resíduos sólidos em nosso dia a dia?

  Subproduto: Relatório de pesquisa.

- **Etapa 2**: Qual é o impacto dos resíduos sólidos na região em que vivemos?

  Subproduto: Entrevista (gravada em vídeo).

  Fazer e acontecer

- **Produto final**: Intervenção artística.

ORGANIZE-SE

A duração prevista deste projeto é de um trimestre, com duas aulas por semana. No início de cada uma das etapas, há uma estimativa do número de aulas necessário para o desenvolvimento das propostas. Para organizar o trabalho, é importante que você, os colegas e o professor considerem essa sugestão e façam as adaptações necessárias à quantidade de aulas disponível em seu contexto escolar.

TOME NOTA

Ao longo do projeto, é importante que você anote suas dúvidas e descobertas, além de seus avanços e dificuldades no aprendizado. Isso pode ser feito em um caderno comum ou em formato digital. As anotações podem ser consultadas sempre que houver necessidade.

Billion Photos/Shutterstock

REGISTRE SEU TRABALHO

Todo o trabalho desenvolvido neste projeto deve ser registrado e armazenado em algum meio físico ou digital. Você pode guardar esses registros em pastas físicas ou utilizar plataformas digitais gratuitas de armazenamento de textos, fotos e vídeos..

DIVULGUE SEU TRABALHO

Para compartilhar com a comunidade escolar, com os familiares e os amigos o trabalho que você e os colegas produziram, é possível criar um *blog*, um perfil, uma página ou um canal em alguma rede social.

A BNCC NESTE PROJETO

Competências gerais da Educação Básica	2, 4, 5 e 7
Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio	Competência específica 1 (EM13LGG101), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105) Competência específica 2 (EM13LGG202), (EM13LGG204) Competência específica 3 (EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG304), (EM13LGG305) Competência específica 4 (EM13LGG402) Competência específica 5 (EM13LGG501), (EM13LGG502), (EM13LGG503) Competência específica 6 (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604) Competência específica 7 (EM13LGG701), (EM13LGG703), (EM13LGG704)
Tema contemporâneo transversal	Educação Ambiental

Akhenaton Images/Shutterstock

ETAPA 1

COMO LIDAMOS COM OS RESÍDUOS SÓLIDOS EM NOSSO DIA A DIA?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 10 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- computador com acesso à internet;
- celular com recursos multimídia (gravador e câmera fotográfica);
- luvas para manipulação de resíduos sólidos;
- máscaras de proteção respiratória;
- balança de pesagem.

Reprodução/Indiana Produções Cinematográficas

Ailton Krenak, líder indígena e ambientalista.

Ailton Krenak é líder indígena, ambientalista e escritor. Em 1987, ele marcou a história do Brasil quando defendeu os indígenas em um discurso contundente na Assembleia Nacional Constituinte, durante o qual pintou o próprio rosto com tinta de jenipapo, produto usado por sua tribo em situações de luto. Essa manifestação de Ailton Krenak contribuiu para que fosse incluído, na Constituição de 1988, um capítulo que trata dos direitos dos povos indígenas.

Além da defesa dos povos indígenas, Krenak, como ambientalista, desenvolve trabalhos e reflexões sobre as relações entre o ser humano e a natureza. Em 2019, ele escreveu o livro *Ideias para adiar o fim do mundo*.

Leia, a seguir, o trecho de um texto jornalístico sobre o livro de Ailton Krenak.

Livro de Ailton Krenak defende que é preciso adiar o fim do mundo

Na obra, o líder indígena aponta a necessidade de entender que homem e natureza são um só e também propõe a reinvenção do mundo e da vida.

[...]

Um dos pontos reiterados por Ailton é o conceito limitador de humanidade para as civilizações de hoje – em que homens se veem como algo separado da natureza. "Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza", explica o líder do povo Krenak.

Reinventar o mundo

Ideias para Adiar o Fim do Mundo ainda fala do fetiche por manter apenas "amostras grátis da Terra", do falso desenvolvimento sustentável e de um mundo centrado mais em consumidores do que pessoas. "Nosso tempo é especialista em criar ausência: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar", diz.

Se o mundo está em queda, em um abismo, para ele é preciso voltar a reconhecer a vida como um campo do gozo, e não da busca por riqueza e acumulação. É necessário inventar os próprios paraquedas. Para adiar o fim do mundo, parece concluir, é obrigatório começar com a urgente (e libertadora) tarefa de tentar reinventá-lo.

GUEDES, Diogo. Livro de Ailton Krenak defende que é preciso adiar o fim do mundo. *Jornal do Commercio*, 20 ago. 2019. Disponível em: https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2019/08/20/livro-de-ailton-krenak-defende-que-e-preciso-adiar-o-fim-do-mundo-386045.php. Acesso em: 14 jan. 2020.

Todos os seres humanos estão incluídos na tarefa de reinventar o mundo, construindo uma relação mais saudável com o meio ambiente. Embora Krenak denuncie os graves problemas ambientais que enfrentamos, o ambientalista acredita que é possível encontrar soluções para eles.

Nesta etapa, você e os colegas vão refletir sobre a relação do ser humano com o ambiente em que vive, principalmente associada com os resíduos sólidos que produz. Depois, vão pesquisar sobre os resíduos sólidos nos locais em que vivem e também na escola.

COMO PODEMOS REINVENTAR O MUNDO?

Não escreva no livro

Como você leu no texto jornalístico, Ailton Krenak afirma que, para adiar o fim do mundo, é necessário reinventá-lo. De que maneira podemos fazer isso? O próprio ambientalista, em uma entrevista que concedeu ao *site* Believe.Earth, comenta a importância dos jovens na resolução de problemas ambientais.

Ailton Krenak: os frutos do discurso que comoveu o país

Nascido numa aldeia na região do médio Rio Doce, em Minas Gerais, Krenak se define como uma pessoa crítica, mas que não abandonou a esperança de ver um mundo melhor. "Acreditar na Terra é a única possibilidade de salvação", afirma, em entrevista ao *Believe.Earth*.

[...]

BE [Believe.Earth] – E como fazer com que os jovens tenham esperança num futuro melhor?

AK [Ailton Krenak] – Talvez os jovens estejam apenas olhando para o noticiário que mostra que a questão ambiental está piorando. Mas esses jovens reúnem autoconfiança e habilidade para lidar com as novas tecnologias – e isso pode fazer a diferença. Cada vez mais, vemos a tecnologia sendo usada para criar soluções incríveis em contextos de dificuldades, seja para combater o desmatamento do Cerrado, seja para melhorar as condições de vida na favela, no semiárido nordestino.

Esses jovens aliam conhecimento local e tecnológico com uma enorme disposição de fazer acontecer sem esperar o Estado. Frequentemente, trazem soluções simples e surpreendentes para questões como a conservação das águas ou para o combate a incêndios na mata, por exemplo. É o que chamo de esperança geracional.

VIVAN, Danilo. Ailton Krenak: os frutos do discurso que comoveu o país. *Believe.Earth*, 6 set. 2018. Disponível em: https://believe.earth/pt-br/ailton-krenak-os-frutos-do-discurso-que-comoveu-o-pais/. Acesso em: 14 jan. 2020.

INDICAMOS

LIVRO

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O livro reúne o conteúdo de duas palestras proferidas por Ailton Krenak e uma entrevista concedida por ele. O ambientalista discute questões ambientais partindo da premissa de que o ser humano e a natureza são uma coisa só.

Após a leitura desse texto e do texto jornalístico sobre o livro de Ailton Krenak, converse com os colegas e o professor sobre as seguintes perguntas. Nas orientações específicas no Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

1. Você concorda com a opinião de Krenak de que tudo é natureza? As respostas podem variar entre os estudantes.
2. Para ele, o mundo hoje está centrado mais em consumidores do que em pessoas. Você concorda com isso?
3. Segundo Krenak, adiar o fim do mundo é reconhecer que a vida não é acumulação. Que relação você estabelece entre essa ideia e os problemas causados pela produção de resíduos sólidos?
4. Como podemos reinventar nossas relações com a produção de resíduos sólidos?
5. Você concorda com a opinião de Krenak de que os jovens podem aliar conhecimentos e tecnologias para solucionar problemas ambientais? Se sim, como você acha que isso pode acontecer?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e comentários acerca delas.

Nas orientações específicas no Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

O QUE SÃO RESÍDUOS SÓLIDOS E DE QUE MANEIRA SÃO COLETADOS NOS LOCAIS ONDE VOCÊ VIVE?

Não escreva no livro

Depois de ler algumas considerações do ambientalista Ailton Krenak e conversar sobre elas com os colegas e o professor, você vai refletir sobre a seguinte questão: De que maneira você acha que a produção de resíduos sólidos tem sido tratada no local onde você vive?

Para começar a refletir sobre isso, leia dois textos. O primeiro é o trecho de uma reportagem que trata da produção de resíduos sólidos pela população da cidade de São Paulo e para onde eles são levados. O segundo texto é o trecho de reportagem sobre uma iniciativa desenvolvida em Florianópolis (SC) para o tratamento de resíduos orgânicos.

Para ampliar a abordagem sobre a coleta de resíduos sólidos, proponha aos estudantes que assistam, em casa ou na escola, ao vídeo *O caminho do lixo*, que apresenta o processo de coleta na cidade de São Paulo. O conteúdo está disponível em: www.reciclasampa.com.br/artigo/o-caminho-do-lixo (acesso em: 14 jan. 2020).

Texto 1

O caminho do lixo

Diariamente, a cidade que carrega consigo a marca de 12 milhões de habitantes administra uma megaoperação, responsável por dar destino a cerca de 12 mil toneladas de lixo residencial.

Isso significa que cada paulistano produz uma média de 1 quilo de resíduos domiciliares todos os dias. Os números colocam a capital no topo do *ranking* das cidades que mais geram lixo do país. Os problemas ambientais relacionados a essa gigantesca produção e a importância da separação desses resíduos para um processo de reciclagem eficiente são velhos conhecidos. Mas o que poucos sabem é o que acontece com o lixo a partir das calçadas das casas e prédios da cidade. Que caminho ele percorre? Para onde ele vai? Por quais processos ele passa?

[...]

Antonio Brasiliano/https://www.reciclasampa.com.br

Caminhão de coleta de material reciclável.

A coleta é dividida em dois tipos: a domiciliar e a seletiva, ambas realizadas nas residências. A domiciliar recolhe todo o lixo que é produzido nas casas e que não pode ser reaproveitado. São sobras de alimentos como cascas, restos, bagaços, papel higiênico, fralda descartável, ponta de cigarro. Já a coleta seletiva é destinada ao lixo reciclável, ou seja, aquele que pode ser reaproveitado: latas de refrigerante, garrafas *pet*, papéis, papelão, embalagens plásticas, vidro, entre outros. Na contramão do que muitos imaginam, esses dois tipos de lixo não são misturados. Por isso, a coleta é realizada em dias alternados e em caminhões compactadores com características diferentes.

RECICLA SAMPA. O caminho do lixo. Disponível em: www.reciclasampa.com.br/artigo/o-caminho-do-lixo. Acesso em: 14 jan. 2020.

Os resíduos orgânicos, constituídos de cascas de legumes e frutas, cascas de ovo, borra de café, podas de plantas, folhas secas, etc., também podem ser reciclados e, por meio de sistemas de compostagem, transformados em adubo natural. Leia a seguir o texto que apresenta uma iniciativa desenvolvida na cidade de Florianópolis (SC) para o tratamento desse tipo de resíduo.

1. A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que eles comentem que são resíduos resultantes de atividades domésticas, industriais, comerciais e agrícolas. Entre as possibilidades de exemplos estão os materiais orgânicos, que por meio de sistemas de compostagem podem ser transformados em adubo natural para plantas; os materiais que podem ser reciclados, como papel, plástico, vidro e lata; os materiais inorgânicos, como isopor e espumas; os objetos eletrônicos, como computadores e celulares; as pilhas e baterias; e os resíduos hospitalares, industriais, da construção civil e nucleares.

Texto 2

Revolução dos Baldinhos vira destaque mundial em agroecologia

Órgão ligado à ONU seleciona programa de SC entre 15 projetos de sustentabilidade

Uma história que começou como defesa de uma comunidade contra uma infestação de ratos, em Santa Catarina, virou um programa usado em outras cidades e acaba de ser selecionado como uma das 15 práticas excepcionais em agroecologia do mundo. [...]

[...]

A Revolução dos Baldinhos, que organiza a coleta de lixo orgânico entre vizinhos casa a casa – os baldinhos são os recipientes para armazenar cascas e restos para compostagem coletiva –, foi o único projeto brasileiro escolhido.

[...]

Em outubro de 2008, após a morte de duas pessoas devido a uma infestação de ratos na área de Chico Mendes, no bairro de Monte Cristo, na região continental de Florianópolis (SC), os moradores perceberam que era preciso acabar com o lixo que tomava conta das ruas e terrenos.

Três meses depois, em janeiro de 2009, com o apoio do Cepagro (Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo), uma ONG que já atuava na escola local ensinando a fazer horta, começava a acontecer a Revolução dos Baldinhos, movimento comunitário de compostagem de resíduos orgânicos. Seis meses depois, já eram 95 famílias envolvidas no projeto.

Os baldinhos de plástico eram distribuídos para que os moradores recolhessem neles os restos de comida das casas e levassem para postos de coleta. Duas vezes por semana, os restos de alimentos eram levados desses postos de coleta para a área de compostagem, numa escola do bairro, onde estudantes e agentes ambientais cuidavam de fazer o composto. Com o composto, se adubam as hortas comunitárias.

GAMA, Mara. Revolução dos Baldinhos vira destaque mundial em agroecologia. *Folha de S.Paulo*, 18 jan. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/maragama/2019/01/revolucao-dos-baldinhos-vira-destaque-mundial-em-agroecologia.shtml**.** Acesso em: 31 jan. 2020.

3. Espera-se que os estudantes identifiquem que essa divisão ocorre para que os materiais recicláveis e não recicláveis fiquem separados. Nesse sentido, há a coleta domiciliar, responsável por coletar os resíduos provenientes de atividades domiciliares, e a coleta seletiva, que recolhe os resíduos domiciliares que serão destinados à reciclagem.

4. Espera-se que os estudantes comentem que, em decorrência da coleta deficiente de resíduos, a região sofria com uma infestação de ratos que chegou a levar duas pessoas à morte. Por esse motivo, os moradores decidiram organizar sua própria coleta.

Após a leitura dos trechos dos dois textos e com base em seus conhecimentos, converse com os colegas e o professor sobre as seguintes perguntas.

6. A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que eles comentem se separam ou não os resíduos sólidos derivados de atividades que fazem na residência e de que maneira executam essa tarefa.

1. De acordo com seus conhecimentos, o que são resíduos sólidos? Dê alguns exemplos.
2. Você sabe qual é a origem dos resíduos mencionados nos textos?

Espera-se que os estudantes comentem que esses resíduos provêm de residências urbanas.

3. Com relação ao texto 1, por que, na cidade de São Paulo, a coleta de resíduos sólidos é dividida em dois tipos?
4. De acordo com o texto 2, o que motivou a população do bairro de Montecristo, em Florianópolis, a organizar uma coleta de lixo orgânico na região?
5. Como o Movimento Coleta São Paulo e a Revolução dos Baldinhos beneficiaram a reciclagem em suas cidades? Você identifica alguma diferença entre os processos de reciclagem realizados nessas cidades?
6. Em sua residência, você e sua família separam os resíduos sólidos? Em caso afirmativo, comente com os colegas essa experiência. Em caso negativo, comente quais as razões pelas quais você e sua família não têm o hábito de fazê-lo.

5. Espera-se que os estudantes identifiquem que tanto o Movimento Coleta São Paulo, em São Paulo (SP), como a Revolução dos Baldinhos, em Florianópolis (SC), voltaram-se para a reciclagem de resíduos orgânicos, geralmente descartados no lixo comum. Espera-se também que os estudantes diferenciem o processo realizado na cidade de São Paulo, por meio de composteiras domésticas, do sistema adotado em Florianópolis (SC), em que foi feita uma compostagem coletiva.

2. Espera-se que os estudantes identifiquem o uso de textos verbais, com destaque em cor diferente dos tipos de resíduo sólido para atrair a atenção do leitor. Além disso, são usados desenhos e o símbolo internacional da reciclagem. Os estudantes podem, ainda, associar a disposição circular dos títulos **Resíduos úmidos e rejeitos**, **Resíduos secos recicláveis** e **Resíduos especiais e não recicláveis** com a dinâmica cíclica de consumo e descarte desses resíduos. Também podem comentar sobre o uso da cor verde nos títulos e na indicação dos tipos de descarte, relacionando-a com a preservação do meio ambiente, e comentar que os desenhos dispostos de maneira circular podem representar o planeta Terra e, nesse sentido, associar o descarte correto dos resíduos sólidos com a preservação da vida na Terra.

O infográfico a seguir foi veiculado no *site* da prefeitura de Santos, cidade litorânea de São Paulo, e tratados resíduos sólidos que a população descarta.

Leia-o e, depois, converse com os colegas e o professor sobre as perguntas seguintes.

Reprodução/https://www.santos.sp.gov.br

Descartar na coleta diária.

São os orgânicos, como restos de comida, além dos rejeitos, como papéis usados (higiênico, laminado, guardanapo), absorventes e fraldas descartáveis.

Descartar na coleta seletiva.

São os limpos, como embalagens, plásticos, papel, papelão, vidro, metais, etc.

Devolver aos postos de venda.

Óleo lubrificante, óleo comestível, baterias automotivas, pilhas e baterias portáteis, produtos eletroeletrônicos e seus componentes, lâmpadas (de todos os tipos), pneus, medicamentos, latas de tinta, aerossóis, etc.

PREFEITURA de Santos. Disponível em: https://www.santos.sp.gov.br/?q=content/recicla-santos-quase-dobra-coleta-de-reciclaveis-no-ultimo-semestre-confira-infografico. Acesso em: 3 fev. 2020.

1. Qual é o objetivo do infográfico?

Espera-se que os estudantes comentem que o infográfico visa apresentar informações sobre três diferentes tipos de resíduo sólido (resíduos úmidos e rejeitos, resíduos secos recicláveis e resíduos especiais e não recicláveis), indicando exemplos desses resíduos e qual é o tipo de descarte recomendado para cada um deles.

2. Quais elementos foram utilizados no infográfico?

3. A quem se destina o infográfico?

Espera-se que os estudantes infiram que o público que o infográfico deseja atrair é a população da cidade de Santos.

Agora que você já leu e interpretou o infográfico, leia a definição a seguir. Ela será importante na próxima atividade.

O **infográfico** é uma ferramenta utilizada como representação visual para apresentar dados e informações de maneira facilitada ao leitor. Para isso, além de textos explicativos, podem ser usados recursos gráficos, como ícones, imagens e ilustrações, além de cores atraentes. Ao elaborar um infográfico, é necessário saber qual é o principal dado ou informação que se deseja apresentar e qual é o público-alvo que se deseja atingir.

Agora, você e os colegas vão se organizar em grupos de 6 a 8 integrantes e fazer uma pesquisa para buscar informações sobre tipos de resíduo sólido, reciclagem e o funcionamento dos sistemas de coleta de lixo na região em que vivem. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão divulgados em um infográfico, que será compartilhado com um público específico. Sigam as orientações na próxima página para realizar a atividade.

Nas orientações específicas no Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

1. Espera-se que os estudantes comentem se as informações apresentadas nos infográficos foram iguais ou diferentes. Os grupos podem ter obtido informações diferentes, resultantes dos tipos de resíduo sólido gerados em diferentes localidades da mesma região e da existência ou não de determinado tipo de coleta.

1. Elaborem uma lista de perguntas como as que seguem para obter informações sobre o assunto:

   - Quais são os tipos de resíduo sólido produzidos na região em que vivem?
   - De que maneira é feita a coleta de resíduos sólidos na região em que vivem?
   - Há coleta seletiva? Em caso afirmativo, em que dia(s) e horário(s) ela acontece?
   - Há postos de venda ou outro local destinado ao descarte de resíduos especiais e não recicláveis?

Não escreva no livro

TOME NOTA

Registrem as informações obtidas com a pesquisa que vocês fizeram e guardem-nas, pois elas serão usadas adiante.

2. Compilem as informações que encontraram e elaborem um resumo escrito com as considerações que julgarem mais importantes para apresentar aos demais grupos.

3. No momento definido por vocês e o professor, cada grupo deverá comentar, em até 10 minutos, as informações que obtiveram por meio da pesquisa.

4. Agora, na mesma formação dos grupos, vocês vão confeccionar um infográfico com as informações que obtiveram por meio da pesquisa, acrescentando outros elementos que considerem importantes para atrair a atenção do leitor. Não se esqueçam de definir qual será o público-alvo que desejam atingir.

REGISTRE SEU TRABALHO

Vocês poderão confeccionar o infográfico manualmente, utilizar editores de texto ou de imagem no computador ou usar ferramentas gratuitas disponíveis na internet. Sobre a divulgação da atividade, se o conteúdo foi feito com o objetivo de ser disponibilizado em ambiente digital, oriente-os quanto à publicação. Se o grupo escolheu como suporte o *blog*, poderá fazer a postagem usando plataformas como https://br.wordpress.com; https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user (acesso em: 15 jan. 2020).

DIVULGUE SEU TRABALHO

Primeiro, compartilhem o infográfico com os demais grupos. Depois, divulguem-no em meio digital ou físico para o público que escolheram.

Se vocês optaram por meio digital, poderão fazer uma postagem para ser publicada em um *blog*. Antes de apresentarem o infográfico, elaborem um texto introdutório para a postagem, informando ao leitor o objetivo do infográfico. Depois, divulguem o *link*. Vocês poderão ainda divulgar o infográfico em redes sociais ou em aplicativos de mensagens instantâneas.

Se vocês escolheram um meio físico, poderão afixar o infográfico na sala de aula, em algum espaço da escola ou em locais na região em que vivem.

5. Depois de compartilhados os infográficos, o professor vai organizar uma roda de conversa. Nesse momento, os grupos vão comentar as etapas da atividade, desde a pesquisa até a elaboração do infográfico e a divulgação dele. Se desejarem, usem as perguntas a seguir para orientar a conversa.

   1. As informações apresentadas nos infográficos dos grupos foram recorrentes ou divergentes?
   2. De que maneira as ações de produzir, descartar, coletar, reciclar e reutilizar foram identificadas na região em que você vive? Espera-se que os estudantes comentem sobre o que fizeram para encontrar as informações necessárias.
   3. Nos infográficos compartilhados, você identificou alguma informação que desconhecia?

Espera-se que cada estudante indique as informações que ainda não conhecia e que podem estar relacionadas a contextos diferentes dos de que ele participa.

1. A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que eles comentem que são gerados na escola resíduos como: materiais orgânicos (por exemplo, sobras de alimentos que consomem durante a merenda, folhas de árvore); papel higiênico; cascas de lápis; materiais escolares (por exemplo, caneta que não tem mais tinta, papel de rascunho que foi descartado em uma lixeira); materiais de escritório dispensados pela secretaria da escola; etc.

QUAL É A RELAÇÃO DE SUA ESCOLA COM OS RESÍDUOS SÓLIDOS?

SpicyTruffel/Shutterstock

Com base na pesquisa que você e os colegas fizeram sobre o que são resíduos sólidos e de que maneira eles são coletados na região em que vivem, chegou o momento de pensar nesse assunto relacionando-o ao ambiente em que passam várias horas do dia: a escola. Nesta atividade, vocês vão levantar informações sobre o tema, fazer cálculos, elaborar tabelas e gráficos e, por fim, criar um relatório de pesquisa sobre os resíduos sólidos na escola.

O **relatório de pesquisa** é um tipo de texto utilizado para relatar, de maneira detalhada, informações, aspectos e procedimentos utilizados no desenvolvimento de um processo de investigação, ou seja, uma pesquisa. O relatório é um modo objetivo de compartilhar os resultados encontrados e pode contribuir para ampliar os conhecimentos sobre o tema pesquisado e estimular mudanças relativas a ele.

Não escreva no livro

Converse com os colegas e o professor sobre as perguntas a seguir.

1. Quais tipos de resíduo sólido são gerados na escola?
2. Na escola existe coleta seletiva? Em caso afirmativo, a separação de diferentes tipos de resíduo sólido é feita de maneira adequada?

A resposta pode variar entre os estudantes. Espera-se que eles indiquem se na escola há coleta seletiva e, se houver, se ela é respeitada por toda a comunidade escolar.

Para verificar as respostas, a turma vai se dividir em grupos de 6 a 8 integrantes e fazer um levantamento dos resíduos sólidos que a escola produz. Cada grupo poderá ficar responsável por verificar quais são os resíduos sólidos gerados em um espaço da escola, como salas de aula, biblioteca, quadra de esportes, laboratórios, setor administrativo (secretaria, diretoria e sala dos professores), banheiros, cozinha, refeitório, entre outros.

Antes disso, leia algumas informações sobre os tipos de resíduo sólido que podem ser descartados por meio de coleta seletiva.

A coleta seletiva separa os resíduos sólidos, conforme as características deles, em: resíduos úmidos, que reúnem materiais orgânicos e rejeitos, e resíduos secos e/ou recicláveis, ou seja, aqueles que podem ser reaproveitados de alguma forma. Entre os recicláveis e reutilizáveis estão os materiais secos, como plástico, papel, papelão, vidro, lata de alumínio, madeira e isopor. E entre os resíduos úmidos estão os materiais orgânicos, provenientes de sobras de alimentos (como cascas de ovos, sobras de legumes e frutas), folhas e galhos de árvores, etc. Os resíduos úmidos, se descartados corretamente, podem se transformar em adubo natural por meio de sistemas de compostagem.

Os rejeitos, por sua vez, são resíduos que não podem ser reutilizados ou reciclados. São exemplos de rejeitos: papel higiênico usado, fralda descartável usada, guardanapo usado, etc.

Observe, na imagem a seguir, a relação entre as cores e os tipos de material descartado. Ela poderá auxiliar você e o grupo a identificar os resíduos sólidos encontrados na escola.

Banco de imagens/Arquivo da editora

Cores definem o tipo de resíduo que deve ser descartado em cada lixeira de coleta.

SAIBA MAIS

No Brasil, o padrão de cores que estabelece os tipos de resíduo que devem ser descartados em cada lixeira é definido pela Resolução n. 275/2001, do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama). Esse código de cores serve tanto para a identificação de coletores e transportadores quanto para a elaboração de campanhas informativas sobre coleta seletiva.

Além das cores azul (papel/papelão), vermelho (plástico), verde (vidro), amarelo (metal), preto (madeira), marrom (orgânicos) e cinza (não recicláveis ou misturados), a resolução também apresenta outras três cores: laranja (resíduos perigosos ou contaminados), branco (resíduos ambulatoriais ou de serviços de saúde) e roxo (resíduos radioativos).

- Agora, em grupos, leiam as seguintes orientações para fazer o levantamento.

1. Antes de verificar o espaço que vocês selecionaram para fazer o levantamento, escolham um integrante do grupo para anotar os dados encontrados e outro para fazer o registro fotográfico. Os demais estudantes vão explorar o espaço selecionado e identificar os dados.

2. No levantamento, tentem responder, principalmente, a estas perguntas:
   - Quais resíduos sólidos são gerados nesse espaço?
   - De que maneira esses resíduos sólidos são descartados?

3. Além de observar o local, vocês podem coletar informações por meio de conversas com funcionários da escola, principalmente aqueles responsáveis pela limpeza e pela elaboração e distribuição de alimentos, ou com estudantes de outras turmas. Para isso, façam um roteiro de perguntas. Vejam algumas sugestões:
   - Quais são os tipos de resíduo sólido gerados na escola?
   - Como a escola descarta os resíduos sólidos?
   - Os diferentes resíduos sólidos (recicláveis e rejeitos) são descartados separadamente?

TOME NOTA

Registrem e guardem as informações que vocês levantaram, pois elas serão utilizadas mais adiante neste projeto.

4. Após o levantamento das informações, revisitem as perguntas feitas no começo desta atividade e verifiquem se elas foram respondidas. Em caso negativo, tentem investigar entre os integrantes do grupo quais foram as dificuldades que encontraram e busquem uma solução para conseguir fazer esse levantamento e obter as informações necessárias.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

QUAL É A QUANTIDADE DE RESÍDUOS SÓLIDOS GERADA NA ESCOLA?

Com base no levantamento realizado em diferentes espaços da escola, é provável que você e os colegas tenham concluído quais são os resíduos gerados e de que maneira eles são descartados. Então, vocês podem tentar encontrar a resposta para a seguinte pergunta: Qual é a quantidade de resíduos sólidos gerada na escola?

Calcular a quantidade de resíduos sólidos que são produzidos no ambiente escolar não é uma tarefa simples, mas você pode ter uma ideia aproximada. Por isso, a tarefa será a seguinte: em grupos, você e os colegas vão verificar, em um único dia, no período em que vocês estudam, quantos quilos de resíduos sólidos são gerados em diferentes espaços da escola. Vejam a seguir algumas orientações para realizar a atividade.

1. Antes de tudo, disponham de luvas, máscaras de proteção respiratória e balança para pesagem dos resíduos sólidos.

2. Cada grupo será responsável por separar os resíduos sólidos de cada ambiente da escola acumulados em um turno do dia. A turma pode decidir quais locais serão selecionados para fazer a checagem. Se for possível, separem os resíduos conforme as indicações de coleta seletiva.

3. Pesem a quantidade de resíduos sólidos gerados nesses locais e anotem os dados obtidos em tabelas para facilitar a realização de cálculos e análises. Com base nesses valores, outros cálculos poderão ser feitos, como os sugeridos a seguir.

   - É possível estimar a média (M_{pessoa}) de resíduos sólidos produzidos por pessoa em um ambiente em um turno específico. Para isso, basta dividir o total de quilos de resíduos produzidos (R) em determinado local durante um turno pelo número de pessoas (P) que o frequentaram naquele período.

Média de resíduos sólidos produzidos por pessoa

$$M_{pessoa} = \frac{R}{P}$$

   - Vocês podem fazer uma estimativa de quantos quilos de resíduos sólidos são produzidos em um local por mês ($E_{mês}$). Para isso, verifiquem quantos dias letivos (D_L) haverá no mês e somem-nos. Depois, multipliquem essa quantidade de dias pelo valor obtido dos resíduos sólidos em um único turno (R). Esse cálculo pode ser feito também para estimar a quantidade de resíduos sólidos produzida no ano escolar (E_{ano}).

Estimativa de resíduos sólidos produzidos por mês

$$E_{mês} = D_L \times R$$

Estimativa de resíduos sólidos produzidos por ano

$$E_{ano} = E_{mês} \times \text{quantidade de meses letivos}$$

REGISTRE SEU TRABALHO

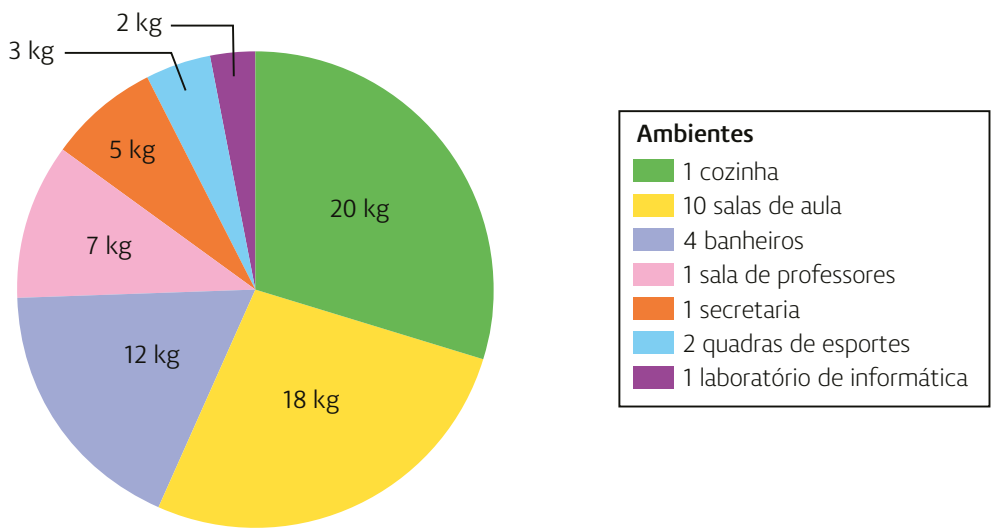
Registrem, por meio de fotos e vídeos, a coleta e a separação dos resíduos sólidos. Ao final da atividade, esses registros poderão servir tanto para avaliar o processo de elaboração do relatório como para divulgar o trabalho da turma.

ELABORAÇÃO DE ELEMENTOS PARA COMPOR O RELATÓRIO

Agora que vocês já têm informações dos resíduos sólidos existentes em diferentes locais da escola e da quantidade deles produzida em um único dia, em um mês e até mesmo em um ano, chegou o momento de elaborar gráficos e tabelas com esses dados para compor o relatório. Para isso, sigam algumas instruções.

- Em um momento definido pelos grupos e pelo professor, compartilhem as informações com a turma e reflitam juntos sobre o assunto.
- Na mesma formação dos grupos, vocês podem elaborar uma tabela com a relação dos tipos de resíduo sólido que encontraram no local analisado da escola e tabular, em um gráfico, a quantidade, em quilograma, de cada tipo. Vocês também podem elaborar um texto informativo com dados sobre a maneira como os resíduos sólidos do local verificado são descartados e a estimativa de resíduos sólidos produzidos em um mês e em um ano naquele espaço. Vejam algumas possibilidades de trabalho.
  - Um grupo pode ficar responsável por reunir as informações dos demais grupos e elaborar um gráfico sobre a quantidade de resíduos sólidos gerados na escola em um turno de aula. No gráfico, devem constar informações como título, nome dos ambientes escolares analisados e a quantidade, em quilograma, dos resíduos sólidos produzidos nesses locais. Observem o exemplo a seguir.

QUANTIDADE, EM QUILOGRAMA (kg), DE RESÍDUOS SÓLIDOS PRODUZIDOS EM AMBIENTES DA ESCOLA EM UM TURNO



Banco de imagens/Arquivo da editora

Nessa representação, tomamos uma situação hipotética em que na escola, no período de um turno, alguns ambientes produziram as seguintes quantidades de resíduos sólidos: 10 salas de aula produziram um total de 18 quilos; a cozinha gerou 20 quilos; 4 banheiros totalizaram a produção de 12 quilos; a secretaria gerou 5 quilos; na sala dos professores, foram produzidos 7 quilos; as 2 quadras de esportes produziram, juntas, 3 quilos; e o laboratório de informática gerou 2 quilos. Com esse tipo de representação, será possível visualizar a relação de produção de resíduos sólidos entre os ambientes e observar a participação de cada lugar no total de resíduos sólidos produzidos pela escola em um turno.

- Outro grupo pode ficar responsável por criar uma tabela com a relação dos tipos de resíduo sólido que os grupos encontraram em diversos ambientes da escola. Nela, pode-se listar cada um dos tipos de resíduo sólido, utilizando também as cores relativas a cada um deles. Veja um exemplo a seguir.

Tipos de resíduo sólido	Identificado na escola?	Em qual ambiente da escola?
Resíduos não recicláveis (cinza)	Sim	Banheiros e cozinha
Resíduos orgânicos (marrom)	Sim	Cozinha
Metal (amarelo)	Sim	Salas de aula
Madeira (preto)	Sim	Salas de aula e secretaria
Papel/papelão (azul)	Sim	Salas de aula e secretaria
Vidro (verde)	Sim	Cozinha
Plástico (vermelho)	Sim	Salas de aula, cozinha, banheiros, quadras de esportes e laboratório de informática

- Os demais grupos poderão ficar responsáveis por elaborar outros elementos para compor o relatório. Veja a seguir a relação de itens que fazem parte de um relatório.

1. **Identificação**: capa do relatório, que deverá conter o título da pesquisa, o nome da escola, os nomes dos estudantes, o local e a data.

2. **Introdução**: texto explicativo sobre o objetivo da pesquisa e a principal pergunta que estimulou a realização do levantamento de dados.

3. **Metodologia**: texto explicativo abordando o modo como a pesquisa foi realizada. Nesse texto, é necessário explicar quais ambientes da escola foram selecionados para fazer o levantamento das informações, quais abordagens os grupos realizaram (exemplos: entrevistas com a comunidade escolar, observação dos ambientes, identificação e pesagem dos resíduos sólidos).

4. **Análise dos dados**: texto explicativo sobre os resultados obtidos por meio da pesquisa e análise dos dados. Nessa parte, devem ser incluídos gráficos e tabelas elaborados pelos grupos. Também podem constar dessa parte a transcrição das entrevistas feitas com a comunidade escolar, se elas forem feitas oralmente, ou a reprodução das perguntas e respostas, caso a entrevista tenha sido feita por escrito.

5. **Considerações finais**: texto explicativo sobre as conclusões a que a turma chegou por meio da análise dos dados. Por exemplo: quais foram os tipos de resíduo sólido encontrados em diferentes espaços da escola, como são descartados e quais são os tipos de coleta.

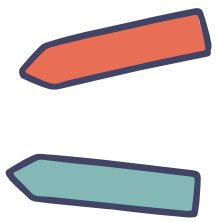
MONTAGEM DO RELATÓRIO

O relatório pode ser montado manualmente ou no computador, com o uso de um programa de edição de texto. Vejam a seguir algumas orientações para esse trabalho.

- Se ele for feito manualmente, escolham o tipo de papel que será utilizado para compor a capa e as demais páginas do relatório.
- Organizem-se entre vocês e escolham alguns colegas da turma para escrever os textos explicativos. Além disso, reservem espaços destinados às tabelas e aos gráficos.
- Se o relatório for montado no computador, revezem-se para digitar os textos e anexem ao documento os demais elementos reunidos por vocês nos diversos registros que foram feitos ao longo desta etapa.

DIVULGUE SEU TRABALHO

O relatório pode ser divulgado em meio físico ou digital. Se for em meio físico, providencie algumas cópias e faça-o circular entre os membros da comunidade escolar. Vocês também podem disponibilizar uma cópia na biblioteca da escola, se houver, para que possa ser consultado por estudantes, professores e funcionários. Para divulgar o relatório em meio digital, vocês podem publicá-lo no *blog* da turma ou da escola, em redes sociais ou enviá-lo por meio de aplicativos de mensagens instantâneas. Basta que salvem o arquivo de modo que seja possível anexá-lo ou enviá-lo nessas plataformas. Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.



GoodStudio/Shutterstock

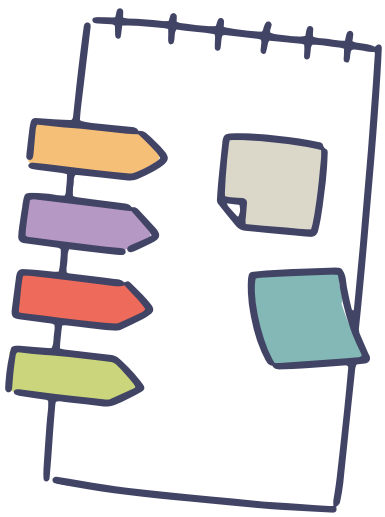
AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudar você a refletir sobre sua participação em cada parte dessa etapa.

Não escreva no livro

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Como você colaborou com o grupo no processo de elaboração do infográfico?
2. Como foi seu engajamento no grupo ao realizar a atividade de identificação dos resíduos sólidos na escola?
3. Como foi o processo de elaboração do relatório de pesquisa? Reflita sobre essa atividade indicando aspectos construtivos e dificuldades encontradas.
4. Você e os colegas colaboraram uns com os outros durante a elaboração do relatório de pesquisa?
5. Como você avalia o trabalho realizado coletivamente? Reflita sobre o processo e comente as dificuldades e os pontos construtivos identificados.



ETAPA 2

QUAL É O IMPACTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NA REGIÃO EM QUE VOCÊ VIVE?

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 7 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- instrumentos musicais típicos da ciranda ou aparelho de som;
- computador com acesso à internet;
- celular com recursos multimídia (filmadora e câmera fotográfica);
- computador ou celular com acesso a programa ou aplicativo de edição de vídeos.

Na etapa anterior, você e os colegas conheceram como os resíduos sólidos são tratados na região em que vocês vivem e pesquisaram hábitos e práticas da comunidade escolar em relação à produção de lixo.

Nesta etapa, você vai refletir sobre problemas relacionados ao tratamento do lixo no lugar em que vive. Com isso, poderá repensar hábitos e comportamentos pessoais e avaliar como transformá-los. E vai, ainda, investigar maneiras de agir em prol da sustentabilidade de forma coletiva. Aproveite todo o conteúdo e as atividades desta etapa e da etapa anterior, pois serão muito úteis para você na elaboração do produto final deste projeto.

QUAL É O IMPACTO VISUAL DO LIXO?

Homem refluxo é um projeto de 2003 do jornalista e multiartista paulista Marcos Dávila (1975-), conhecido como Peri Pane. Nesse trabalho, ele veste uma capa de plástico transparente cheia de bolsos, chamada *ParangoLixoLuxo*. A capa foi criada pela figurinista paulista Marina Reis, que se inspirou nos parangolés do carioca Hélio Oiticica (1937-1980).

Na *performance*, Peri Pane usa a capa durante uma semana. Nos bolsos da capa, ele guarda todos os resíduos do que consumiu ao longo dos dias e que, normalmente, jogaria no lixo. Como a capa é transparente, todo o material pode ser visto pelo público. O artista circula por diferentes espaços e interage com as pessoas. O processo é registrado em fotos e vídeos, compondo uma espécie de diário.

Performance: ação ou conjunto de ações que combina elementos de várias linguagens artísticas, questionando as fronteiras entre a arte e a vida.

Marlene Bergamo/Folhapress

O artista Peri Pane vestindo *ParangoLixoLuxo*, desenhado pela figurinista Marina Reis para a *performance* denominada *Homem refluxo*.

Os parangolés foram criados por Hélio Oiticica no final da década de 1960. Trata-se de peças de tecido colorido dispostas em camadas, feitas para vestir e dançar; com os movimentos do corpo, o parangolé se transforma e revela sua estrutura. O artista idealizou os parangolés com base em sua vivência na Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, da cidade do Rio de Janeiro.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Observe as imagens da *performance* de Peri Pane e, em seguida, converse com os colegas e o professor partindo das seguintes questões.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e comentários acerca delas.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Que tipos de material você reconhece armazenado no *ParangoLixoLuxo* de Peri Pane?
2. Qual seria o destino apropriado para esses resíduos sólidos? E qual o impacto desse lixo no meio ambiente?
3. Como você interpreta o nome da *performance* de Peri Pane, *Homem refluxo*?
4. Se você vestisse o *ParangoLixoLuxo* durante uma semana, que tipos de resíduo e em que volume imagina que armazenaria? E como se sentiria ao ter de carregar e expor esse lixo?
5. Relacione essa ideia com os resíduos sólidos que a escola gera. Qual tipo e que volume de lixo da escola causam maior impacto visual?
6. Por fim, em sua opinião, qual é a intenção do artista com essa *performance*?

É importante lembrar que os hábitos de consumo são a origem dos resíduos sólidos. Quando consumimos algo, estamos utilizando recursos naturais, que são finitos, e aquilo que é descartado precisa ser reabsorvido pelo meio ambiente. Essa equação pode ser calculada e medida em hectares. O resultado desse cálculo indica o tamanho da área necessária para sustentar o estilo de vida de uma comunidade e é chamado de **pegada ecológica**.

Se julgar oportuno, para ver dados sobre a pegada ecológica global, acesse com os estudantes o *site* www.wwf.org.br/natureza_brasileira/especiais/pegada_ecologica/pegada_ecologica_global/. No *site* www.suapegadaecologica.com.br, é possível calcular a pegada ecológica de cada um. Acesso em: 13 jan. 2020.

O QUE SÃO OS PRINCÍPIOS DA SUSTENTABILIDADE EM "Rs"?

Um dos mais importantes princípios da sustentabilidade é conhecido como 3-Rs e se baseia em três atitudes essenciais: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Esse conceito surgiu em 1992, quando se realizou a Eco-92 (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento) na cidade do Rio de Janeiro. Nesse evento, representantes de países de todo o mundo se reuniram para debater soluções globais para o meio ambiente. Como resultado, elaboraram a Agenda 21, um documento que orienta para o planejamento da construção de sociedades sustentáveis no século XXI. Seu objetivo é estimular a comunidade global a criar soluções para os problemas socioambientais mundiais e locais. O princípio dos 3-Rs foi apresentado nesse documento.

Com o tempo, outras atitudes foram acrescidas aos "Rs" iniciais, que hoje chegam a até 7-Rs. Todas essas atitudes estão relacionadas à mudança e à criação de hábitos alinhados com a perspectiva de sustentabilidade da vida na Terra.

Shutterstock/vovan

A **Agenda 21 Global** é resultado de um acordo mundial, realizado em 1992, que propõe o desenvolvimento sustentável como meta para o século XXI e envolve o engajamento da sociedade civil, do poder público e da iniciativa privada. A Agenda 21 brasileira foi elaborada depois, com base no documento global, e efetivamente implementada a partir de 2002.

Um dos pilares da Agenda 21 é a proteção e preservação ambiental, que inclui o tratamento de resíduos sólidos.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há comentários sobre os 7-Rs e sugestões de encaminhamento da atividade.

Nas orientações específicas no Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Leia um pouco sobre cada atitude a seguir.

Repensar: envolve rever hábitos para um consumo consciente, isto é, atentar para o fato de que as atitudes que tomamos têm impacto no meio ambiente e considerar que os recursos da natureza são finitos. Por isso, é importante avaliar cada decisão e utilizar ou comprar apenas aquilo que é realmente necessário.

Recusar: sugere que não se aceitem ou se comprem itens desnecessários, descartáveis e/ou que possam gerar algum tipo de impacto ambiental. Trata-se de uma atitude de consumo consciente.

Reduzir: equivale a consumir menos, tanto recursos naturais como produtos manufaturados, e a dar preferência a produtos que gerem menos resíduo e que sejam mais duráveis.

Reparar: aponta para a importância de tentar consertar antes de descartar e comprar algo novo. Muitas vezes descartamos um item danificado sem antes pensar em restaurá-lo.

Kotcha K/Shutterstock

Copo com canudo de metal e sacola de compras feita de tecido, por serem reutilizáveis, evitam o consumo de utensílios plásticos descartáveis.

Reutilizar: significa reaproveitar um item que seria descartado e dar a ele uma nova função. Com a reutilização evitamos o descarte e, com isso, geramos menos lixo.

Reciclar: indica que o resíduo pode ser reaproveitado como matéria-prima para um material ou produto novo, caso o descarte seja inevitável. O sistema de reciclagem requer o emprego de técnicas para que esse resíduo seja tratado e processado.

Reintegrar: refere-se especificamente ao descarte de resíduos orgânicos, que podem ser reciclados por meio de sistemas de compostagem e devolvidos à natureza na forma de adubo. Nesse caso, trata-se de um processo natural de decomposição.

Faça a mediação desse momento, a fim de promover entre os estudantes um diálogo respeitoso, em que eles sejam ouvidos pelos colegas e a diversidade de opiniões seja respeitada.

Reflita sobre seus hábitos e sobre como seguir atitudes sustentáveis no seu dia a dia. Em uma tabela, indique as atitudes que você pode adotar para cada um dos 7-Rs. Depois, compartilhe-a com os colegas e o professor.

As respostas podem variar entre os estudantes.

Repensar e transformar nossas ações individuais é um passo fundamental para a construção de uma sociedade sustentável e responsável com o meio ambiente. Entretanto, não estamos sozinhos. É importante pensar que, na esfera pública, somos parte de um todo. Por isso, devemos também agir de forma organizada como grupo e integrados com o meio em que vivemos.

A ciranda, manifestação cultural que reúne música e dança, reflete a importância das atitudes colaborativas e do respeito às diferentes culturas. Por seu caráter coletivo, promove o espírito comunitário entre os participantes, que de mãos dadas se apoiam para manter o equilíbrio no ritmo dos passos.

A Agenda 21 propõe que a ciranda seja utilizada como metáfora para introduzir suas propostas e engajar as comunidades. Leia o texto a seguir.

> [...]
>
> As tradições culturais são fortes apelos para unir pessoas e desenvolver ações conjuntas para o bem-estar da coletividade.
>
> Para orientar o passo a passo da Agenda 21 Local, uma analogia pode ser feita com a marcação dos passos da ciranda, uma das manifestações populares mais tradicionais do Brasil.
>
> O Programa Agenda 21 da Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável do Ministério do Meio Ambiente convida toda a sociedade brasileira a entrar nessa "ciranda", que contribuirá para a construção de um mundo melhor, onde participação, parcerias com visão global e ação local são essenciais.
>
> [...]

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há possibilidades de respostas dos estudantes para cada um dos princípios do 7R's.

Ciranda é uma brincadeira de roda praticada por uma comunidade que não tem preconceito de etnia, gênero, idade, condição social ou econômica. Também não há limite para o número de pessoas que queiram participar. Começa com um grupo pequeno que pode aumentar na marcação dos passos ritmados.

Os participantes podem entrar ou sair na hora que quiserem, mas o círculo se mantém seguro pelas mãos dadas dos parceiros. O grupo pode aumentar, mas quando o círculo atinge um tamanho que dificulta a movimentação, forma-se outro no seu interior.

A marcação é executada por pessoas posicionadas no centro do círculo, com seus instrumentos de percussão e de sopro. As canções do "mestre cirandeiro" têm resposta no coro de todos.

Breno Laprovitera/https://www.revistaoontinente.com.br

Ciranda no Pátio de São Pedro, em Recife (PE), 2019.

As temáticas refletem as experiências de vida de cada região, da sociedade, do território e a busca por um objetivo comum. O fortalecimento dessa busca é tema central. A ciranda, assim como a rede da comunidade de vida do planeta, acolhe a todos numa relação de cooperação.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Passo a passo da Agenda 21 Local*. Disponível em: https://www.mma.gov.br/legislacao/item/724-passo-a-passo-da-agenda-21-local-vers%C3%A3o-completa-em-html. Acesso em: 5 jan. 2020.

Para começar a pensar de forma lúdica na importância da organização coletiva e integrada, façam uma ciranda com toda a turma e o professor. Sigam as orientações para fazê-la. Nas orientações específicas no Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

1. Escolham um estudante ou professor para fazer o papel de mestre cirandeiro. Ele ficará no centro da roda e terá a função de iniciar as cantigas, propor a dinâmica da brincadeira e marcar o ritmo com algum instrumento musical, que pode ser uma zabumba, um tarol ou instrumentos de sopro (tradicionalmente usados na ciranda). Também podem ser usados o pandeiro, a cuíca, a sanfona, entre outros. Se houver mais pessoas que toquem instrumentos, elas poderão acompanhar o mestre cirandeiro no centro da roda.

REGISTRE SEU TRABALHO

Escolha com a turma dois ou três colegas que possam se revezar para registrar a ciranda por meio de vídeo. Esse registro pode ser útil na hora de conversar sobre a atividade, o que será proposto mais adiante.

2. O mestre cirandeiro marcará o ritmo, iniciará a canção e todos deverão acompanhá-lo. Um estudante ou o professor poderá auxiliar na realização dos passos, até que todos aprendam. No passo tradicional da ciranda, deve-se seguir o compasso da música com os pés, deslocando-se em roda no sentido anti-horário. Deve-se começar com o pé esquerdo, que pisará ora na frente, ora atrás. Os braços poderão acompanhar os passos indo também para trás e para a frente.

3. Vocês poderão utilizar músicas tradicionais cantadas nessa dança ou diferentes canções, cantando-as no ritmo da ciranda. Também poderão criar brincadeiras, como entrar na roda e sair dela mudando de lugar, propor movimentos com diferentes partes do corpo, entre outras.

Uma sugestão de canção tradicional para dançar a ciranda é "Minha ciranda", do pernambucano Lourenço da Fonseca Barbosa (1904-1997), conhecido por Capiba, cantada também por Lia de Itamaracá. Disponível em: https://www.letras.mus.br/lia-de-itamaraca/399583/. Acesso em: 1º fev. 2020.

TOME NOTA

Depois de brincar de ciranda, anote tudo o que você pensou e sentiu realizando esta atividade com os colegas. O registro de suas impressões será importante para a conversa com a turma, proposta a seguir.

SAIBA MAIS

Cesar Borges/Fotoarena

Maria Madalena Correia do Nascimento (1944-) começou a cantar ciranda aos 12 anos. Ainda jovem, foi citada em uma ciranda composta por Teca Calazans, que dizia "Esta ciranda quem me deu foi Lia / Que mora na ilha de Itamaracá". Dessa canção, surgiu o nome artístico da cantora: Lia de Itamaracá. É também compositora de diversas canções e se apresenta pelo Brasil e pela Europa. Em 2019, o governo do estado de Pernambuco criou, em 10 de maio, o "Dia da Ciranda", tendo a artista como principal homenageada.

Faça a mediação a fim de favorecer um diálogo respeitoso entre os estudantes, em que eles sejam ouvidos pelos colegas e a diversidade de opiniões seja respeitada.

- Após a ciranda, conversem sobre a atividade considerando as seguintes perguntas:

1. A ciranda foi prazerosa? Por quê?
2. O que mais chamou sua atenção sobre o seu movimento corporal durante a ciranda?
3. Quais aspectos relativos à coletividade chamaram sua atenção?
4. O que você acredita ser mais importante na ciranda? Justifique sua resposta.

As respostas podem variar entre os estudantes. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões.

COMO APLICAR PRINCÍPIOS DE SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA?

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Até o momento, você refletiu sobre o impacto de nossas ações individuais e coletivas no meio ambiente e conheceu alguns princípios de sustentabilidade que pode adotar em seu dia a dia. Para pensar como isso pode ser aplicado na escola, você e os colegas vão fazer um estudo de caso. Esse método se baseia na análise de uma situação real, que aqui é apresentada por meio de uma notícia.

Para realizar a atividade, a turma vai se organizar em grupos de quatro ou cinco integrantes. Um membro do grupo deve ser o relator, isto é, vai ficar responsável por registrar o que o grupo concluiu e, ao término, deve apresentar esse resumo aos demais grupos.

A **notícia** é um gênero textual jornalístico que relata um acontecimento ou fato relevante para a população da localidade em que ocorreu. Pode ser veiculada em mídias impressas ou digitais e tem como objetivo transmitir a informação de forma neutra (em geral, não é opinativo) e ética (espera-se que haja um compromisso com a verdade).

- Com seu grupo, observe a imagem e leia os trechos da notícia a seguir.

Gincana estimula alunos a fazer a separação do lixo em Rio Pardo

Participam da ação cinco escolas da zona rural e uma da área urbana do município

Os alunos de seis escolas do ensino fundamental de Rio Pardo, no Vale do Rio Pardo, contam com um estímulo especial para aprender a destinar de forma correta os resíduos sólidos. Até o fim do ano, eles participam da 1ª Gincana Municipal da Coleta Seletiva, criada por meio da parceria entre as secretarias do Meio Ambiente, da Educação e do Interior, junto com a Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Rio Pardo (Cocamarp) e a Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). O Ministério Público também entrou como parceiro no fim de julho, com a destinação de cerca de R$ 10 mil procedentes de acordos extrajudiciais para a aquisição de sete computadores para a premiação.

A gincana tem a participação de cinco escolas da zona rural e uma da área urbana. O assessor técnico da Secretaria do Meio Ambiente, Vicente Goulart, explica que a atividade consiste em três tarefas. A principal é a coleta de material reciclável pelos alunos. A cada mês a cooperativa vai até os colégios e faz a pesagem dos resíduos, que resultam em pontos, e leva o material para seleção na sede para posterior comercialização. Ao final da competição, a pontuação total de cada escola será dividida pelo número de alunos.

O assessor técnico da Secretaria do Meio Ambiente afirma que todas as escolas serão premiadas, independente da colocação na pontuação final da gincana. [...]

Lula Helfer/Grupo Gazeta de Santa Cruz do Sul

Coleta do lixo na Escola Municipal Casemiro de Abreu, em Rio Pardo (RS), 2019.

A gincana mobiliza toda a comunidade escolar nos colégios participantes. Os pais dos alunos da Emef Olavo Bilac, de Passo da Areia, por exemplo, ajudam a levar os resíduos até mesmo com carroças. O espaço para o depósito chega a acumular uma montanha de lixo acondicionado em sacos plásticos até o recolhimento pela Cocamarp. A diretora Marta Silveira afirma que, na localidade, há a coleta semanal do lixo pela Prefeitura, mas não havia antes a seletiva. A escola, de 240 alunos do pré ao 9º ano, tem um grupo ambiental e já desenvolveu algumas ações, como recolhimento de tampas e lacres de latas de bebidas e de óleo saturado.

Os alunos da escola Casemiro de Abreu, de Albardão, localizada a 38 quilômetros do Centro de Rio Pardo, trazem, praticamente todos os dias, sacolas com latinhas de bebidas e outros objetos com o ônibus. O computador obtido com a gincana terá um significado especial para os estudantes. A diretora Juliana Silveira Barros explica que atualmente o colégio tem um para uso dos professores e outro para a área administrativa, mas nenhum para utilização dos alunos. "Este computador será o primeiro que poderemos disponibilizar para eles", observa.

TESCHE, Otto. Gincana estimula alunos a fazer a separação do lixo em Rio Pardo. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 19 ago. 2019. Disponível em: https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/gincana-estimula-alunos-a-fazer-a-separa%C3%A7%C3%A3o-do-lixo-em-rio-pardo-1.359633. Acesso em: 10. jan. 2020.

Agora, respondam às questões sobre o texto e, se quiserem, retomem as páginas anteriores do projeto ou acessem a internet e pesquisem informações adicionais. Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e comentários acerca delas.

1. Quem são os envolvidos na 1ª Gincana Municipal da Coleta Seletiva de Rio Pardo (RS)?
2. Como foi distribuída a responsabilidade para cada etapa da gincana?
3. Como foi o engajamento das escolas com o trabalho que a gincana exigia?
4. Quais etapas podem ser identificadas no tratamento dos resíduos sólidos e como elas estão relacionadas entre si? Justifique sua resposta.
5. Há princípios de sustentabilidade "Rs" que podem ser identificados nesse caso? Quais são eles? Justifique sua resposta.
6. Qual foi o impacto da gincana e da coleta seletiva para as escolas e a comunidade?
7. Com base no estudo desse caso da cidade de Rio Pardo, o que você identifica que poderia ser uma experiência relevante para sua escola e o entorno?

Organizem uma roda de conversa e socializem as respostas. Cada grupo deve apresentar suas conclusões e argumentar sobre suas posições em até 5 minutos. Depois, verifiquem se todos os grupos chegaram a respostas semelhantes ou se há conclusões diferentes. É importante que todo o diálogo aconteça de forma respeitosa, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de pensar que cada grupo manifesta.

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta atividade com as competências e habilidades da BNCC. Na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e sugestões de encaminhamento da atividade. Enfatize para os estudantes a necessidade da pesquisa para que eles possam responder às questões.

COMO OS RESÍDUOS SÓLIDOS AFETAM A REGIÃO EM QUE VOCÊ VIVE?

O descarte indevido de resíduos sólidos afeta o meio ambiente e a vida das comunidades de muitas maneiras. Um exemplo é a poluição dos rios, um problema enfrentado por diversas regiões do país. É o que acontece em São Paulo, que há décadas busca soluções para a limpeza do rio Tietê, um importante curso de água que atravessa quase todo o estado.

Observe a imagem e, depois, busque mais informações sobre esse caso. Não se esqueça de usar fontes confiáveis, como jornais e revistas de ampla circulação, *sites* oficiais de instituições que promovam ações no local e artigos científicos com pesquisas sobre o tema. Em seguida, converse com os colegas e o professor sobre a situação do rio Tietê, em São Paulo. As perguntas abaixo podem orientar a conversa.

Lalo de Almeida/Folhapress

Poluição na margem do rio Tietê, na cidade de São Paulo (SP), 2016.

1. Qual é a razão da poluição do rio Tietê?
2. Qual é a gravidade da contaminação da água pela poluição?
3. Quais iniciativas já foram tomadas para buscar solucionar o problema? Quem são os envolvidos? Dê alguns exemplos.

Como você viu na etapa 1, os resíduos sólidos não podem ser descartados de qualquer maneira. A responsabilidade por implantar sistemas de coleta, transporte e tratamento do lixo é do poder público e depende da colaboração de todo cidadão. Há, ainda, grupos de pessoas que se juntam em organizações sociais e não governamentais para desenvolver ações de interesse público e contribuir com a solução de problemas locais.

No caso do rio Tietê, por exemplo, em 2013, um grupo de voluntários realizou um mutirão para coleta de lixo acumulado nas águas do rio. A ação foi planejada por uma parceria entre organizações governamentais e não governamentais. Na ocasião, foram recolhidas, aproximadamente, 4 toneladas de resíduos sólidos, como pneus, garrafas PET, plásticos, latas e outros. O material coletado foi encaminhado para cooperativas de catadores da cidade.

O papel das cooperativas de catadores é fundamental para o processo de reciclagem. Quando separamos o lixo reciclável em casa, esse material deve ser recolhido pelo serviço de coleta seletiva da prefeitura ou pelo próprio cidadão e levado para as cooperativas. Nos galpões das cooperativas, o material passa por uma triagem e prensagem. Depois, é vendido para empresas que fazem a reciclagem, transformando os resíduos em matéria-prima. Assim, além de contribuir com a preservação do meio ambiente, o processo de reciclagem tem um impacto econômico na comunidade, pois gera renda para muitos trabalhadores.

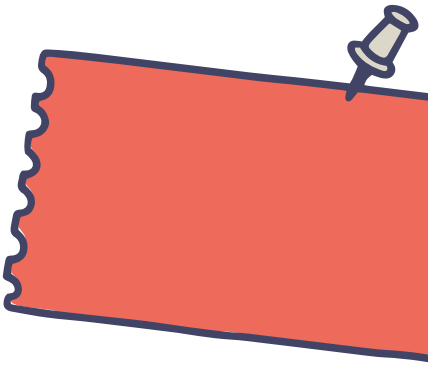
Dirceu Portugal/Fotoarena

Grupo de trabalhadores na esteira de triagem de materiais recicláveis em uma cooperativa. Campo Mourão (PR), 2019.

Reforce com a turma que iniciativas do tipo devem ser orientadas e supervisionadas. O voluntário precisa cuidar de sua saúde física, pois está exposto a substâncias nocivas. É preciso usar luvas, botas e máscaras de proteção, por exemplo. Também comente com os estudantes a importância de se pensar em ações coletivas e articuladas entre diversos segmentos da sociedade.

Nas orientações específicas no Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação dessa atividade com as competências e habilidades da BNCC.

Agora, em grupos de seis a oito integrantes, reflitam sobre os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições e de indivíduos. Para isso, sigam as orientações abaixo.



1. Pesquisem uma instituição ou um projeto na região em que vocês vivem que faça um trabalho relacionado ao tratamento dos resíduos sólidos. Pode ser uma cooperativa, uma Organização Não Governamental (ONG), uma associação de artesãos ou outros produtores que tenham práticas sustentáveis, um projeto realizado por uma universidade, entre outros.
2. Após a escolha, entrem em contato com a organização e verifiquem a possibilidade de agendar uma entrevista com um responsável pelo lugar, para saber mais sobre o que fazem.
3. Elaborem previamente um roteiro de perguntas para essa entrevista. Entre as informações coletadas devem estar: nome do entrevistado e da instituição ou do projeto; por que começaram as atividades; qual é o problema que buscam solucionar e de que maneira contribuem com a sociedade; quais são as etapas do trabalho; quantas pessoas estão envolvidas e como se organizam.

4. Registrem a entrevista por meio de gravação de vídeo. Para isso, vocês vão precisar de um celular com recursos multimídia ou uma câmera filmadora.
5. Para a filmagem, não se esqueçam de pedir autorização ao entrevistado e aos responsáveis pelo lugar, assim como para as pessoas que aparecem nas imagens. Façam um documento de autorização de uso de imagem e, se possível, levem cópias impressas desse documento no dia da entrevista, para que os envolvidos assinem.

GoodStudio/Shutterstock

REGISTRE SEU TRABALHO

Finalizada a entrevista, vocês podem editar o vídeo, usando programas e aplicativos para essa finalidade. Na edição, escolham recortar e destacar os pontos que consideram mais importantes para informar à turma. O ideal é que o vídeo final tenha no máximo de 10 a 15 minutos de duração.

TOME NOTA

A **edição de vídeo**, ou montagem, é o processo de selecionar e ordenar o sequenciamento de cenas a fim de construir um discurso ou narrativa audiovisual. Dessa forma, pode ser visto como um processo semelhante ao da construção de um texto escrito. O ato de editar envolve tanto o conhecimento de técnicas e habilidades específicas quanto a expressão criativa e artística.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Por fim, compartilhem o vídeo da entrevista no *blog* ou *vlog* da turma. Certifiquem-se, no entanto, de postar fotos e vídeos somente de participantes que autorizaram o uso de sua imagem para esse fim.

SAIBA MAIS

Reprodução/ https://www.limpabrasil.org

Com o *slogan* **Eu sou catador**, uma campanha educacional foi desenvolvida para o movimento Limpa Brasil! Let's do it!, versão brasileira, desde 2011, do mais importante movimento mundial de conscientização da importância da coleta seletiva e da destinação correta do lixo. A campanha contou com o engajamento de vários artistas, tendo atuação destacada o ex-catador Tião Santos (ao centro), presidente da Associação dos Catadores do Aterro Metropolitano do Jardim Gramacho (na região metropolitana do Rio de Janeiro), representante do Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis, protagonista do documentário *Lixo extraordinário* ao lado do artista plástico Vik Muniz e autor do livro *Tião: Do lixão ao Oscar. Difícil não foi nascer no lixo. Difícil foi não virar lixo!* (Editora Leya, 2014, *e-book*), em que ele conta sua história.

INDICAMOS

SITE

***Instituto Limpa Brasil*. Disponível em: https://www.limpabrasil.org/. Acesso em: 21 fev. 2020.**

O Instituto Limpa Brasil é responsável pelo movimento Limpa Brasil! Let's do it!. Acesse o *site* da organização para saber mais de suas ações.

FILME

***Lixo extraordinário*. Direção de Lucy Walker. Brasil: Downtown Filmes, 2011 (99 min).**

O documentário relata o trabalho do artista plástico Vik Muniz no aterro sanitário do Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias (RJ). A obra discute o tema do lixo mostrando o trabalho de coleta dos catadores e como o processo artístico desenvolvido por Vik Muniz transformou a realidade dessas pessoas, o que pode modificar a visão sobre o que chamamos de "lixo".

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas a respeito do trabalho que realizaram em grupo e também para ajudar você a refletir sobre sua participação nesta etapa do projeto.

As respostas podem variar entre os estudantes.

Não escreva no livro

1. A obra *Homem refluxo*, do artista Peri Pane, mobilizou você com relação ao problema dos resíduos sólidos? Como?

2. A entrevista realizada com trabalhadores dedicados a práticas sustentáveis mobilizou você? Como?

3. Nas atividades propostas, os estudantes colaboraram uns com os outros?

4. Como você avalia o seu engajamento no desenvolvimento das atividades?

GoodStudio/Shutterstock

INTERVENÇÃO ARTÍSTICA

Não escreva no livro

Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "A BNCC neste projeto", há informações sobre a articulação desta seção com as competências e habilidades da BNCC.

DURAÇÃO ESTIMADA
Cerca de 6 aulas.

MATERIAL NECESSÁRIO

- computador com acesso à internet;
- celular com recursos multimídia (filmadora e câmera fotográfica);
- materiais diversos, conforme a proposta da turma.

Neste momento, você e os colegas vão compartilhar os conhecimentos adquiridos ao longo das etapas deste projeto para criar uma intervenção artística destinada à comunidade escolar. O objetivo será chamar a atenção para a produção e descarte dos resíduos sólidos gerados na escola.

Intervenção é o ato de intervir em algo, isto é, de se fazer presente em uma situação e contribuir com ideias e sugestões. Em arte, trata-se de um tipo de manifestação contemporânea que, em geral, ocorre no espaço público urbano. Mas não há uma definição única para esta prática. Leia o trecho a seguir, que traz mais considerações sobre a intervenção artística.

> Na área de urbanismo e arquitetura, as intervenções urbanas designam programas e projetos que visam à reestruturação, requalificação ou reabilitação funcional e simbólica de regiões ou edificações de uma cidade. [...]
>
> Como prática artística no espaço urbano, a intervenção pode ser considerada uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, direcionada a interferir sobre uma dada situação para promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial. Trabalhos de intervenção podem ocorrer em áreas externas ou no interior de edifícios.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao. Acesso em: 4 fev. 2020.

SAIBA MAIS

O ***site specific***, ou sítio/local específico, é um tipo de arte idealizada para ocupar um lugar ou ambiente específico, como o nome sugere.

As linguagens, técnicas e estratégias que o artista pode empregar na intervenção artística são diversas: pode ser uma dança, uma *performance*, a projeção de um vídeo, um grafite, um cartaz, a instalação de objetos e esculturas em *site specific*, etc. Outra possibilidade é a intervenção artística no meio ambiente, chamada *land art* (também conhecida como *earthwork*, em português "arte da terra"). Nessa forma de expressão artística, o artista se apropria de elementos da natureza para transformá-la, criando uma obra integrada à paisagem.

Geralmente, essas ações têm um caráter inusitado e surpreendente. Além disso, costumam ser efêmeras, ou seja, acontecem de forma pontual e passageira.

Neste projeto, você conheceu obras e artistas que chamam a atenção da sociedade para os problemas de geração e tratamento de resíduos sólidos. Reveja as obras de Vik Muniz e de Peri Pane e, em seguida, reflita: De que maneira elas se relacionam com a ideia de intervenção artística? Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há considerações sobre a possibilidade de resposta dos estudantes a essa pergunta.

Um exemplo de artista que trabalha com intervenções urbanas é o paulista Eduardo Srur (1974-). Ele já criou diferentes propostas artísticas com o objetivo de incentivar a reflexão sobre problemas ambientais.

Na obra *Caiaques*, Srur colocou dezenas de caiaques coloridos e tripulados por manequins para navegar no rio Pinheiros, um dos rios mais poluídos da cidade de São Paulo e que deságua no rio Tietê. Como resultado, os caiaques encalharam em uma "ilha" formada pelo acúmulo de lixo. A obra relembra a prática de caiaque naquele rio, comum na década de 1920, mas que com o tempo tornou-se inviável devido à poluição.

Eduardo Nicolau/© copyright Eduardo Srur 2020

Instalação *Caiaques*, de Eduardo Srur, no rio Pinheiros, São Paulo (SP), 2006 (150 esculturas compostas de caiaques de plástico e remos de alumínio, manequins de plástico, roupas de tactel, parafusos e cabos de aço, cordas de náilon e poitas de concreto, 3,60 m × 0,78 m × 1,10 m [caiaque duplo] e 2,70 m × 0,66 m × 1,10 m [caiaque simples]). Nas orientações específicas do Manual do Professor, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há respostas esperadas para as questões e comentários acerca delas.

Agora, converse com os colegas e o professor sobre as perguntas seguintes.

1. Você conhece outros exemplos de artistas e obras que se debruçam sobre essa temática? A resposta pode variar entre os estudantes.

2. Você já presenciou alguma intervenção artística na região em que vive? Se sim, compartilhe suas impressões.

Qual é o problema de maior impacto relacionado aos resíduos sólidos?

Neste projeto, você e os colegas refletiram sobre a questão dos resíduos sólidos na escola e na região em que vivem e o impacto deles nesses locais. Agora, por meio da pesquisa feita na etapa 1 e das entrevistas, na etapa 2, vocês vão identificar uma situação-problema que seja considerada de maior impacto para a comunidade escolar. O objetivo é que essa situação-problema seja o tema norteador para vocês criarem uma intervenção artística.

Para identificar a situação-problema, a turma, com a mediação do professor, vai realizar um debate deliberativo.

INDICAMOS

SITE

Eduardo Srur. Disponível em: www.eduardosrur.com.br/intervencoes/pets. Acesso em: 4 fev. 2020.

Nessa página do *site* oficial do artista, há imagens e vídeos de outra intervenção dele: *PETS*, instalação que ocupou alguns rios da cidade de São Paulo, como o rio Tietê, em 2008, e algumas localidades da Argentina.

O **debate deliberativo** é um gênero oral argumentativo em que várias pessoas discutem um tema que envolve um assunto polêmico, com o objetivo de conhecer diferentes pontos de vista e de deliberar, ou seja, tomar decisões que implicam solucionar um problema.

Para defender as ideias, cada participante deve usar argumentos pautados em fatos e dados concretos e saber ouvir e respeitar os argumentos dos outros para decidir sobre o melhor caminho para a tomada de decisão.

1. Individualmente, revisitem o infográfico e o relatório de pesquisa, feitos na etapa 1, e as entrevistas, na etapa 2, e listem todos os problemas que identificarem durante essa revisão.

2. Cada um de vocês deve ler os problemas que listou e escolher apenas um para elaborar um resumo, explicando alguns pontos: como e por que esse problema acontece na escola e qual é o impacto dele para esse local e para as pessoas que dele fazem parte.

3. Antes do dia combinado para o debate, cada estudante comentará com a turma sobre o problema que escolheu. O professor ou estudantes voluntários poderão registrar na lousa ou em outro suporte que possa ser observado pela turma considerações sobre os problemas identificados.

   Ao final, relacionem esses problemas, verificando se há temas que se repetem ou se algum problema faz parte de uma situação maior apresentada por outro colega. Compartilhem as ideias e agrupem esses problemas por assuntos.

4. Por último, elaborem uma lista final da turma sobre os problemas identificados.

TOME NOTA

Guardem a lista que vocês elaboraram, pois ela será utilizada no momento do debate deliberativo.

Realizando o debate deliberativo

O objetivo do debate deliberativo é decidir a situação-problema para a qual se deseja chamar a atenção da comunidade escolar por meio da intervenção artística. Para realizá-lo, a turma deve se organizar em grupos, da seguinte maneira:

- Um grupo para cada tema da lista final de situações-problemas. Esses serão os grupos de defesa.
- Um único grupo que ficará responsável por avaliar a argumentação dos grupos de defesa e tomar uma decisão. Esse será o grupo de deliberação.

1. Antes de começar, estabeleçam coletivamente as regras do debate, registrem-nas por escrito e deixem esse registro disponível para consulta no local onde se realizará o debate.

2. Cada um dos grupos de defesa vai elaborar um ponto de vista a respeito da situação-problema que defende e apresentá-lo durante o debate.

3. Enquanto os grupos de defesa expõem os argumentos, o grupo de deliberação deverá estar atento às apresentações e, após a fala desses grupos, poderá fazer perguntas caso considere que os pontos de vista e argumentos não foram devidamente explicados.

4. Finalizadas as apresentações dos grupos de defesa, o grupo de deliberação deve se reunir para decidir qual é a situação-problema que será tema da intervenção artística. Ao informar o parecer aos demais grupos, o grupo de deliberação deverá apresentar argumentos que justifiquem a razão da escolha de determinado problema.

GoodStudio/Shutterstock

Planejando a intervenção artística

O planejamento deve ser feito com toda a turma. Porém, um grupo de estudantes deve ficar responsável por fazer as anotações e elaborar a versão final do planejamento.

Antes de elaborar o documento que servirá de roteiro para a realização da intervenção, vejam algumas orientações a seguir.

1. Revejam todos os produtos produzidos ao longo do projeto e verifiquem se eles podem ser aproveitados como material para a intervenção artística.

2. Levantem ideias sobre qual ou quais elementos das linguagens artísticas poderiam fazer parte da intervenção artística. Vocês podem explorar dança, *performance*, escultura, instalação, grafite, projeção de vídeos, exposição de fotografias, apresentações musicais, etc.

3. Elaborem um projeto da intervenção artística com os seguintes itens:

   - **Título da intervenção:** nome criado e escolhido pela turma.
   - **Justificativa:** texto explicativo curto sobre o que motivou a turma a realizar a intervenção.
   - **Objetivos:** texto explicativo curto sobre o que se pretende alcançar com a intervenção. Por se tratar de ações, a escrita dessa parte deve ser feita com o uso de verbos no infinitivo.
   - **Público-alvo:** indicação do público a que se deseja chamar a atenção para a situação-problema.
   - **Local e data:** indicação de local e data em que se realizará a intervenção artística.
   - **Cronograma:** descrição das atividades a serem desenvolvidas para a realização do evento ao longo de determinado tempo e indicação dos grupos responsáveis por cada atividade.
   - **Divulgação:** texto explicativo sobre os materiais e os recursos que serão utilizados para divulgar a intervenção.
   - **Recursos:** descrição dos recursos necessários para realizar a intervenção. Para isso, é importante elaborar uma lista de materiais necessários e pensar também nos recursos humanos, ou seja, as pessoas necessárias para ajudar em todo o processo da intervenção artística.
   - **Etapas:** descrição de cada uma das tarefas da intervenção, ou seja, as ações necessárias antes, durante e após o evento e a indicação das pessoas responsáveis por cada uma delas.

4. Com esse documento finalizado, apresentem-no ao professor ou professores responsáveis e para a gestão escolar. Se necessário, façam ajustes antes de seguir com a produção da intervenção artística.

5. Produzam os elementos necessários para compor a intervenção artística. Dependendo das linguagens artísticas escolhidas, esse momento é destinado a produzir registros fotográficos e vídeos, fazer ensaios musicais, de dança ou teatro.

6. Na véspera da realização da intervenção, façam uma reunião com todos os envolvidos para verificar se tudo de que precisam está pronto e fazer os últimos ajustes.

GoodStudio/Shutterstock

Realizando a intervenção artística

1. Organizem-se de maneira que todos os integrantes da intervenção artística estejam inseridos em suas funções.
2. Escolham alguns integrantes da turma para recepcionar o público da intervenção.
3. Tenham em mãos para consultas o projeto de intervenção e o roteiro, caso o tenham elaborado.
4. Escolham outros colegas da turma para, durante a realização da intervenção, observarem o andamento das ações e comunicarem aos demais e ao professor, caso encontrem um problema ou tenham alguma dificuldade. Lembrem-se de que, mesmo com um planejamento cuidadoso, é possível que aconteçam contratempos durante o evento. O importante é buscar formas adequadas de lidar com os imprevistos e saber que aprendemos com os erros.
5. Convidem o público para registrar a intervenção por meio de fotos e vídeos e, depois, compartilhá-los com vocês.

REGISTRE SEU TRABALHO

Selecionem alguns colegas para verificar a interação do público e, se possível, abordar os convidados e pedir-lhes que avaliem a intervenção artística. Esses mesmos estudantes podem ficar responsáveis por registrar o momento.

6. Finalizada a intervenção artística, preparem-se para desmontá-la. Façam a limpeza do local escolhido, deixando-o da maneira que o encontraram.

DIVULGUE SEU TRABALHO

Divulguem a realização da intervenção artística com as fotos e vídeos registrados. Eles podem ser compartilhados em meio físico ou digital.

AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTOAVALIAÇÃO

Nas orientações gerais do Manual do Professor, há mais informações sobre instrumentos de avaliação no contexto dos projetos integradores. Nas orientações específicas, na seção "Sugestões para o trabalho em sala de aula", há também sugestões de encaminhamento e respostas esperadas para as questões aqui apresentadas.

Não escreva no livro

As perguntas a seguir podem servir de guia para uma conversa com os colegas sobre o trabalho que realizaram em todo o processo da intervenção artística e também para ajudar você a refletir sobre sua participação em cada parte dessa etapa.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. O planejamento da intervenção artística foi eficiente? O que poderia ter sido melhor?
2. A intervenção artística realizada por você e pelos colegas sensibilizou o público-alvo para a situação-problema? Justifique sua resposta.
3. Durante o processo, você e os colegas colaboraram uns com os outros?

As perguntas a seguir têm o objetivo de orientar a autoavaliação sobre sua participação no projeto como um todo.

As respostas podem variar entre os estudantes.

1. Você considera que atuou de forma colaborativa e autônoma em todas as etapas do projeto?
2. Em qual das etapas sentiu mais dificuldade? E qual delas foi a mais interessante para você? Por quê?
3. De que forma você poderia melhorar sua participação no projeto?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Veja a seguir algumas das principais obras consultadas durante a elaboração desta obra didática, além de indicações de material para pesquisas e consultas complementares.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 jan. 2020.

A BNCC reúne os direitos de aprendizado essenciais que devem ser garantidos a todos os estudantes do país. No *site* oficial, pode-se acessar o texto do documento na íntegra.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79. Acesso em: 12 fev. 2020.

Nessa página do *site* há informações precisas sobre as competências gerais da Educação Básica, apresentando a BNCC e introduzindo a aprendizagem por competências proposta pela Base Nacional Comum Curricular.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos*: a educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

O livro propõe modos de aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no ensino formal, refletindo sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula e sobre opções de avaliação adequadas a essa proposta metodológica.

TOYOHARA, D. Q. K.; SENA, G. J. de; ARAÚJO, A. M. de; AKAMATSU, J. I. Aprendizagem Baseada em Projetos: uma nova estratégia de ensino para o desenvolvimento de projetos. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL – PBL2010, fev. 2010, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP: Rede Pan-Americana de Aprendizagem Baseada em Problemas, 2010. Disponível em: http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

O artigo discute e apresenta a aprendizagem baseada em projetos (ABP) por meio da análise do trabalho desenvolvido por seus autores em uma escola do Ensino Médio.

PROJETO 1 – STEAM

REVISTA GALILEU. O que é esse tal de STEAM? *Revista Galileu*, Rio de Janeiro, 4 jan. 2019. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Publicidade/Educacao-360/noticia/2019/01/o-que-e-esse-tal-de-steam.html. Acesso em: 11 fev. 2020.

O artigo aborda o conceito de STEAM como metodologia de aprendizagem contemporânea, tratando das relações entre arte e ciência e sua importância para a compreensão do mundo atual.

PROJETO 2 – PROTAGONISMO JUVENIL

ROCHA, R. M. C. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

O almanaque descreve uma proposta pedagógica em prol da superação do racismo no cotidiano escolar, dialogando com o conceito de identidade e de protagonismo juvenil.

PROJETO 3 – MIDIAEDUCAÇÃO

ROCHA, C. *Pontes, janelas e peles:* culturas, poéticas e perspectivas das interfaces computacionais. Goiânia: FUNAPE: Media Lab/Ciar/UFG, 2014.

O livro reúne diversas pesquisas que traçam um perfil das interfaces computacionais com as poéticas no campo da arte e do *design*. É uma referência para compreender o impacto que as mídias contemporâneas exercem em diversas linguagens.

SIQUEIRA, A. B. *et al*. Mídia-educação no Ensino Médio: uma experiência com alunos e professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 125-136, abr./jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5397/4321. Acesso em: 11 fev. 2020.

O artigo discute os principais conceitos de midiaeducação com base no relato e na análise de uma experiência com estudantes do Ensino Médio.

PROJETO 4 – MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

INSTITUTO Diálogo. Mediação de conflitos: 5 técnicas que você precisa conhecer. *Instituto Diálogo*. Rio de Janeiro, [s.d.] Disponível em: http://www.institutodialogo.com.br/mediacao-de-conflitos-5-tecnicas-que-voce-precisa-conhecer/. Acesso em: 11 fev. 2020.

O texto introduz a temática da mediação de conflitos, apresentando os conceitos e as técnicas relacionados ao tema de modo simples e direto.

PROJETO 5 – PROTAGONISMO JUVENIL

GAROFALO, D. Empreendedorismo e educação: como eles se relacionam? *Nova Escola*, São Paulo, n. 317, 7 nov. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/13219/empreendedorismo-e-educacao-como-eles-se-relacionam. Acesso em: 11 fev. 2020.

A reportagem trata de empreendedorismo e educação, e apresenta as principais características do empreendedorismo e ideias de como ele pode ser aplicado em sala de aula.

PROJETO 6 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO DO MUSEU DO AMANHÃ. *Manual de Inovanças*: criações à brasileira. Rio de Janeiro: Museu do Amanhã, 2017.

O catálogo da exposição *Inovanças: criações à brasileira* apresenta criações inovadoras feitas por brasileiros de diferentes regiões e origens que representam uma resposta às questões da sustentabilidade e do consumo consciente.

INSTITUTO TERRA BRASILIS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL. *Ecoteca Digital*. Disponível em: http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/index.php/estantes/educacao-ambiental. Acesso em: 12 fev. 2020.

Biblioteca virtual que reúne publicações sobre o tema meio ambiente. Permite acesso livre e *download* gratuito de diversas publicações.

MANUAL DO PROFESSOR

Projeto Integrador

Linguagens e suas Tecnologias

APRESENTAÇÃO

Caro professor, cara professora,

Nos últimos anos, a educação brasileira tem passado por mudanças significativas, principalmente a partir da alteração de seus principais documentos norteadores. Em 2018, após circular em três versões diferentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e homologada. Um ano antes, a reformulação do Ensino Médio foi aprovada por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Ambos os assuntos geraram intenso debate entre diversos setores da sociedade, envolvendo estudantes, educadores, Secretarias de Educação, além da imprensa e da opinião pública.

É preciso ressaltar que uma base curricular é resultado da negociação de tempos e espaços para as diferentes áreas do conhecimento dentro da escola; e essa negociação reflete o lugar ocupado por esses conhecimentos na sociedade. Por isso, o debate sobre uma base curricular federativa, em que pese a sua previsão desde a Constituição de 1988, sempre foi acompanhada de tensão, desde a formulação até sua efetiva implementação.

Por abranger tantos setores e interesses divergentes, as alterações nas políticas públicas de Educação em geral vêm carregadas de expectativas e conflitos, naturais e correspondentes ao tamanho das modificações propostas e à quantidade de variáveis que é preciso articular.

Colocar em prática essas mudanças é, sem dúvida, bastante desafiador. Esta obra didática foi pensada para ajudá-lo nesse momento, além de colaborar para que os estudantes tirem o máximo proveito da integração dos conhecimentos em áreas.

Alinhados às propostas da BNCC, os seis projetos integradores que compõem esta obra didática estão inseridos na área de Linguagens e suas Tecnologias, contemplando de forma interdisciplinar os componentes curriculares Arte (em suas quatro linguagens), Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Por meio deles, os estudantes poderão desenvolver as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências e habilidades específicas dessa área.

Elaborados com base em questões orientadoras, os projetos estimulam a participação constante dos estudantes, mobilizando seus conhecimentos prévios e engajando-os na busca de soluções para problemas relacionados à comunidade da qual fazem parte. Cada um deles foi concebido para ser realizado em diferentes contextos e realidades, possibilitando caminhos diversos para sua execução e levando em conta as singularidades de cada sistema de ensino ou instituição.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo, recomendamos que os professores dos componentes curriculares abordados em cada projeto trabalhem em colaboração, sem desconsiderar suas especificidades, em prol de um projeto coletivo.

Convidamos você a embarcar nessa jornada!

Os autores.

SUMÁRIO

Orientações gerais 212

1. A reforma do Ensino Médio 212

Ampliação de carga horária e itinerários formativos 212

2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 213

Composição curricular: Base Comum e parte diversificada 213

O trabalho com competências e habilidades 213

A atuação por áreas de conhecimento e a interdisciplinaridade 215

A área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias 216

Arte 217

Educação Física 217

Língua Inglesa 218

Língua Portuguesa 219

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias 219

Tecnologias digitais 222

Diferenças geracionais e tecnologias digitais 223

3. Fundamentação teórico-metodológica da obra 224

Metodologias ativas 224

Aprendizagem baseada em projetos 224

4. Levantamento de conhecimentos prévios e inferência nos processos de leitura 227

5. A argumentação no ensino de Linguagens e suas Tecnologias 227

6. Avaliação e autoavaliação 228

7. Organização dos projetos integradores 229

Orientações específicas 231

Projeto 1 – STEAM: Música para nossos ouvidos 231

Descrição do projeto 231

A BNCC neste projeto 232

Planejamento 233

Avaliação 235

Sugestões para o trabalho em sala de aula 235

Sugestão de atividade complementar 241

Referências bibliográficas comentadas e complementares 241

Projeto 2 – Protagonismo juvenil: Somos protagonistas 242

Descrição do projeto 242

A BNCC neste projeto 243

Planejamento 245

Sugestões para o trabalho em sala de aula 245

Sugestão de atividade complementar 252

Referências bibliográficas comentadas e complementares 252

Projeto 3 – Midiaeducação: Cuidado nas redes 252

Descrição do projeto 253

A BNCC neste projeto 253

Planejamento 256

Sugestões para o trabalho em sala de aula 257

Sugestão de atividade complementar 264

Referências bibliográficas comentadas e complementares 265

Projeto 4 – Mediação de conflitos: Conversando a gente se entende 265

Descrição do projeto 266

A BNCC neste projeto 266

Planejamento 269

Sugestões para o trabalho em sala de aula 270

Sugestão de atividade complementar 277

Referências bibliográficas comentadas e complementares 278

Projeto 5 – Protagonismo juvenil: Empreender para transformar 278

Descrição do projeto 279

A BNCC neste projeto 279

Planejamento 281

Sugestões para o trabalho em sala de aula 282

Sugestão de atividade complementar 288

Referências bibliográficas comentadas e complementares 288

Projeto 6 – Educação ambiental: Repense, reutilize, recicle 289

Descrição do projeto 289

A BNCC neste projeto 290

Planejamento 292

Sugestões para o trabalho em sala de aula 294

Sugestão de atividade complementar 302

Referências bibliográficas comentadas 303

ORIENTAÇÕES GERAIS

Há muita informação disponível, em diversos meios, sobre a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Você, provavelmente, já teve acesso aos documentos, a análises dele e pode ter participado de debates sobre o assunto.

Levando em conta essa possibilidade, o objetivo deste primeiro tópico é resumir e organizar essa informação, reproduzindo fontes fidedignas e apresentando-as de forma didática para facilitar a compreensão de como esta obra pedagógica se insere nesse contexto.

1. A reforma do Ensino Médio

O Ensino Médio foi reformulado com base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, no que se refere a esse segmento da Educação Básica. Leia um trecho do *Guia de implementação do Novo Ensino Médio*:

> PREVISTO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014, o Novo Ensino Médio surgiu a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração da parte para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua proposta considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 3).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 declara que a educação deve garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para a cidadania. Também prevê a igualdade de acesso à escola e a liberdade para ensinar, aprender e se expressar. Por último, estabelece que o Estado deve desenvolver um Plano Nacional de Educação (PNE) visando à formação humanística da população e sua preparação para o trabalho.

Em consonância com o estabelecido na Constituição, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), afirmando que o Ensino Médio deveria promover o desenvolvimento ético, social, cognitivo, humano e técnico dos estudantes. Em 2017, a LDB foi modificada no âmbito da reforma do Ensino Médio, que, por sua vez, já estava prevista no PNE aprovado em 2014.

A aprovação do PNE consolidou essas alterações, determinando estratégias para a implementação de abordagens interdisciplinares e para a flexibilização do currículo. Além disso, regulamentou o aumento da carga horária para esse segmento, com a ampliação da oferta do ensino em tempo integral.

Por último, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em 2018, tratam de como devem ser feitas essas alterações no segmento, estabelecendo que:

a) a formação básica e os itinerários formativos são indissociáveis;

b) a formação básica é regida pela BNCC e está dividida por áreas do conhecimento;

c) os itinerários formativos podem ser planejados de diferentes formas, com base em realidades e interesses dos sistemas de ensino;

d) as instituições e redes de ensino devem orientar a escolha dos itinerários por parte dos estudantes.

Ampliação de carga horária e itinerários formativos

Como comentamos anteriormente, a carga horária do Ensino Médio foi ampliada pela legislação e deverá ser dividida entre a formação básica e os itinerários formativos. A formação básica está obrigatoriamente vinculada às aprendizagens a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC. Já os itinerários formativos serão determinados pelos sistemas de ensino e pelas instituições escolares, permitindo a flexibilização curricular.

A definição a seguir, presente no *Guia de implementação do Novo Ensino Médio*, permite que se compreenda de modo mais claro o que se espera dos itinerários formativos e como a flexibilização curricular pode ser implementada pelas redes de ensino:

> OS CURRÍCULOS DO NOVO ENSINO MÉDIO serão compostos por uma parte que mobiliza os conhecimentos previstos na BNCC (formação geral básica) e pelos itinerários formativos, indissociavelmente.
>
> Os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho.
>
> [...]
>
> As redes terão autonomia para definir os itinerários oferecidos, considerando suas particularidades e os anseios de professores e estudantes. Esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da(s) área(s) em que está organizado. (BRASIL, 2018, p. 12).

Portanto, as redes de ensino poderão estabelecer, por exemplo, itinerários formativos que contemplem a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias ou até mesmo os conteúdos e as práticas a ela vinculados de modo mais específico, partindo de componentes curriculares como Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Isso dependerá das condições físicas, materiais e de recursos humanos de cada instituição. Trata-se de um grande desafio e, ao mesmo tempo, de uma oportunidade para criar formas inovadoras de currículo e ensino-aprendizagem.

Ainda que este material didático esteja inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias e tenha sido elaborado para atender à formação básica, sua característica interdisciplinar e sua fundamentação na metodologia de ensino-aprendizagem por projetos podem ser fonte de inspiração e discussão para o trabalho com itinerários formativos.

2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, determinando

> [...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

O documento descreve, de forma detalhada, as **competências e habilidades essenciais e mínimas** que devem ser trabalhadas com os estudantes em cada segmento da educação formal. Conforme comentamos anteriormente, a aprovação de um currículo comum compreende disputas entre setores diversos e, muitas vezes, implica a reconfiguração das áreas de saberes no campo da educação e também na sociedade.

A BNCC teve sua formulação iniciada em 2015. As propostas do documento foram debatidas entre especialistas e apresentadas para consulta pública. A partir daí, foram feitas alterações nas propostas iniciais, sendo a BNCC do Ensino Médio homologada em 2018.

Em 2019, iniciou-se a implementação da reelaboração curricular nas redes, escolas e nos sistemas de ensino, bem como a revisão dos projetos político-pedagógicos (PPP), dos processos de formação continuada de professores, e o alinhamento dos materiais didáticos.

No Livro do Estudante, o apêndice **O que é a Base Nacional Comum Curricular?** apresenta em linhas gerais os objetivos do documento, além de descrever quais são os conhecimentos, competências e habilidades que os projetos desta obra didática permitem desenvolver. Oriente a turma nessa leitura e, se houver interesse, compartilhe com os estudantes os textos das competências e habilidades na íntegra, que estão neste Manual (p. 214; 220 e 221).

Composição curricular: Base Comum e parte diversificada

Os conteúdos descritos na BNCC reúnem as aprendizagens mínimas a que todos os estudantes do país – tanto das redes públicas como das redes privadas de ensino – têm direito, porém, não constituem o currículo completo. Além dessa Base Comum, está prevista a elaboração de uma parte diversificada a ser definida pelas redes, instituições e pelos sistemas de ensino, de acordo com as necessidades e disponibilidades regionais. Isso quer dizer que a Base Comum deve ser abordada em sua totalidade e complementada com outras aprendizagens relevantes para cada contexto específico.

Compreendemos a parte diversificada como um elemento de extrema importância para a flexibilização curricular, preservando a autonomia dos projetos pedagógicos ao possibilitar a organização de currículos em sintonia com as expectativas e possibilidades de cada escola ou rede de ensino.

Embora esta obra didática esteja vinculada à Base Comum do currículo, suas propostas interdisciplinares podem sugerir caminhos de diálogo com a parte diversificada. Assim, é importante que os professores envolvidos no trabalho com projetos integradores procurem estabelecer essas relações, colaborando para que as competências trabalhadas ganhem ainda mais relevância para os estudantes. A participação ativa de docentes, discentes e gestores é essencial para a plena realização dos projetos integradores, que devem ser adaptados a diferentes metodologias e práticas de ensino das escolas, com base em aprendizagens essenciais contidas na BNCC.

O trabalho com competências e habilidades

O conceito de aprendizagem por competências alia-se à necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo para os estudantes, tirando o foco dos objetos em estudo, para focar nas habilidades mobilizadas a fim de adquirir determinadas competências. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver essas competências e aplicá-las em contextos de sua vida pessoal, social, cívica e laboral. Inicialmente pensada para a formação de professores, as aprendizagens por competências ganharam espaço nos currículos escolares. Segundo Perrenoud:

> A noção de competência designará aqui uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*. Essa definição insiste em quatro aspectos:
>
> 1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
>
> 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
>
> 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas subtendidas por *esquemas de*

pensamento [...] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra [...]. (PERRENOUD, 2000, p. 13-14).

A BNCC está fundamentada em dez competências gerais para a Educação Básica, que devem ser desenvolvidas em situações de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, havendo gradações entre esses segmentos, com aprofundamentos e ampliações de acordo com cada etapa de ensino. São elas:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 jan. 2020. p. 9-10.

De acordo com especialistas em educação integral, essas competências estão conectadas a dimensões de conhecimento relevantes para a formação integral dos estudantes.

SUGESTÃO

- MOVIMENTO pela Base Nacional Comum; CENTER for Curriculum Redesign. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Apostila. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

  Na página 2 desse material orientador, há um infográfico que explica as dimensões de conhecimento que compõem cada uma das dez competências gerais da BNCC.

Ter em mente essa perspectiva de formação integral é essencial para a concretização das propostas contidas nos projetos integradores que compõem esta obra didática. As aprendizagens mobilizadas em cada um deles objetivam, em última instância, contemplar essas competências gerais. Nas orientações específicas deste Manual, detalhamos de que forma essa articulação acontece.

De acordo com a BNCC, no Ensino Médio, as competências – gerais e específicas – e as habilidades têm como objetivo "consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral [...] para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania" (BRASIL, 2018, p. 471).

A atuação por áreas de conhecimento e a interdisciplinaridade

A implementação da BNCC exigiu a adequação dos materiais didáticos que atendem a todos os segmentos de ensino e, agora, demanda a revisão e adequação de currículos, projetos pedagógicos, planos de aula e demais documentos normativos das redes e dos sistemas de ensino. A formação de professores, desde a inicial até a continuada, também será impactada por essa mudança. Dentre as mudanças propostas pela Base, destacamos:

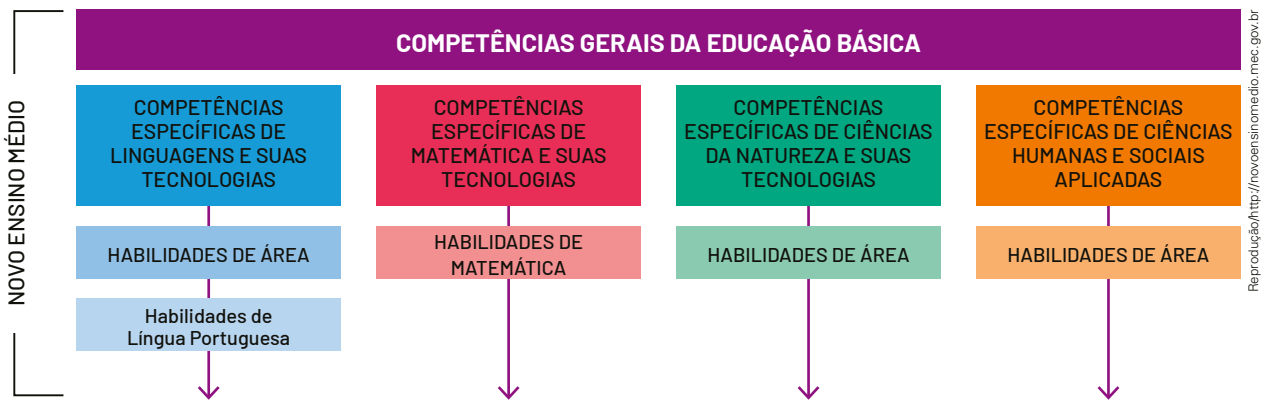
- participação de docentes na elaboração de documentos complementares referentes à parte diversificada da formação dos estudantes e na proposição de metodologias inovadoras com base nas habilidades e competências definidas;
- ampliação do uso das tecnologias digitais no contexto da sala de aula, renovando modelos pedagógicos e contribuindo para o aprimoramento das práticas sociais relacionadas à cultura digital, tão familiar para grande parte dos estudantes;
- valorização dos estudantes como protagonista do seu processo de aprendizagem por meio de metodologias ativas, centradas em habilidades e competências;
- incentivo à abordagem interdisciplinar e à superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, por meio da valorização das competências gerais e específicas, demandando colaboração entre professores de diferentes áreas por meio de projetos e atividades afins;
- afirmação do compromisso com a educação integral, segundo a qual todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo e centrado na formação ampla dos estudantes, e não apenas na compreensão de determinados conteúdos.

Essas mudanças estão alinhadas com as novas formas de entender o conhecimento em si. Segundo Machado (2011, p. 34): "Houve um tempo em que se concebia o conhecimento como um bem passível de acumulação, ou um material que preencheria um reservatório – algo como um balde – previamente existente em cada ser humano, talvez inicialmente vazio".

Atualmente, o conhecimento é entendido como algo em construção, que envolve os diferentes agentes desse processo, tais como a escola, o professor, o estudante, a família, a sociedade e o governo. Sendo assim, mais importante do que definir os conteúdos a serem estudados, é definir como serão abordados e como o conhecimento resultante dessa abordagem se constitui para além de fronteiras disciplinares, pensando-o com base na metáfora da rede.

Ao se estabelecerem relações entre os objetos de estudo e entre as disciplinas, o conhecimento se produz de forma significativa e contextualizada, deixando de ser algo distante e passando a fazer parte da vida dos estudantes, uma vez que se relaciona com seus desejos, seus projetos e suas necessidades individuais, sociais e intelectuais.

Em consonância com o PNE e com a Lei nº 13.415/2017, a BNCC do Ensino Médio organiza-se da seguinte maneira:



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do Novo Ensino Médio*, Brasília, DF: MEC/Consed, 2018. p. 11. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia. Acesso em: 4 fev. 2020.

Além das competências básicas, a BNCC do Ensino Médio prevê, para cada área de conhecimento, uma série de competências específicas que se desdobram em habilidades. Em seu conjunto, essas competências específicas promovem a mobilização das competências gerais. As habilidades, por sua vez, constituem o conjunto de conhecimentos e práticas que devem ser trabalhados visando o desenvolvimento das competências específicas às quais se relacionam.

Ao contrário do que ocorre em muitos dos componentes curriculares na BNCC do Ensino Fundamental, no Ensino Médio as habilidades não são distribuídas por série. Isso significa que elas podem ser mobilizadas em diferentes percursos dentro dos três anos destinados à etapa, ampliando a flexibilização curricular e abrindo espaço para a inovação no contexto das redes de ensino. Além disso, não existe a proposta de uma hierarquia de aprendizagens ou de uma sequência a ser seguida; isso pode ser definido pelas instituições em função de suas realidades e interesses.

Como as propostas estão organizadas por áreas de conhecimento que englobam conteúdos e práticas dos componentes curriculares que compunham o Ensino Médio antes da reforma, consideramos que a interdisciplinaridade é um dos pontos-chave para a compreensão da BNCC do Ensino Médio.

Essa abordagem é interdisciplinar, porém compreende que cada disciplina tem os próprios conteúdos e as próprias práticas construídos histórica e socialmente e que são de especialidade de professores formados de acordo com essa perspectiva. Mas também compreende que os problemas contemporâneos são complexos e demandam um pensamento que vai além das fronteiras disciplinares, demandando ações colaborativas nos diversos campos do conhecimento. Segundo Morin:

> [...] É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.
>
> A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2011, p. 33).

É nessa perspectiva interdisciplinar que integramos os conhecimentos e práticas da Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa nos projetos que elaboramos nesta obra para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Estimulamos a colaboração mútua de professores dessas áreas na descoberta de desafios comuns e de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema integrador. Nas orientações específicas deste Manual, apresentamos sugestões de como essa colaboração pode ocorrer.

SUGESTÃO

- A ETAPA do Ensino Médio na BNCC. Brasil, 26 abr. 2019. 1 vídeo (5 min 33 s). Publicado pelo canal do Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-t_QkKzC1L4. Acesso em: 30 jan. 2020.

  Vídeo curto que explica as principais mudanças no Ensino Médio e sua relação com a BNCC.

A área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias

Nesta obra didática, o foco está no trabalho com a área de Linguagens e Tecnologias do Ensino Médio que, segundo a BNCC, deve estar centrada "na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias" (BRASIL, 2018, p. 471).

Ainda de acordo com o documento, a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias deve ser responsável por "propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)." (BRASIL, 2018, p. 482).

Na definição de seus conteúdos, a área de Linguagens privilegia o trabalho com os chamados **campos de atuação social**. Na vida cotidiana e nas práticas de linguagem, esses campos encontram-se entrelaçados e integrados, mas para um entendimento didático a BNCC propõe uma divisão em cinco categorias, conforme o esquema:

> O **campo da vida pessoal** organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens.
>
> O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica.
>
> O **campo jornalístico-midiático** caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário.
>
> O **campo de atuação na vida pública** contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.).
>
> O **campo artístico** é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. [...]
>
> Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 488-489.

Como afirmamos anteriormente, os projetos integradores que compõem esta obra fazem parte do esforço de planejamento interdisciplinar e foram concebidos de modo a permitir aos estudantes integrar competências e habilidades da área de conhecimento por meio de projetos que se

desenvolvam com base em seus interesses e que estejam conectados com sua realidade. Dessa forma, contemplam também os campos de atuação das linguagens, uma vez que eles perpassam as práticas e os saberes oriundos de cada um dos componentes da área.

Por meio dos temas integradores, são trabalhadas tanto as competências relativas aos saberes e às práticas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa quanto as competências específicas correlatas às demais áreas de conhecimento.

No contexto da integração de saberes disciplinares, selecionamos alguns trechos das definições da BNCC para cada componente da área de Linguagens e suas Tecnologias. Dessa forma, pretendemos dar a conhecer os princípios guiadores dos saberes e práticas específicos mobilizados por meio das competências e habilidades descritas no documento.

É importante destacar que o desenvolvimento das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias se deu em um contexto de valorização do multiculturalismo e das contribuições de diferentes etnias para a composição da arte, das práticas da cultura do movimento e das línguas e suas funções de linguagem no Brasil, em especial das culturas indígenas e afro-brasileiras.

SUGESTÃO

- A ÁREA de Linguagens e suas Tecnologias no Novo Ensino Médio. Brasil, 26 abr. 2019. 1 vídeo (6 min 44 s). Publicado pelo canal do Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1xUUz8Oeh5Q. Acesso em: 5 fev. 2020.

  Para mais informações sobre a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, sugerimos que assista a esse vídeo produzido pelo Movimento pela Base Nacional Comum.

Arte

No capítulo da BNCC reservado à área de Linguagens e suas Tecnologias, define-se que

> A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. [...] (BRASIL, 2018, p. 482).

Continuando os processos desenvolvidos no Ensino Fundamental com os objetos de conhecimento Artes visuais, Dança, Música, Teatro e Artes integradas, a Arte no Ensino Médio procura aprofundar a experiência dos estudantes nas formas de produzir, contextualizar e fruir da arte contemporânea. Conforme propõe Barbosa (1998), em sua Abordagem Triangular, o ensino-aprendizagem de arte deve estar fundamentado nas ações de contextualizar, apreciar e criar. A contextualização refere-se à ampliação da experiência artística e cultural, envolvendo a construção de relações históricas, sociais, psicológicas, antropológicas, geográficas, ecológicas, biológicas, etc.; apreciar equivale à leitura da obra de arte, favorecendo o questionamento e o despertar da capacidade crítica; e criar relaciona-se com o estímulo da experiência autoral por parte dos estudantes, como um meio de refletir e se posicionar em relação ao mundo. Contextualização, apreciação e criação guardam a mesma importância no processo de ensino de arte e podem ser articuladas de acordo com diferentes propostas pedagógicas e metodológicas e com variados panoramas artísticos e culturais.

Em consonância com essa abordagem, propomos uma perspectiva multicultural que valorize saberes e formas diversas de ver o mundo na sociedade brasileira, principalmente no que se refere à valorização de suas matrizes étnicas, estéticas e culturais. Isso é feito em uma perspectiva interdisciplinar e integradora com os demais componentes da área. Propomos, então, contemplar especificidades de cada um dos componentes artísticos, bem como explorar possíveis vínculos e atravessamentos entre eles. Objetivamos também articular a experiência artística ao uso de mídias alternativas e digitais, que favorecem a pesquisa, a criação, a divulgação de ideias e também a atuação social. Em direção a uma perspectiva propositiva, autoral e analítica de ensino-aprendizagem de arte, vale considerar a reflexão de Efland (2008, p. 183), para quem "a arte nova é organizadora de experiências novas, novas perspectivas e novas percepções do mundo e da visão humana".

Pretendemos oferecer aos estudantes possibilidades de exercitar o autoconhecimento e de se perceber como parte do contexto diverso da experiência humana e social. Também buscamos propiciar condições para a convivência com ideias e pontos de vista diferentes, em processos individuais e coletivos. Para isso, propomos aliar conhecimentos teóricos à resolução de problemas, de forma a favorecer a autonomia dos estudantes, bem como sua capacidade de análise e posicionamento diante de cenários artísticos e culturais diversos, incentivando a participação efetiva dos jovens na sociedade.

Educação Física

Conforme a BNCC:

> Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação. (BRASIL, 2018, p. 483).

No contexto da Educação Básica, a Educação Física é compreendida como uma linguagem composta de práticas

corporais contextualizadas culturalmente em suas origens e em suas formas de ensino-aprendizagem atuais. Assim, apresentamos vários elementos da cultura corporal do movimento, tais como jogos, esportes, brincadeiras, danças, lutas e outras práticas corporais que possibilitam o desenvolvimento de habilidades intrapessoais e interpessoais importantes para a preparação dos jovens a fim de integrar o mundo adulto e participar dele de forma plena. Conforme Daolio (2004, p. 51): "esse patrimônio cultural composto pelo jogo, ginástica, esporte, dança – elementos da cultura corporal – deve ser garantido a todos os alunos de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações".

Muitas dessas práticas já são conhecidas dos jovens, porém nesse contexto devem ser experienciadas de forma aprofundada, de modo que eles sejam levados a identificar as especificidades dessas práticas e a desconstruir preconceitos. Nas propostas desta obra didática, procuramos levar os estudantes a contextualizar tais práticas, sob uma perspectiva cultural e social, compreendendo seus valores intrínsecos. Pretendemos, assim, auxiliá-los a construir, por meio da experiência, uma visão crítica do vínculo das práticas corporais a padrões de beleza e desempenho físico.

Objetiva-se também que os estudantes relacionem as práticas corporais com o lazer, o bem-estar, o autocuidado e a promoção da saúde. Nessa perspectiva, Lüdorf comenta:

> [...] Ao professor, sensível à temática sociocultural, importa explicitar os sentidos das práticas corporais, importa também conhecer as lógicas que operam nos diferentes cotidianos e contribuir para proporcionar uma postura crítico-reflexiva sobre as demandas sociais que incidem no corpo. Assim, talvez propicie experiências que encantem seu público, trabalhem a autonomia em relação às práticas corporais e o sensibilizem para ampliar suas possibilidades e potencialidades como sujeitos. (LÜDORF, 2018, p. 324).

Considerando, como Lüdorf (Idem, p. 324), que "as intervenções em Educação Física oportunizam a socialização, a aproximação social, a humanização dos contatos e o conhecimento de si mesmo", propomos uma abordagem pautada no autoconhecimento, em que os estudantes compreendam seus limites e possibilidades, bem como o contexto humano – caracterizado pela diversidade – no qual estão inseridos e se espera que vão atuar. Para Lüdorf (Idem, ibidem): "a intervenção em Educação Física, nesta perspectiva, deve visar à formação de cidadãos críticos, conscientes sociocorporalmente, que enxerguem seu corpo como um meio de ação, de contato com o mundo e de mobilização de mudanças".

Assim, partimos da noção de que a Educação Física, em uma perspectiva interdisciplinar com outros componentes da área, deve promover a inserção em espaços diversificados e a ampliação de tempo para a convivência social, favorecendo a reflexão e o posicionamento dos jovens sobre si mesmos e seu contexto social e cultural.

Língua Inglesa

No que diz respeito à Língua Inglesa, a BNCC afirma que:

> No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. (BRASIL, 2018, p. 484).

Considerando essa definição, priorizamos o estudo da Língua Inglesa em atividades que envolvem textos diversos (incluindo multimodais), trabalhando sua relevância como língua franca intercultural que se modifica por meio das várias identidades daqueles que a falam. Em atividades de pesquisa, individuais e em grupo, os estudantes exploram o uso da língua inglesa na cultura digital e em vários contextos próprios das culturas juvenis em um mundo globalizado.

Segundo Menezes:

> Na perspectiva da complexidade, a língua (linguagem) deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear, composto da inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade. A língua (linguagem) não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento. Seus elementos estão em contínua interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros. (MENEZES, 2012, p. 22).

Entendendo a aquisição de uma língua como atividade de linguagem, abordamos as habilidades da Língua Inglesa, explicitadas na Competência específica 4 da área, por meio de ações receptivas como o *reading* e o *listening*, de forma contextualizada e integrada ao restante do projeto. Exploramos nas atividades algumas estratégias de leitura, como o *scanning* e o *skimming*, privilegiando a compreensão global do texto e sua contribuição para a realização do projeto como um todo. O incentivo à pesquisa em ambientes de circulação da Língua Inglesa pretende proporcionar aos estudantes uma experiência de interação real na comunidade de falantes por meio da localização e seleção das informações relevantes para o desenvolvimento do projeto.

Na seleção de textos e tarefas com a Língua Inglesa no contexto dos projetos, pautamo-nos em uma abordagem que se apoia em três eixos principais, descritos por Menezes:

- Princípio da comunicação: comunicação real promove a aprendizagem.
- Princípio da tarefa: tarefas significativas promovem a aprendizagem.
- Princípio da significância: linguagem significativa para o aluno promove a aprendizagem. (Idem, p. 23).

Assim, em uma perspectiva interdisciplinar e integradora, a Língua Inglesa se apresenta como forma de interação com o mundo, mediando práticas interculturais e ampliando o repertório linguístico dos estudantes de modo contextualizado. Nas orientações específicas deste Manual, há mais informações sobre as atividades desenvolvidas para mobilizar habilidades relacionadas à Língua Inglesa na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Língua Portuguesa

Na BNCC do Ensino Médio, além de compor a área de Linguagens e suas Tecnologias, a Língua Portuguesa conta com um detalhamento maior de competências e habilidades, em um item reservado especificamente para o componente curricular. No contexto dos projetos integradores, porém, cabe considerá-la desde a perspectiva da área do conhecimento, fortalecendo a interlocução entre os componentes. De acordo com a BNCC:

> Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 485).

Nesta obra didática, abordamos a Língua Portuguesa por meio de leitura, interpretação crítica e produção de textos nos cinco campos de atuação especificados anteriormente. Entendemos, como Oliveira e Dias, que:

> Os textos adaptam-se às necessidades sociocomunicativas diferenciadas à medida que também refletem as ferramentas utilizadas em sua construção, e não somente elas. A identidade cultural, que influencia e é influenciada pela comunicação, também se deixa transparecer em textos de diferentes recortes temporais. As demandas profissionais, interpessoais e culturais, como um todo, vão desenhando as interações sociais e os meios pelos quais os textos são realizados, seja no meio impresso e/ou no digital. (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 79-80).

Para contemplar essa variedade de meios, ferramentas e necessidades sociocomunicativas, utilizamo-nos de textos diversos (incluindo multimodais) contextualizados em atividades que envolvem a linguagem em diferentes gêneros discursivos. Para Rojo e Barbosa:

> Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. [...]
>
> Os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. [...] Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16-18).

Assim, trabalhamos a Língua Portuguesa com base na diversidade de gêneros discursivos que organizam a vida cotidiana e permitem que nos expressemos e nos comuniquemos com os demais. Os estudantes do Ensino Médio têm uma intensa relação com a produção e recepção de diversos gêneros discursivos e ocupam diferentes campos sociais nos quais esses gêneros são produzidos. Por isso, partimos de seus conhecimentos prévios e interesses para promover uma aprendizagem significativa em Língua Portuguesa, ampliando seu domínio da língua/linguagem em diferentes contextos e com diferentes finalidades. Em todos os projetos, incluímos situações nas quais os estudantes poderão experienciar a argumentação, a tomada de decisões e a capacidade de fazer escolhas conscientes valorizando os princípios da sociedade democrática de direito.

Por meio de um viés semiótico, estabelecemos a integração da Língua Portuguesa com as demais linguagens que compõem a área. A semiótica nos permitiu abordar as diferentes linguagens (corporais, visuais, verbais, escritas, etc.) com base nas relações entre significante e significado. Segundo Kersch, Coscarelli e Cani:

> A multiplicidade de textos presentes em nossa sociedade demanda do leitor uma (trans)formação para lidar com os saberes da semiótica no contexto escolar. [...] As práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano. (KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B., 2016, p. 20-21).

Para dar conta dessa multiplicidade textual, os projetos mobilizam as competências específicas da área de Linguagens, especialmente aquelas relacionadas à compreensão do funcionamento e uso das línguas, em atividades complexas que demandam colaboração para as soluções de problemas propostos.

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias

Como afirmamos anteriormente, na BNCC do Ensino Médio, as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias contemplam práticas e saberes dos componentes curriculares que nelas estão reunidos. Das sete competências específicas da área de Linguagens e suas

Tecnologias, três definem "aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área." (BRASIL, 2018, p. 489).

Apresentamos a seguir o texto integral dessas competências e habilidades:

COMPETÊNCIA 1	HABILIDADES
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	**(EM13LGG101)** Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
	(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remidiação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

COMPETÊNCIA 2	HABILIDADES
Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	**(EM13LGG201)** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

COMPETÊNCIA 3	HABILIDADES
Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	**(EM13LGG301)** Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
	(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
	(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
	(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

COMPETÊNCIA 4	HABILIDADES
Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	**(EM13LGG401)** Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
	(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
	(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

COMPETÊNCIA 5	HABILIDADES
Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	**(EM13LGG501)** Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

COMPETÊNCIA 6	HABILIDADES
Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	**(EM13LGG601)** Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

COMPETÊNCIA 7	HABILIDADES
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	**(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
	(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
	(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Brasília*, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 jan. 2020. p. 491-497.

No Livro do Estudante e nas orientações específicas deste Manual, identificamos o trabalho com as competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias de acordo com cada projeto e suas etapas.

Tecnologias digitais

Para além das diferentes áreas de conhecimento, a BNCC trata da relevância que as diferentes tecnologias digitais têm na sociedade contemporânea. No caso da área de Linguagens e suas Tecnologias, ressalta-se o impacto transformador dessas tecnologias nos processos de produção, leitura, crítica, argumentação e remidiação das linguagens na vida dos jovens:

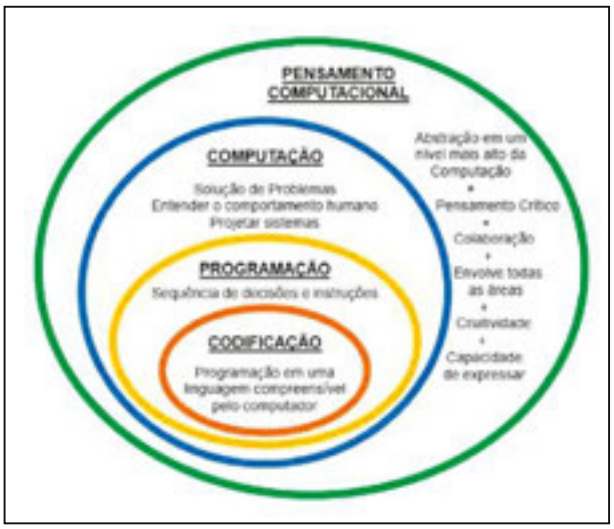
> Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473).

Com base nessa constatação, o documento estabelece uma diferenciação entre três elementos envolvidos nas tecnologias digitais: o **pensamento computacional**, o **mundo digital** e a **cultura digital**.

O pensamento computacional "envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos" (idem, p. 474).

O pensamento computacional é uma ação intelectual e criativa que não depende da utilização de computadores ou algoritmos. Consiste na estruturação de etapas para a resolução de um problema de acordo com procedimentos que surgiram na Ciência da Computação e têm se expandido para outras áreas.

O diagrama a seguir, elaborado por Brackmann (2017, p. 30), esquematiza as ações que fundamentam esse tipo de pensamento. Nele, é possível perceber que, se o pensamento computacional contém as competências de computação, programação e codificação, ele desenvolve outras competências sem a necessidade do uso do computador em si.

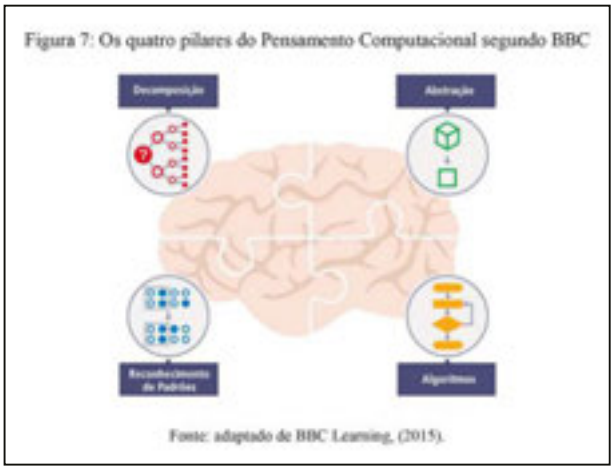


Reprodução/https://lume.ufrgs.br

Fonte: BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atitudes desplugadas na educação básica*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 30.

Continuando esse raciocínio, o autor caracteriza o pensamento computacional conforme exposto a seguir.

> O Pensamento Computacional envolve identificar um problema complexo e quebrá-lo em pedaços menores e mais fáceis de gerenciar (DECOMPOSIÇÃO). Cada um desses problemas menores pode ser analisado individualmente com maior profundidade, identificando problemas parecidos que já foram solucionados anteriormente (RECONHECIMENTO DE PADRÕES), focando apenas nos detalhes que são importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (ABSTRAÇÃO). Por último, passos ou regras simples podem ser criados para resolver cada um dos subproblemas encontrados (ALGORITMOS). (Idem, p. 33).



Reprodução/https://lume.ufrgs.br

Fonte: BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atitudes desplugadas na educação básica*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 34.

Dessa forma, compreendemos que as ações de decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos como estratégias de soluções podem ser usadas em diversas situações, independentemente do envolvimento de computadores. A palavra "algoritmo" pode dar a entender que se trata de algo restrito ao universo computacional, mas, se for entendida em sua acepção mais ampla, como um conjunto de instruções claras para a solução de um problema, fica mais fácil identificar esse processo em ações do cotidiano, aplicado a desafios em diversas áreas do conhecimento. Ao propor a resolução de questões relevantes para a realidade dos estudantes, os projetos desta obra didática se valem dos processos descritos no pensamento computacional.

Hoje em dia, grande parte das práticas de linguagem ocorre no mundo digital por meio de textos diversos, cujos modos de produção e circulação são diferenciados e próprios desse universo. Os jovens do Ensino Médio nasceram em um mundo em que a internet é algo consolidado, e essa é a realidade com que a maioria deles convive em seu cotidiano. Eles têm uma intensa vida digital, na qual estabelecem relações socioafetivas, argumentam, debatem, produzem e consomem conteúdo de forma a construir sua identidade. Por isso, os projetos integradores contidos nesta obra consideram o mundo digital como parte intrínseca de suas práticas e reflexões.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 474),

> [o mundo digital] envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação.

O uso de artefatos digitais físicos e virtuais é uma constante nesta obra didática. Nossas propostas partem de uma perspectiva de compartilhamento desses artefatos, de acordo com a disponibilidade da escola ou dos próprios estudantes. A codificação, o armazenamento e a proteção da informação no mundo digital são abordados em uma perspectiva instrumental e crítica, possibilitando ações conscientes dos estudantes no uso dessas ferramentas digitais disponíveis.

Se o mundo digital é composto pelos artefatos físicos e virtuais nas ações de codificação, armazenamento e proteção de informação, a cultura digital amplia o leque de possibilidades de interação com esse mundo. De acordo com a BNCC, a cultura digital:

> [...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (Idem, p. 474).

Atualmente, "a cibercultura é uma sinergia entre a vida social e os dispositivos eletrônicos e suas redes telemáticas" (LEMOS, 2013, p. 10). Dessa forma, as aprendizagens no campo da cultura digital dizem respeito às interações entre seres humanos e entre humanos e máquinas. E essa cultura não está isolada, é parte do nosso dia a dia. "Nunca houve um ciberespaço descolado da vida real. A cibercultura está inscrita no nosso dia a dia, presente em todas as atividades, sejam elas de trabalho, de lazer ou vida privada" (Idem, p. 11).

Com isso, os projetos elaborados nesta obra provocam a relação dos estudantes com o mundo em sua dimensão física e virtual, de maneira responsável, autônoma e consciente. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, as tecnologias digitais estão diretamente relacionadas à mídia; sendo assim, um de seus principais objetivos é formar um leitor preparado para compreender o ambiente midiático e como os indivíduos se comportam nele. Martino define a educação midiática conforme exposto a seguir.

> [...] trata-se do desenvolvimento de competências não para usar dispositivos midiáticos, mas para compreender o fluxo de sentidos dentro de um ambiente midiático. [...] Isso significa buscar a formação de um repertório que permita a decodificação, apreensão, reconstrução e uso não apenas de mensagens direcionadas, vindas desta ou daquela mídia, mas de todo um modo de ser do espaço social no qual as mediações simbólicas acontecem na e a partir da comunicação. (MARTINO, 2014, p. 232).

Diferenças geracionais e tecnologias digitais

Enquanto a maioria dos estudantes nasceu quando a internet já era uma realidade, podendo ser reconhecidos como "nativos digitais", muitos dos professores viveram uma época pré-internet em seus anos de formação, podendo ser chamados de "imigrantes digitais". Essa diferença geracional deve ser reconhecida, pois muitas vezes pode gerar dificuldades no trabalho com as tecnologias digitais. Pode ocorrer, por exemplo, que alguns professores não se sintam suficientemente capacitados para abordar essas tecnologias com os estudantes ou mesmo que alguns estudantes se percebam como especialistas no assunto e pensem que não têm mais nada a aprender sobre o tema.

No entanto, é importante lembrar que o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital não se restringem ao uso de determinadas ferramentas, mas envolvem uma compreensão mais ampla de processos de

leitura e expressão nas novas mídias. Para que as propostas sejam abordadas de modo significativo, o ideal é entender que o conhecimento é algo construído por meio da troca entre professores e estudantes. Segundo Santos, Scarabotto e Matos, os nativos digitais:

> [...] Possuem acesso e habilidades para lidar com as novas tecnologias. Cada vez mais precocemente os jovens e crianças dominam as TICs3, desse modo eles interagem através de uma cultura comum e de um modo bem diferente de antigamente. Essa nova geração de nativos digitais possui uma identidade virtual, pois passam a maior parte do tempo conectados através das redes sociais, *blogs*, jogos *online*, em meio às inovações tecnológicas. Nesses espaços socializam, se expressam criativamente e compartilham ideias e novidades. Desse modo, muitos nativos digitais não distinguem o *online* do *offline* e diante dessa realidade virtual aparecem as preocupações, em especial, dos pais e professores referentes à segurança e privacidade dos nativos no ciberespaço. Entre os pais e professores que buscam aprender a lidar com esses novos desafios impostos pela transformação na era digital, localizamos muitos "colonizadores digitais" e "imigrantes digitais". (SANTOS, M.; SCARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. L. M., 2011, p. 15843-15844).

O trecho citado ajuda a compreender a convivência entre formas diferentes de pensar, se expressar e comunicar-se por meio da linguagem na escola. Outro fator importante a ser levado em consideração ao se trabalhar com tecnologias digitais é a pluralidade das realidades escolares no Brasil. Enquanto em alguns centros urbanos a inclusão digital é uma realidade, em outras áreas mesmo os nascidos depois dos anos 1980 podem não ter acesso ao universo digital.

No caso específico dos projetos integradores, destaca-se a necessidade de o professor atuar como mediador de práticas, conhecimentos e habilidades dos estudantes, incentivando-os a exercer o protagonismo nos projetos desenvolvidos e a utilizar seus conhecimentos prévios e interesses em sua execução.

Cabe também ao professor adaptar-se a sua realidade, reconhecendo-a e reconstruindo-se com base nas demandas da educação no século XXI. Para isso, pode contar com o auxílio de materiais didáticos como este, de cursos de formação continuada, mas também com a cooperação de outros professores e de estudantes que tenham maior domínio dessas tecnologias.

3. Fundamentação teórico-metodológica da obra

Metodologias ativas

As metodologias ativas de ensino surgiram em contraposição às metodologias tradicionais, baseadas em modelos curriculares disciplinares estanques e nos quais se entende que os estudantes "recebem" o conhecimento do professor em aulas expositivas. No entanto, seria certamente injusto acreditar que todos os processos de ensino não denominados "ativos" estejam cristalizados e levem invariavelmente ao insucesso dos estudantes. Tampouco seria justo pensar que somente após a expressão "metodologias ativas de ensino" ter sido cunhada é que se iniciaram procedimentos para a renovação das metodologias de ensino ao redor do mundo.

De modo geral, as metodologias ativas de ensino pretendem que os estudantes se envolvam em atividades complexas e interdisciplinares, em que tenham que tomar decisões de forma colaborativa e democrática, além de avaliar os resultados de seus trabalhos individuais e coletivos.

As novas tecnologias digitais e a enorme expansão da internet, observada até mesmo em países com grandes problemas estruturais como o Brasil, têm proporcionado aos jovens em idade escolar o acesso à informação em proporções inéditas. O mundo digital tornou-se para os jovens um mundo cotidiano. De acordo com Morán:

> O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. [...] (Idem, p. 16).

Entre as principais metodologias ativas utilizadas atualmente, estão a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem entre times, sala de aula invertida e abordagens mistas. Esta obra didática trabalha, principalmente, com a metodologia de aprendizagem baseada em projetos.

Aprendizagem baseada em projetos

A expressão aprendizagem baseada em projetos (ABP) origina-se do inglês *Project-Based Learning*. Essa abordagem propõe que o processo de ensino-aprendizagem ocorra por meio da resolução de problemas da vida cotidiana, fornecendo soluções factíveis encontradas em conjunto, de forma ativa e colaborativa.

Diferentes denominações podem ser encontradas para esse tipo de abordagem de ensino, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta. No entanto, a essência do trabalho permanece a mesma, com algumas variações de acordo com a denominação escolhida (BENDER, 2014; BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008).

Segundo Bender:

> A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo

> real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções [...]. (BENDER, 2014, p. 9).

A ABP busca mobilizar diversos saberes de forma interdisciplinar, baseando-se em uma questão orientadora[1], responsável por nortear o desenvolvimento das etapas do processo para que os estudantes encontrem maneiras de solucionar o problema enunciado por ela. Em sua formulação, as questões orientadoras devem ser:

- provocativas – para manter o interesse dos estudantes;
- abertas – para permitir diferentes possibilidades de respostas e percursos de aprendizado;
- instigantes – para desafiar os estudantes a pesquisar diversas formas de resolvê-las;
- conectadas com a realidade, partindo de um recorte específico do tema integrador – com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa.

A questão orientadora deve ser apresentada aos estudantes de modo contextualizado, visando despertar o interesse deles pelo projeto. Essa apresentação pode ser feita por meio de textos e imagens, denominados **textos âncora** (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008), que devem instigar os estudantes a querer desenvolver o projeto e dar respostas à questão orientadora. Para isso, é fundamental trazer as discussões para o mundo real, conectando os estudantes com os desafios propostos pela questão orientadora e auxiliando-os a compreender sua aplicabilidade no seu cotidiano. De acordo com os especialistas do Buck Institute for Education, "Todo projeto deve ser orientado por um conjunto explícito de resultados que incluem o conteúdo fundamental, as habilidades e os hábitos mentais que se espera que os alunos adquiram. [...]". (Idem, p. 58)

Com as atividades predominantemente coletivas, os projetos desenvolvidos dentro dessa metodologia incentivam os estudantes a fazer escolhas de modo colaborativo e democrático – escolhas estas que determinarão os **subprodutos** e **produtos** gerados ao final do projeto.

Os subprodutos são os resultados práticos de cada etapa de um projeto e se conectam aos demais subprodutos para a execução do produto final, contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento. Nesta obra didática, eles também são essenciais para os métodos avaliativos do processo, mobilizando competências e habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como competências gerais da Educação Básica.

[1] A nomenclatura utilizada para as questões é bastante variada na ABP; elas podem ser chamadas de questões orientadoras, geradoras, motrizes, entre outras possibilidades. Nesta obra, optamos pela expressão "questão orientadora", pois acreditamos que ela deve orientar o trabalho dos estudantes na realização do projeto. Da mesma forma, em relação ao professor, acreditamos que o termo "mediador" seja o mais adequado, pois é ele quem faz a ponte entre o material didático, os estudantes, a metodologia e os objetivos do projeto. Outras nomenclaturas, como facilitador ou orientador, também são encontradas em referências da área.

O produto gerado ao final do projeto, ou produto final, no contexto da ABP, é a resposta à questão norteadora, a concretização do resultado final do trabalho a ser compartilhado com a comunidade. Uma vez que os projetos pretendem fazer parte da realidade dos estudantes, apresentando desafios concretos, o produto final é uma conquista dos alunos. Da mesma maneira, o produto final dialoga com a sociedade, demonstrando a capacidade dos jovens de exercer uma atitude de inovação e protagonismo na comunidade em que estão inseridos.

Diferentemente de atividades que apenas envolvem projetos, na ABP o foco da aprendizagem está no processo, no planejamento, nos procedimentos de colaboração e na avaliação contínua, e não somente no produto final.

Com a ABP pretende-se aproximar o processo de ensino-aprendizagem do mundo real dos estudantes, apresentando problemas relevantes que levem a soluções reais e significativas para a vida deles. Nesse sentido, é essencial que os trabalhos produzidos pelos estudantes, no decorrer das etapas do projeto e em sua conclusão, sejam compartilhados com a comunidade escolar e, sempre que possível, com a comunidade do entorno. Esse compartilhamento favorece a superação dos muros da escola e consiste em um elemento fundamental para a consolidação da aprendizagem nessa perspectiva, uma vez que possibilita que os resultados sejam discutidos pela turma e pela comunidade.

Independentemente da questão orientadora e das nuances entre as diversas abordagens possíveis, existem elementos comuns na ABP:

- os alunos recebem ou desenvolvem uma tarefa desafiadora e complexa, focada em questões ou problemas autênticos do mundo real;
- a maioria das tarefas demandadas no decorrer dos projetos exige um amplo trabalho cooperativo;
- o desenvolvimento pleno dos projetos não terá uma solução simples, podendo levar muitos dias, e é possível que os grupos que trabalharem no projeto apresentem soluções diferentes para a mesma questão;
- os projetos resultam na criação de apresentações multimídia, demonstrações práticas, *podcasts*, *performances* artísticas, vídeos e outras formas de comunicação de resultados.

Segundo Bender (2014), a aprendizagem baseada em projetos pode ser compreendida por meio de etapas:

1. Apresentação da questão orientadora.
2. Contextualização sobre a importância da questão orientadora por meio de um texto, vídeo ou outra forma de apresentação chamada de "âncora", uma vez que pretende fundamentar e estimular o interesse dos estudantes pelo assunto.
3. Os estudantes apresentam hipóteses com possíveis soluções para a questão orientadora em uma chuva de ideias (*brainstorm*, em inglês).
4. Em grupo, os estudantes coletam informações fidedignas sobre o problema enunciado na questão orientadora.
5. Os estudantes sintetizam os dados coletados coletivamente.

6. Os estudantes tomam decisões cooperativamente sobre como prosseguir.
7. Os estudantes determinam a necessidade de buscar informações adicionais.
8. Os estudantes desenvolvem um ou múltiplos produtos que permitam a comunicação dos resultados obtidos.

As etapas podem variar de projeto para projeto, mantendo-se os parâmetros comuns da ABP explicitados anteriormente.

A ABP demanda grande autonomia dos estudantes na elaboração de seus subprodutos e produtos finais. Essa metodologia de ensino-aprendizagem requer também a participação efetiva do professor, que deve atuar principalmente como mediador do processo, auxiliando no planejamento, mediando discussões e debates e participando das avaliações, estimulando assim os estudantes a desenvolverem seu espírito investigativo, a crítica e a reflexão.

A resposta à questão orientadora deve ser encontrada pelo grupo de estudantes, que são chamados a exercer um papel protagonista na própria formação, sendo preparados para os desafios da vida adulta, como o exercício da cidadania, a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho, considerando tanto seus aspectos práticos como seus aspectos socioemocionais. Por isso, a proposta da BNCC de uma formação integral se conecta de forma clara com a ABP, estimulando competências que envolvam inteligências múltiplas e a capacidade de trabalhar em grupo.

Desse modo, o conhecimento não é compreendido como algo que pode ser transferido simplesmente, mas como algo que se constrói em rede, conectando áreas em resposta a uma questão relacionada à realidade dos estudantes e com base na qual eles elaboram soluções a serem compartilhadas com a comunidade da qual fazem parte. Para Bender:

> Depois que uma âncora é fornecida, e uma questão orientadora, um problema ou um projeto é determinado, os alunos que trabalham juntos irão se envolver em uma série complexa de tarefas e planejar e organizar suas atividades, a fim de encaminhar uma solução para o problema [...]. Essas tarefas variam de um proponente da ABP para outro, mas elas geralmente incluem o seguinte:
> - Fazer *brainstorming* [chuva de ideias] sobre as possíveis soluções.
> - Identificar uma série específica de tópicos para ajudar a coletar informações.
> - Dividir responsabilidades sobre o recolhimento de informações.
> - Desenvolver uma linha do tempo para o recolhimento de informações.
> - Pesquisar por informações sobre o problema ou questão.
> - Sintetizar os dados coletados.
> - Tomar decisões cooperativamente sobre como prosseguir a partir desse ponto.
> - Determinar quais informações adicionais podem ser essenciais.
> - Desenvolver um produto ou múltiplos produtos ou artefatos, que permitam que os estudantes comuniquem os resultados de seu trabalho. (Idem, ibidem).

As principais referências em ABP, como as apresentadas de forma comentada ao final deste Manual, concordam que as estratégias e metodologias variam de docente para docente, de experiência para experiência. Isso quer dizer que a ABP não é um modelo a ser reproduzido em todas as suas etapas de modo idêntico e invariável, com o objetivo de se alcançar sempre o mesmo resultado.

Nos projetos integradores que compõem esta obra didática, partimos de uma questão orientadora que objetiva o desenvolvimento de um produto final por meio de diferentes percursos. Inicialmente, sensibilizamos os estudantes para a questão por meio da leitura e da discussão de textos diversos (incluindo multimodais), e da mobilização de seus conhecimentos prévios. Após essa sensibilização (também chamada de "âncora"), que pretende fundamentar e estimular o interesse da turma pelo assunto, o projeto é desenvolvido em etapas que contemplam a realização de subprodutos.

A partir de cada subproduto, os estudantes, em grupo, vão construindo diferentes percursos para encontrar soluções para a questão orientadora e, assim, desenvolver o produto final. Em diversos momentos ao longo dos projetos, eles são levados a compartilhar o processo e os resultados de suas atividades com a comunidade. Ao final, compartilham também o produto final, possibilitando a integração com os diversos agentes escolares e o entorno da escola.

Cabe ressaltar que a ABP permite criar um espaço de real integração na área de Linguagens e suas Tecnologias por não estar centrada em conteúdos, e sim em processos, mobilizando habilidades e competências por meio de tarefas desafiadoras. Da mesma maneira, essa metodologia favorece a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) por estar conectada à realidade dos estudantes e às questões mais candentes do mundo de hoje.

> Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. [...]. (BRASIL, 2019, p. 7).

Esses temas são transversais porque eles atravessam as diferentes áreas e, desse modo, prestam-se muito bem à construção de processos de aprendizagem que considerem a necessidade de integrar conhecimentos diversos para

responder à complexidade dos problemas que enfrentamos no século XXI e que não se resumem a uma ideia fragmentada do saber. O conhecimento em rede é atravessado por inúmeras linhas que formam uma rede complexa de saberes e de ações no mundo físico e virtual.

> Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (Idem, ibidem).

Nesta obra didática, cada um dos projetos contempla pelo menos um TCT de modo contextualizado e significativo, contribuindo para o desenvolvimento de suas propostas. Nas orientações específicas deste Manual, há informações sobre os temas mobilizados em cada projeto e sugestões complementares de encaminhamento pedagógico.

4. Levantamento de conhecimentos prévios e inferência nos processos de leitura

O processo de inferência consiste no estabelecimento de relações entre as informações que o leitor já tem, ou seja, seus conhecimentos prévios, e as informações novas trazidas pelo texto, chegando a afirmações que extrapolam o texto. Em outras palavras, por meio da inferência, espera-se que o leitor identifique a ideia central dos textos e seja capaz de fazer abstrações a respeito dele, tomando por base informações já conhecidas para alcançar novas informações que se encontram nas entrelinhas do texto.

Junto aos diversos textos que se encontram nos seis projetos desta obra didática, relacionamos perguntas a serem respondidas pelos estudantes, individual e coletivamente, que trabalham a inferência nos processos de leitura. A prática da leitura compartilhada por meio de discussões mediadas pelo professor favorece o desenvolvimento dessa habilidade pelo compartilhamento de visões de mundo e de informações prévias e pela verificação de hipóteses, preenchendo os vazios textuais e ampliando a compreensão do texto.

No trabalho com estudantes de diferentes perfis, é importante criar um espaço para que todos tenham oportunidade de elaborar e compartilhar suas inferências, sentindo-se seguros para expressá-las oralmente ou por escrito. O professor deverá exercer o papel de mediador no momento das formulações das respostas às perguntas sugeridas a cada texto, bem como durante outras reflexões que podem surgir de forma espontânea em sala de aula.

Para valorizar e incentivar os estudantes, é importante lidar de forma generosa com os diferentes níveis inferenciais percebidos nos processos de leitura de estudantes de diferentes perfis, valorizando todas as participações e orientando a verificação das hipóteses levantadas com a retomada do texto ou a consulta a outras fontes. Cabe ressaltar que o processo de invalidação de inferências não pode se caracterizar como exclusão da voz de alguns estudantes ou como a simples confirmação de vozes dominantes no ambiente da sala de aula.

SUGESTÃO

- CEALE. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/prefacio. Acesso em: 6 fev. 2020.

  Glossário digital do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG destinado a educadores, composto de verbetes relacionados à temática. Por estar disponível na internet, é uma fonte de consulta rápida para professores da área de Linguagens e suas Tecnologias.

5. A argumentação no ensino de Linguagens e suas Tecnologias

Nesta obra didática, a argumentação é entendida como uma prática que se estabelece na interação entre interlocutores e como uma oportunidade de construção de conhecimento e posicionamento em relação a questões relevantes das culturas juvenis e da sociedade contemporânea. Nos seis projetos deste livro, a argumentação é trabalhada tanto de forma oral, em debates e mesas redondas, como de forma escrita, por meio da leitura e da produção de textos de gêneros dissertativo-argumentativos. Na familiarização dos estudantes com a estrutura desses textos, proporcionamos o contato com pontos de vista diversos sobre o mesmo tema. Dessa forma, os estudantes são levados a se posicionar com o objetivo de identificar argumentos e apresentar seu próprio ponto de vista sobre eles.

No Ensino Médio, as práticas argumentativas ganham grande relevância, uma vez que os estudantes começam a participar de forma mais ativa no campo de atuação da vida pública. Ao fazê-lo, precisam usar a linguagem como forma de defender ideias, negociar, persuadir, entre outras estratégias sociocomunicativas. Melo, com base no pensamento de Reboul em seu estudo sobre retórica, propõe

> [...] cinco características essenciais da argumentação, quais sejam: a argumentação dirige-se a um público; interage através de uma língua natural; as suas ideias são verdadeiras; o seu desenvolvimento depende do orador; e as suas conclusões são sempre refutadas. Dessa forma, a argumentação é direcionada a um sujeito total, "ao ser que pensa, mas que também age e sente" (REBOUL, 2004, p. 99). (MELO, 2015, p. 72)

Nesse sentido, para além das práticas discursivas argumentativas do campo da Língua Portuguesa ou da Língua Inglesa, também as práticas discursivas que abrangem as linguagens artísticas, digitais e as práticas corporais da cultura do movimento, ampliam as possibilidades de construir e defender argumentos na área de Linguagens e suas Tecnologias. Nesta obra, entendemos que essa ampliação é importante para estabelecer pontes interdisciplinares e promover nos estudantes o desenvolvimento de uma visão abrangente de linguagem.

As linguagens trabalhadas para defender uma tese, demonstrar argumentos e sustentar ideias e pontos de vista são diversas e podem abranger diferentes gêneros discursivos e textos de diferentes semioses. Segundo Melo:

> [...] a sequência argumentativa prototípica abrange as seguintes etapas: uma proposição inicial, argumentos, os contra-argumentos e a conclusão, porém essas etapas não ocorrem de forma linear, assim, podem aparecer ou não no texto argumentativo. (Idem, p. 73).

A oralidade é um campo de grande importância para o trabalho com a argumentação e merece destaque nesta obra,

> [...] tendo em vista propiciarem reflexões em torno [...] da interação e da constituição de uma instância cidadã que se posicione, não só a partir de asserções, mas também que saiba direcionar seu discurso de modo coerente e com propriedade, utilizando-se de estratégias adequadas aos fins previstos. (AQUINO, 2015, p. 246).

Esse posicionamento em torno da oralidade abrange diferentes práticas na área de Linguagens e suas Tecnologias. A argumentação, considerando todas as linguagens em que se pode estabelecer, é um campo importante de construção identitária e permite o exercício da negociação entre diferentes pontos de vista, propiciando também a formação dos alunos como cidadãos que atuem de forma democrática e inclusiva.

6. Avaliação e autoavaliação

A avaliação nas metodologias ativas de ensino deve ter como objetivo levar os estudantes a um processo contínuo de reflexão sobre o próprio desenvolvimento no processo de aprendizagem. Ao realizar a autoavaliação e considerar as avaliações vindas de professores e colegas, os estudantes têm a possibilidade de avaliar suas habilidades e desempenho, percebendo se eles favorecem ou limitam sua capacidade de realizar determinadas tarefas e enfrentar os desafios encontrados no âmbito escolar.

Ainda que provas e testes tradicionais possam ser utilizados em abordagens de ensino baseadas em projetos, Bender (2014, p. 129) afirma que as formas de avaliação mais adequadas à ABP são aquelas que propiciam processos mais amplos e reflexivos de análise. Nesse sentido, tais avaliações devem incluir a "autorreflexão, a avaliação de portfólio, a avaliação autêntica e a avaliação de colegas, além das avaliações de professores" (Idem, ibidem).

O processo avaliativo quantitativo, portanto, não se mostra o mais adequado para o trabalho com a ABP, pois não favorece a percepção de fatores como cooperação, resolução de problemas e comunicação interpessoal, fundamentais no desenvolvimento de projetos. Como afirma Nogueira (2007), as avaliações para a ABP devem ser mais de caráter qualitativo, deixando de avaliar o que não foi aprendido, como é usual nas provas e avaliações formais.

A avaliação utilizada nesses processos de ensino-aprendizagem deve ser capaz de auxiliar a observação da evolução dos estudantes ocorrida no desenvolvimento do projeto, além de mensurar aspectos atitudinais, como engajamento e colaboração. Por se utilizarem de variados instrumentos, além das provas e dos testes formulados somente pelo professor, as avaliações de ABP costumam ser mais complexas e, "na maioria dos projetos de ABP, os professores têm que considerar a síntese das notas dos vários artefatos criados, tanto individualmente como em grupos" (BENDER, 2014, p. 130).

Um dos aspectos dessa complexidade, por exemplo, é a possibilidade de utilização de notas individuais e coletivas para cada uma das partes de um projeto – notas estas que devem ser sintetizadas em uma nota final que represente a avaliação de todo o processo. Segundo o Buck Institute for Education:

> Uma vez que visam medir práticas autênticas, como cooperação, comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe, as avaliações baseadas em desempenho são mais diversificadas do que as avaliações tradicionais. Essas práticas são dinâmicas, experienciais e não padronizadas e exigem avaliações que possam capturar o processo de aprendizagem, assim como o resultado final. (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008, p. 59).

Nesta obra didática de projetos integradores, estimulamos a autorreflexão dos estudantes a respeito de sua participação nos projetos, considerando aspectos atitudinais bem como questões relacionadas à mobilização de habilidades e competências. O professor também pode avaliar os alunos nesses aspectos levando em consideração sua observação em sala de aula, as avaliações coletivas, os registros e as autoavaliações feitas pelos estudantes. Recomendamos ainda que o docente faça as próprias anotações ou gravações, avaliando o projeto e sua execução de forma a aprimorá-lo em próximas vezes que o realizar com outras turmas.

Se preferir, o professor pode também criar as formas de avaliação que julgar pertinentes ou combinar as questões propostas em cada um dos seis projetos desta obra com outros instrumentos avaliativos. Ressaltamos apenas que as avaliações devem estar conectadas aos resultados dos projetos e medir a apreensão de conteúdo quanto à mobilização

de habilidades e competências. O processo de avaliação é um dos pontos mais importantes na ABP uma vez que, como afirma Nogueira (2007, p. 92):

> [...] pode gerar uma excelente oportunidade de estimular os alunos a trabalhar suas competências pessoais, já que em alguns casos a crítica age como *feedback*, oportunizando ainda a verificação, análise e aceitação de possíveis "erros", que pela forma como se apresenta, terá realmente o devido valor construtivo. (NOGUEIRA, 2007, p. 92).

Outro aspecto importante das avaliações em ABP é a participação ativa dos estudantes, que devem conhecer de antemão os critérios e os valores atribuídos a cada fase do projeto, manifestando-se sobre o processo no intuito de aperfeiçoá-lo ou mesmo substituí-lo. Segundo Behrens e José:

> O aluno precisa sentir-se seguro de que será avaliado com transparência [...]. Não se trata de favorecer a ociosidade e nem ser benevolente com a falta de compromisso por parte do aluno ou de algum grupo. Para isso, durante o processo, o professor deverá dialogar e discutir com os alunos seu envolvimento, desenvolvimento e qualidade nas atividades propostas. Este processo se estende na avaliação contínua do projeto. As manifestações dos alunos são extremamente relevantes para a reestruturação ou manutenção do projeto proposto. (BEHRENS; JOSÉ, 2001, p. 10).

Recomendamos, assim, que os estudantes sejam incentivados a fazer o registro de informações de pesquisa e de procedimentos em um caderno individual de anotações. Esse procedimento é útil para as atividades de autoavaliação, pois permite que eles percebam, com a leitura, a própria evolução dentro do projeto, a aquisição de novos conhecimentos e o surgimento e a reformulação de hipóteses para resolução dos problemas apresentados.

Apesar de alguns docentes poderem sentir dificuldade para fazer uma avaliação individual dos estudantes em trabalhos em grupo, acreditamos que esse procedimento é uma forma de contemplar melhor a diversidade entre os alunos, detectando qualidades diferentes como colaboração, autonomia, entre outras, possibilitando, assim, a um número maior de estudantes, a chance de êxito no processo.

7. Organização dos projetos integradores

Cada um dos projetos integradores que constituem esta obra aborda um tema integrador e propõe diferentes questões orientadoras, subprodutos e produtos finais. Os projetos estão organizados da maneira apresentada a seguir.

Abertura do projeto

Nas páginas iniciais de cada projeto, há uma imagem relacionada ao tema integrador e à questão orientadora que norteiam o desenvolvimento do trabalho. A imagem deve ser explorada coletivamente, por meio de uma roda de conversa, com base nas perguntas que estão no Livro do Estudante.

O tema integrador, responsável por guiar a abordagem interdisciplinar, está indicado na abertura, após o título do projeto. Destaca-se também a questão orientadora, que será o fio condutor da execução do projeto em todas as suas etapas, levando ao produto final.

Recomenda-se que a roda de conversa inicial leve em consideração todos os elementos da abertura. As reflexões orientadas e o debate entre os estudantes, mediado pelo professor, são de extrema importância, pois contribuem para que eles e o docente se apropriem do projeto, adequando-o à sua realidade.

Objetivos

Nesta seção, estão reunidas informações fundamentais para o planejamento da execução do projeto. Primeiro, identificam-se os objetivos e as justificativas do projeto, tendo em vista os resultados previstos. Em seguida, apresenta-se um resumo das etapas do projeto, com a indicação dos subprodutos definidos para cada etapa e do produto final. Além disso, a seção reúne alguns boxes detalhando aspectos que devem ser levados em conta durante o trabalho:

- **Organize-se**: apresenta a previsão da duração total do projeto, ressaltando a necessidade de os estudantes participarem ativamente do planejamento.
- **Tome nota**: ressalta a importância de os estudantes anotarem suas dúvidas e relatarem suas experiências durante o projeto.
- **Registre seu trabalho**: trata da importância de registrar, por meio de fotos ou vídeos, o trabalho realizado durante as etapas, além de apresentar sugestões de como armazenar esses registros. O registro é um elemento fundamental, pois permite que se crie um acervo dos trabalhos produzidos pelos estudantes, além de um memorial do que vivenciaram durante as etapas. É um material que pode ser consultado a qualquer momento para retomar ideias levantadas anteriormente. Para os professores, é uma forma de ter acesso ao processo individual de cada estudante, mesmo em turmas mais numerosas.
- **Divulgue seu trabalho**: enfatiza que a divulgação dos resultados das atividades realizadas durante o projeto é fundamental para dialogar com a comunidade escolar e de seu entorno, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Nos dias atuais, com o acesso ampliado às tecnologias digitais, é interessante priorizar os suportes desse tipo para a divulgação, mobilizando os conhecimentos dos estudantes a respeito dessas tecnologias. Caso o contexto escolar não permita, é possível fazer a divulgação com uso de cartazes, folhetos, entre outros suportes físicos.

- **A BNCC neste projeto**: traz a indicação de competências gerais da Educação Básica, competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias, e dos temas contemporâneos transversais contemplados no projeto.

Ter objetivos claros desde o início contribui para a organização e o planejamento da gestão escolar, dos professores e dos estudantes envolvidos no projeto. Também possibilita que se compreendam o contexto da realização do projeto, seus objetivos e os resultados esperados.

Etapas

A quantidade de etapas dos projetos varia de acordo com o percurso sugerido em cada um deles. As etapas são as fases de execução do projeto e visam à criação de subprodutos que poderão subsidiar a realização do produto final. Formadas por atividades e práticas pedagógicas variadas, estão sequenciadas de forma a estabelecer possíveis percursos a serem percorridos pelos estudantes, individualmente ou em grupo, no desenvolvimento do projeto.

No início de cada etapa, há dois boxes com informações úteis para o planejamento da execução do projeto:

- **Duração estimada**: especifica a quantidade estimada de aulas necessárias para a realização da etapa. A sugestão de cronograma fornecida nas orientações específicas deste Manual propõe uma divisão mais detalhada das atividades da etapa considerando essa estimativa.
- **Material necessário**: lista os recursos necessários para a realização das atividades da etapa. Os recursos indicados foram pensados para atender a diversas realidades, considerando diferentes sistemas de ensino e escolas, porém é importante que sejam analisados e adaptados de acordo com o contexto.

Antes de iniciar cada etapa do projeto, é importante que todos os envolvidos se organizem com antecedência, listando os objetos de que dispõem e que poderão ser utilizados nas atividades. Há alguns recursos que a escola pode ter, mas que podem requerer algum tipo de reserva prévia, como um auditório, um laboratório de informática para uso de computadores com acesso à internet, etc. Outros dispositivos, como celular com recursos multimídia (gravador e câmera fotográfica), podem ser de uso pessoal e, assim, seriam utilizados pelos estudantes tanto no período de aula como fora dele, conforme a proposta de trabalho apresentada.

As etapas englobam, ainda, ações de registro e divulgação por parte dos estudantes. Ao final, há uma seção de avaliação coletiva e autoavaliação.

Avaliação coletiva e autoavaliação

A seção de avaliação coletiva e autoavaliação propõe aos estudantes uma série de perguntas para orientar uma avaliação coletiva e a autoavaliação dos estudantes. As perguntas coletivas podem ser usadas para promover rodas de conversa sobre as etapas. Ao final do projeto, também há perguntas avaliativas sobre ele como um todo. O conjunto de avaliações deve considerar o processo de aprendizagem, sistematizado nas perguntas avaliativas de cada etapa, bem como seu resultado, sistematizado no compartilhamento com a comunidade e nas perguntas apresentadas ao final do processo. Essas questões podem ser usadas também como instrumento de avaliação por parte do professor, que pode registrar as respostas dos estudantes de forma escrita ou oral, por meio de gravação. As perguntas e o modo como serão empregadas podem ser adaptados às necessidades de cada grupo.

Fazer e acontecer

Ao final do projeto, nesta seção estão as atividades de realização do produto final e de compartilhamento com a comunidade dos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento do projeto. O produto final é a concretização da resposta à questão orientadora no contexto da aprendizagem baseada em projetos.

Saber que os resultados serão compartilhados na comunidade da qual fazem parte é uma motivação para os estudantes no desenvolvimento do projeto, conectando-os com sua realidade imediata. Da mesma forma, possibilita o aprofundamento da relação da escola com seu entorno e a valorização do conhecimento e da inovação produzidos na Escola Básica, no Ensino Médio.

No encerramento do projeto, há também uma proposta de avaliação coletiva e autoavaliação enfocando o produto final, as atividades de compartilhamento e o processo de execução do projeto como um todo.

VIDEOTUTORIAIS

Para cada projeto integrador que integra esta obra didática, disponibilizamos um breve videotutorial com a abordagem teórico-metodológica utilizada em sua concepção e um resumo do projeto, com seus objetivos e justificativas, as competências gerais e específicas da BNCC que são trabalhadas e os procedimentos a serem executados.

Esses vídeos possibilitam ao professor ter uma visão geral do projeto e de suas potencialidades. Por isso, recomendamos que sejam visualizados antes que se inicie o planejamento do trabalho.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

PROJETO 1 STEAM

Música para nossos ouvidos

STEAM (sigla em inglês para *Science*, *Technology*, *Engineering*, *Art* e *Mathematics*) é uma abordagem educacional baseada em projetos que procura articular esses cinco campos do conhecimento, incentivando a aprendizagem interdisciplinar e a aplicação prática do aprendizado. Surgiu na década de 1990, nos Estados Unidos e, inicialmente foi chamada de STEM, pois não incluía a Arte como um campo do conhecimento. Nos últimos anos, essa abordagem revelou-se uma estratégia para impulsionar o desempenho dos estudantes por meio da utilização de atividades criativas dentro do processo educacional, com base na premissa de que todas as pessoas podem, de algum modo, ser criativas.

De acordo com Sousa e Pilecki, no livro *From STEM to STEAM*: Brain-compatible strategies and lessons that integrate the arts (2018, p. 72), o "STEAM" trata da integração dos processos criativos das artes nas estratégias de ensino de todas as áreas de conhecimento"[1] por meio do uso de mais atividades criativas e de estratégias cognitivas de ordem superior como parte das atividades educacionais. Assim, incorporou-se a letra A, de Arte, ao STEM, dando origem à abordagem STEAM.

De acordo com Sousa e Pilecki (2018), é importante que o professor envolvido em projetos de STEAM mantenha a mente aberta e entenda que todos os questionamentos e sugestões que surgirem no desenvolvimento do projeto são relevantes e, eventualmente, poderão ser incorporados, de alguma forma, ao trabalho.

Além de se basear nas ideias de Sousa e Pilecki (2018), este projeto integra abordagens que dialogam entre si, agindo de forma complementar, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, que se insere nas Metodologias Ativas de ensino relacionadas principalmente aos trabalhos de William Bender (2014) e do Buck Institute for Education (2008), e no esquema de cinco etapas de desenvolvimento de projeto propostas pelo programa *Engenharia por toda parte*, do Museu de Ciências da cidade de Boston, Estados Unidos. Sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos, leia mais a respeito nas orientações gerais deste Manual. Tanto o STEAM quanto a Aprendizagem Baseada em Projetos trabalham com questões orientadoras que guiam o desenvolvimento do projeto. Já o esquema de cinco etapas de desenvolvimento de projeto do programa *Engenharia por toda parte* levará os estudantes a utilizar o pensamento da engenharia para ajudá-los a resolver parte da questão orientadora proposta pelo projeto.

1 STEAM is about integrating the creative processes of the arts into the teaching strategies of every content area. In: SOUSA, David A.; PILECKI, Tom. *From STEM to STEAM*: Brain-compatible strategies and lessons that integrate the arts. Thousand Oaks: Corwin, 2018. p. 73. *E-book*. Tradução dos autores.

Descrição do projeto

Tema integrador	STEAM
Componentes curriculares articulados no projeto	Língua Portuguesa, Matemática, Física e Arte (Música).
Perfil dos professores indicados para atuar no projeto	Recomenda-se que o projeto seja desenvolvido em parceria com professores de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Arte.
Questão orientadora	Como construir instrumentos musicais não convencionais com materiais usados no dia a dia?
Etapas	• **Etapa 1**: Que músicas fazem parte de seu cotidiano? **Subproduto**: Produção de uma *playlist* comentada. • **Etapa 2**: Como os instrumentos musicais geram sons? **Subproduto**: Experimentações com parâmetros sonoros. • **Etapa 3**: Como construir um instrumento musical não convencional? **Subproduto**: Construção de instrumentos musicais não convencionais. **Fazer e acontecer** **Produto final**: Oficina de construção de instrumentos musicais não convencionais.

Este projeto parte da questão orientadora **Como construir instrumentos musicais não convencionais com materiais usados no dia a dia?** com o objetivo de que os estudantes consigam responder a ela ao término do projeto. Diferentes caminhos propostos durante as etapas levarão os estudantes ao planejamento e à confecção de instrumentos musicais não convencionais e, por fim, a uma oficina de construção desses mesmos instrumentos destinada à comunidade em geral.

Para isso, o projeto pretende mobilizar diversos aspectos da vida dos estudantes em torno das práticas de ouvir, compartilhar e criar música, aproximando o processo de aprendizagem da realidade deles ao apresentar problemas que lhes sejam significativos e que levem a soluções reais e possíveis. Além disso, pretende preparar os estudantes para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas por meio da criatividade, da imaginação e da inovação e favorecer a comunicação entre os colegas e os professores, incentivando o trabalho em equipe e a capacidade de se adaptar a diferentes situações e de desenvolver o pensamento computacional – sem a necessidade do

computador – por meio da metodologia da área da engenharia proposta.

Ao final do projeto, espera-se que os estudantes tenham desenvolvido competências e habilidades necessárias para responder à pergunta orientadora.

A BNCC neste projeto

Competências gerais da Educação Básica

Competência geral 1

Esta competência é contemplada em algumas etapas do projeto, em que os estudantes serão levados a utilizar conhecimentos historicamente construídos para compreender elementos da música, da física e da matemática (etapa 2) e, dessa forma, agir em busca de um objetivo final, que é a construção de instrumentos musicais não convencionais (etapa 3) e o planejamento e execução de uma oficina para a comunidade de que fazem parte (seção **Fazer e acontecer**). Ao ministrar a oficina, os estudantes terão a oportunidade de continuar aprendendo e colaborar com a comunidade, valorizando a democracia e os Direitos Humanos.

Competência geral 2

Esta competência é contemplada em todas as etapas do projeto. Na etapa 1, os estudantes, por meio da investigação, farão um levantamento das ocasiões em que escutam música, e, com esses dados, vão recorrer aos conhecimentos matemáticos necessários para fazer cálculos e tabular esses dados utilizando um gráfico de colunas. Na etapa 2, vão conhecer os parâmetros musicais e sonoros, conhecimentos advindos da música, da matemática e da física, para, na etapa 3, utilizá-los ao elaborar, testar hipóteses e encontrar soluções para construir instrumentos musicais não convencionais. Na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes vão utilizar diferentes linguagens, recorrendo a conhecimentos científicos e artísticos para partilhar informações com a comunidade sobre a construção de instrumentos musicais não convencionais. A necessidade de adaptação aos meios disponíveis e às demandas do público participante da oficina contribui para o desenvolvimento da capacidade de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência geral 7

Ao longo do projeto, os estudantes vão argumentar, defender e negociar ideias com base em fatos e informações confiáveis de atividades que culminam na execução dos subprodutos em cada etapa e no produto final do projeto. Na etapa 1, os estudantes, diante de uma questão polêmica, vão participar de um debate regrado público, expondo suas opiniões e argumentos e defendendo seu ponto de vista com respeito aos demais debatedores. Na seção **Fazer e acontecer**, ao planejar e ministrar a oficina, os estudantes deverão formular propostas e tomar decisões que visem ao bem comum tanto em relação aos colegas da turma quanto ao público da oficina.

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Competência específica 1

(EM13LGG101) Na etapa 1, os estudantes vão analisar os processos de produção e circulação das músicas para fazer escolhas fundamentadas em razão de seus interesses individuais e coletivos e produzir uma *playlist* comentada. Na etapa 3, espera-se que eles desenvolvam a habilidade por meio da compreensão e da análise dos processos de produção do discurso musical do grupo Uakti, bem como de sua respectiva circulação.

(EM13LGG103) Na etapa 1, espera-se que os estudantes desenvolvam a habilidade ao analisar o funcionamento da linguagem apresentada no texto "Para que serve a música?", interpretá-la e utilizar criticamente essa linguagem durante o debate regrado público. Na etapa 2, eles vão analisar o funcionamento da linguagem musical por meio dos parâmetros musicais e sonoros e interpretá-la para produzir experimentações sonoras e musicais. Na etapa 3, os estudantes deverão desenvolver a habilidade de análise sobre o funcionamento da linguagem musical, na experiência relatada no artigo "Como surge um novo instrumento?".

(EM13LGG104) Ao longo do projeto, os estudantes terão a oportunidade de utilizar diferentes linguagens, levando em conta os respectivos funcionamentos, para compreender e produzir textos de diversos campos de atuação social (debate regrado público, *playlist* comentada, textos informativos, roteiro para a oficina de confecção de instrumentos musicais não convencionais).

(EM13LGG105) Na etapa 1, espera-se que os estudantes desenvolvam a habilidade ao criar a *playlist* comentada, em que vão analisar e experimentar um processo de remidiação de produções musicais, em muitos aspectos semelhante ao que era feito em fitas cassete quando um ouvinte gravava uma seleção musical para si ou para presentear alguém. Ao compartilhar a produção com o público, os estudantes poderão desenvolver modos de participação e intervenção social.

Competência específica 2

(EM13LGG201) No decorrer do projeto, os estudantes vão utilizar linguagens verbais e artísticas em contextos diversos, compreendendo-as como um fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Ao criar a *playlist* comentada, eles devem usar a linguagem verbal para apresentar as músicas e os comentários sobre elas, de acordo com o gênero musical escolhido. No debate regrado público, vão utilizar a linguagem própria do gênero argumentativo para expor ideias e defender seus pontos de vista. Para planejar e executar a oficina de instrumentos musicais não convencionais, os estudantes vão utilizar tanto a linguagem escrita, ao descrever o planejamento da oficina por meio de roteiro, como a linguagem oral, ao transmitir à comunidade o conhecimento adquirido por meio das etapas anteriores do projeto.

Competência específica 3

(EM13LGG301) Na etapa 1, os estudantes vão produzir *playlists* comentadas, levando em conta a estrutura e o funcionamento desse gênero digital para produzir sentido no contexto digital. Na etapa 3, eles vão participar de um processo de produção colaborativa na linguagem musical, levando em conta os funcionamentos dela para confeccionar instrumentos musicais não convencionais e experimentá-los, produzindo sentido em diferentes contextos e, ao final, produzirem uma oficina destinada à comunidade.

(EM13LGG302) Na etapa 1, durante o debate regrado público, os estudantes terão a oportunidade de se posicionarem criticamente, por meio da linguagem verbal, diante das diversas visões de mundo presentes no próprio discurso e nos dos colegas.

(EM13LGG304) Os estudantes terão a oportunidade de formular propostas e intervir na comunidade escolar ao elaborar o inventário dos instrumentos musicais não convencionais que confeccionaram (etapa 3) e ao ministrar a oficina para a comunidade (seção **Fazer e acontecer**), levando em conta o bem comum e o respeito à Democracia e aos Direitos Humanos.

Competência específica 6

(EM13LGG602) Em todas as etapas do projeto, os estudantes terão a oportunidade de fruir e apreciar diversas manifestações artísticas e culturais, desenvolvendo sua sensibilidade, imaginação e criatividade. Na etapa 1, eles vão selecionar, comentar e compartilhar músicas em uma *playlist* comentada; na etapa 2, vão ouvir músicas tocadas por grupos de diferentes regiões do Brasil e de outros países; na etapa 3, vão confeccionar instrumentos musicais não convencionais; na seção **Fazer e acontecer**, vão ministrar a oficina.

(EM13LGG603) Na etapa 3 e na seção **Fazer e acontecer**, respectivamente, os estudantes terão a oportunidade de se expressar e atuar em processos de criação autorais coletivos relacionados à linguagem musical e a suas experiências individuais e coletivas por meio da confecção e experimentação de instrumentos musicais não convencionais na música e da elaboração da oficina destinada à comunidade.

(EM13LGG604) Na etapa 2, ao pesquisar o Grupo Uirapuru Orquestra de Barro, o grupo GEM e a Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura, os estudantes vão relacionar as práticas musicais desses grupos com as diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica de cada coletivo pesquisado, permitindo-lhes identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Competência específica 7

(EM13LGG701) Na etapa 1, por meio da criação coletiva e colaborativa da *playlist* comentada, os estudantes vão explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado à prática de linguagem proposta.

(EM13LGG703) Esta habilidade é desenvolvida em atividades e produtos produzidos pelos estudantes, de maneira coletiva e colaborativa, com o uso de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. Entre as produções do projeto, estão a criação e divulgação da *playlist* comentada, na etapa 1; a gravação das experimentações sonoras, na etapa 2; o registro do planejamento e confecção dos instrumentos musicais não convencionais, na etapa 3; a divulgação da oficina e o compartilhamento desse evento, na seção **Fazer e acontecer**.

(EM13LGG704) Na etapa 1, esta habilidade está relacionada com a participação dos estudantes no debate regrado público, em que eles deverão se apropriar de forma crítica dos processos de pesquisa e busca de informação, evitando *fake news* e procurando dados e fatos em fontes confiáveis para ajudá-los a elaborar seus próprios argumentos.

Tema contemporâneo transversal

Ciência e Tecnologia

Este projeto utiliza uma metodologia científica da área da Engenharia para que os estudantes planejem, executem e avaliem a construção de instrumentos não convencionais feitos com materiais alternativos por meio de um esquema de etapas proposto pelo programa *Engenharia por toda parte*. Dessa forma, eles entram em contato com o pensamento e os procedimentos próximos da ciência na criação de tecnologias, nesse caso, a confecção de instrumentos musicais não convencionais.

Além disso, por meio de abordagem própria da Física, em integração com a Música, eles têm a possibilidade de experimentar os parâmetros sonoros musicais ao confeccionar os instrumentos e tocá-los.

Planejamento

Recomendamos que o projeto seja desenvolvido em conjunto por professores de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Arte. Se possível, sugerimos que a coordenação das atividades fique sob a responsabilidade de um profissional com formação específica em Música.

A colaboração dos professores dos outros componentes curriculares é essencial para a integração dos conteúdos. O professor de Matemática, por exemplo, pode utilizar os conhecimentos de sua área para ajudar os estudantes na etapa 1, durante a tabulação de dados para o gráfico de colunas, e na etapa 3, durante a confecção dos instrumentos. O professor de Física, por sua vez, pode atuar na etapa 2, tratando de como o som é produzido e se propaga e dos elementos que o constituem, e na etapa 3.

No Livro do Estudante, na seção **Objetivos**, há um resumo do projeto e a indicação de cada uma das etapas que o compõem, incluindo o subproduto e produto final que serão produzidos pelos estudantes.

Compartilhe com os estudantes a sugestão de cronograma a seguir. A distribuição de aulas descritas é apenas uma sugestão. Você poderá remanejar as aulas, solicitando, por exemplo, que determinadas atividades sejam feitas no período escolar e outras, em momentos extraclasse.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA		
Duração estimada	1 trimestre (considerando um total de 24 aulas, sendo duas aulas por semana. O projeto poderá também ser desenvolvido ao longo de um semestre, com uma aula por semana, dependendo do calendário escolar).	
Abertura do projeto	1 aula	Aula 1: Apresentação do projeto com discussão em sala de aula; leitura das etapas que compõem o projeto, bem como dos subprodutos e produto final; leitura dos boxes **Organize-se**, **Tome nota**, **Registre seu trabalho** e **Divulgue seu trabalho**; leitura e explicação das competências e habilidades do boxe **A BNCC neste projeto**; apresentação aos estudantes sobre o processo de avaliação neste projeto; leitura e análise da imagem de abertura.
Etapa 1	10 aulas	Aula 1: Leitura do texto de abertura desta etapa; levantamento das principais ocasiões em que os estudantes ouvem música. Aula 2: Tabulação dos dados obtidos, elaboração, análise e registro dos gráficos de colunas. Aula 3: Elaboração de etapas para a divulgação dos gráficos em meio impresso ou digital*; conversa em duplas sobre a relação dos estudantes com a música; leitura de texto informativo e do infográfico seguida de conversa com a turma. (* Sugere-se que a atividade seja feita em momento diferente do período de aula.) Aula 4: Leitura seguida de conversa com a turma sobre o tópico **Por que você ouve música?**; leitura seguida de conversa sobre o texto "Para que serve a música?"; explicação sobre o gênero textual debate regrado público e sobre as etapas de elaboração desse texto. Aula 5: Realização do debate regrado público; avaliação sobre a atividade. Aula 6: Leitura do tópico **Que música você ouve?** e conversa sobre gêneros musicais preferidos; explicação sobre a proposta de subproduto; formação de grupos de trabalho. Aula 7: Pesquisa em grupo sobre o gênero musical escolhido*; apresentação oral para a turma sobre a pesquisa. (* Sugere-se que a pesquisa seja feita em momento diferente ao período de aula.) Aula 8: Análise da estrutura de *playlists* comentadas. Aula 9: Planejamento, elaboração e divulgação da *playlist* comentada*. (* Sugere-se que a elaboração da *playlist* comentada seja feita inicialmente em sala de aula e, depois, encaminhada para ser finalizada e divulgada fora do período de aula.) Aula 10: Audição das *playlists* comentadas*; avaliação coletiva e autoavaliação. (* Em virtude do tempo de aula, sugere-se, nessa aula, a reprodução de apenas algumas *playlists* comentadas para fruição da turma. A divulgação acontecerá, de fato, em meio digital ou físico, conforme explicitado no Livro do Estudante.)
Etapa 2	4 aulas	Aula 1: Leitura do item **De que são feitos os instrumentos musicais?**; leitura de imagens seguida de conversa com a turma; audição de trechos e reproduções musicais seguida de registro; pesquisa sobre coletivos artísticos apresentados nas imagens*. (* A explicação sobre a pesquisa pode ser feita durante a aula, mas é aconselhável que isso seja realizado em momento diferente do período de aula.) Aula 2: Leitura e explicação sobre do item **O que são parâmetros sonoros?**. Aula 3: Exibição do vídeo do grupo inglês Stomp; experimentação e análise de parâmetros sonoros; registro do processo. Aula 4: Criação de peça sonora com parâmetros sonoros; registro do processo; avaliação coletiva e autoavaliação.
Etapa 3	7 aulas	Aula 1: Leitura de artigo seguida de análise por meio de perguntas; pesquisa sobre instrumentos musicais feitos com materiais alternativos; explicação sobre coleta de materiais*. (* Sugere-se que a coleta dos materiais para a confecção dos instrumentos musicais não convencionais seja realizada pelos estudantes em horário extraclasse.) Aula 2: Apresentação da pesquisa; organização de materiais advindos da coleta; registro dos recursos e ferramentas selecionados. Aula 3: Leitura e interpretação de um processo de Engenharia dividido em etapas; elaboração do planejamento para a confecção dos instrumentos musicais não convencionais. Aula 4: Início da confecção dos instrumentos musicais não convencionais*. (* Sugere-se que os instrumentos comecem a ser construídos em sala e que os estudantes deem continuidade a esse processo em horários extraclasse.) Aula 5: Registro de experimentações sonoras. Aula 6: Ajustes nos instrumentos musicais não convencionais* e apresentação de experimentações sonoras. (* Sugere-se que os ajustes nos instrumentos confeccionados sejam iniciados em sala de aula e continuem sendo feitos pelos estudantes em horário extraclasse.) Aula 7: Elaboração do inventário*; avaliação coletiva e autoavaliação; explicação sobre planejamento da oficina, na etapa seguinte. (* Sugere-se que a atividade seja iniciada em sala de aula e que os estudantes deem continuidade a esse processo em horários extraclasse.)

Fazer e acontecer	2 aulas	Aula 1: Realização da oficina com a comunidade*. (* Caso a realização da oficina demande tempo maior do que a duração de uma aula, sugere-se que ela seja feita em períodos extraclasse.) Aula 2: Encerramento da oficina com a comunidade; avaliação coletiva e autoavaliação; avaliação sobre o projeto como um todo.

Se desejar, você pode alterar a ordem de apresentação dos conteúdos das etapas 1 e 2 sem prejudicar o desenvolvimento do projeto. O importante é que os estudantes tenham passado por elas antes de desenvolver a etapa 3. A seção **Fazer e acontecer**, por sua vez, deve necessariamente ser realizada por último, já que os estudantes necessitam dos conhecimentos obtidos principalmente por meio dessa etapa e da confecção dos instrumentos musicais não convencionais para ministrar a oficina à comunidade.

Avaliação

Ao final de cada etapa dos projetos, reserve um tempo para a avaliação coletiva e a autoavaliação dos estudantes, com o objetivo de proporcionar a eles um processo contínuo de reflexão sobre o próprio desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Recomendamos que, ao final de cada aula, você faça anotações sobre o desempenho de cada estudante ou de cada grupo e revisite essas anotações no momento de avaliação coletiva e da autoavaliação das etapas. Esse procedimento poderá auxiliar cada estudante a perceber a própria evolução dentro do projeto, a aquisição de novos conhecimentos e a contribuição dele para o surgimento e a reformulação de hipóteses para resolver problemas apresentados no projeto.

É importante que as propostas de avaliação estejam definidas e sejam explicitadas aos estudantes antes de o projeto ser iniciado em sala de aula. É interessante também que os demais professores que colaboraram com você durante as etapas participem da avaliação, pois terão diferentes pontos de vista sobre o desempenho e processo de aprendizagem dos estudantes.

As perguntas apresentadas no Livro do Estudante, na seção **Avaliação coletiva e autoavaliação**, são uma sugestão de ferramenta diagnóstica e podem ser adaptadas do modo que você julgar mais conveniente. As questões procuram considerar dois aspectos:

- **atitudinal**: refere-se às atitudes dos estudantes nas atividades realizadas tanto individual como colaborativamente durante a etapa, ouvindo as opiniões de todos os integrantes do grupo e negociando ideias.
- **o cumprimento dos objetivos**: refere-se ao cumprimento dos objetivos de cada atividade, do subproduto elaborado nas etapas e do produto final, estando conectada aos resultados do projeto.

Para avaliar esses aspectos, você pode usar diferentes gradações, como insuficiente, suficiente ou plenamente, por exemplo. Caso seja necessária a atribuição de uma nota numérica, associe-as aos três graus sugeridos ou crie graus intermediários entre os aqui propostos.

É fundamental levar em consideração que o processo de aprendizagem da turma se estabelece em rede e que o caráter dinâmico e experiencial do processo será mais abrangente se for considerada a heterogeneidade de perfis em sala de aula. A avaliação poderá contemplar melhor a diversidade entre os estudantes ao detectar qualidades como colaboração e autonomia, entre outras, possibilitando a chance de êxito no processo a um número maior de estudantes do que na realização de provas e testes tradicionais.

Essas considerações são válidas para todos os projetos desta obra didática.

Sugestões para o trabalho em sala de aula

Abertura (páginas 14 e 15)

Antes de encaminhar a leitura da imagem de abertura, leia com os estudantes as páginas 16 e 17 para que conheçam a estrutura do projeto, ou seja, a divisão em etapas, a elaboração de subprodutos ao final de cada etapa e a realização de um produto final, os boxes que aparecem ao longo do projeto e que os ajudam a organizar melhor o trabalho e a divulgá-lo. Além disso, leia o boxe **A BNCC neste projeto**, que indica as competências e habilidades que o projeto pretende que eles desenvolvam.

Durante o encaminhamento das atividades da abertura, procure garantir que as discussões sejam respeitosas, orientando os estudantes a observar os turnos de fala de cada colega e a aceitar as diversas considerações que surgirem.

Após a socialização das respostas sobre a imagem, explique aos estudantes que a obra nela retratada é um objeto sonoro produzido pelo artista suíço Walter Smetak (1913-1984). Ele desenvolveu grande parte de seu trabalho em Salvador, na Bahia, e se preocupava tanto com a função sonora como com a estética na construção de seus objetos.

SUGESTÃO

- No *site* https://waltersmetak.com.br/biografia.html (acesso em: 21 nov. 2019) há mais informações sobre o artista. Se a escola ou os estudantes tiverem recursos tecnológicos, convide-os a acessar o endereço eletrônico e a apreciar algumas obras de Walter Smetak.

Etapa 1 – Que músicas fazem parte de seu cotidiano?

Quando você ouve música? (página 19)

Nessa atividade, o professor da área de Matemática e suas Tecnologias pode auxiliar na identificação das frequências absoluta e relativa, bem como na tabulação dos dados que os estudantes obtiverem.

Sobre a elaboração do gráfico de colunas, comente com os estudantes que ele pode ser feito em programas de edição de textos ou de planilhas. Caso eles não disponham dessas ferramentas, o gráfico pode ser feito em uma folha separada, levando em conta as categorias que criaram e os valores numéricos (pesquisa quantitativa) que obtiveram. Em qualquer uma das representações gráficas, retome com os estudantes os elementos constitutivos de um gráfico: título, eixos vertical e horizontal, valores numéricos e legenda.

Promova um momento em sala de aula para que os grupos compartilhem com a turma os dados que obtiveram, expliquem o gráfico que elaboraram com base nesses dados e, por fim, reflitam se há semelhanças ou diferenças com as situações em que os grupos ouvem música.

Por fim, peça aos grupos que façam a versão final do gráfico e guardem-na para que possa ser revisitada por eles em outros momentos do projeto. Incentive-os a compartilhar a atividade com os colegas.

Por que você ouve música? (página 22)

Depois da leitura do texto "Para que serve a música?", encaminhe a atividade 2. Como resposta, espera-se que os estudantes expliquem que o início do texto menciona a presença da música no cotidiano e em todas as sociedades, desde as mais primitivas até as contemporâneas; em seguida, trata da explicação das funções da músicas em diversos níveis: na parte social, como ferramenta de comunicação para a sobrevivência e para a amenização de conflitos; na parte individual do ser humano, com o objetivo de transmitir emoções; na parte intelectual, ao ativar capacidades da memória e da inteligência; e na parte biológica, com função terapêutica e medicinal. É importante que a turma socialize as respostas oralmente como forma de verificar se todos compreenderam o sentido do texto.

Sobre a proposta do debate regrado público, antes de elaborar as regras com os estudantes, verifique os conhecimentos prévios deles sobre esse gênero argumentativo oral. Pode-se, por exemplo, pedir a eles que comentem em quais situações ocorre o debate regrado público (debates eleitorais, dinâmicas de grupo, assembleias e eventos em que se queira debater um tema polêmico) e onde é veiculado (na televisão, rádio, internet). Se possível, reproduza algum debate regrado público para que os estudantes analisem as características desse gênero oral e, depois, com a participação de toda a turma, possam elaborar as regras do debate que vão realizar em sala de aula.

Antes da realização do debate, recomende aos estudantes que se preparem antecipadamente e em casa para esse momento; nesse sentido, eles deverão estudar o assunto, pesquisando, por exemplo, em diversas mídias digitais e/ou físicas, como *blogs*, *sites* oficiais de artistas e/ou revistas, entrevistas de músicos que falem de sentidos que eles próprios atribuem a alguma de suas criações e de como essas músicas adquiriram sentidos diferentes quando tocadas em certos contextos. Esclareça aos estudantes que eles devem se apropriar de forma crítica desses processos de pesquisa e busca de informação, evitando *fake news* e procurando dados e fatos em fontes confiáveis para ajudá-los a elaborar seus próprios argumentos.

Na data estabelecida para a realização do evento, seja o moderador do debate, atribuindo para si as funções devidas, como apresentar o debate, mediá-lo e encerrá-lo. Cuide para que esse momento seja realizado de maneira democrática, de modo que todos os estudantes tenham a oportunidade de argumentar, defender seu ponto de vista e contra-argumentar. Considere a diversidade de perfis dos estudantes, permitindo a argumentação de cada um deles em um espaço respeitoso e solidário. O debate é o lugar da troca de ideias, e a presença de diferentes perspectivas, estilos linguísticos e formas de argumentação enriquece a atividade. Por isso, é fundamental que você conduza o debate combatendo e prevenindo qualquer tipo julgamentos ou preconceitos.

Ao final, avalie a produção com a turma. Se possível, grave o debate para que os estudantes possam observar a participação deles e avaliar os aspectos positivos e negativos do evento com o objetivo de aprimorar os próximos que eventualmente possam acontecer.

Que música você ouve? (página 25)

Nessa atividade, a turma vai elaborar uma *playlist* comentada. Com ela, pretende-se abordar as culturas juvenis por meio da música e da tecnologia, valorizando a diversidade de perfis dos estudantes.

Proponha uma roda de conversa para que os estudantes possam expressar oralmente seus gostos musicais. Nessas conversas, podem surgir comentários preconceituosos sobre algum gênero musical. Por isso, esteja presente nesse momento e faça a mediação da conversa, garantindo que as opiniões e os gostos pessoais sejam respeitados por todos. Apresente aos estudantes a ideia de que expressões como "boa música" ou "música de verdade" são construídas culturalmente e muitas vezes podem esconder relações de poder e de preconceito.

Com relação à organização dos grupos, se houver predominância de algum gênero musical, sugira outros gêneros para serem pesquisados, a fim de que se obtenha um panorama mais representativo dos vários gêneros musicais existentes.

Em seguida, peça aos estudantes que ouçam as *playlists* comentadas seguindo a ordem crescente dos arquivos de áudio e dos *links* para os videoclipes ou para plataformas de *streaming*.

Leia o excerto a seguir, que traz com mais detalhes a explicação sobre o que é *playlist* comentada.

> Uma *playlist* comentada é produzida a partir de um critério de seleção de canções e conta com um texto de apresentação/descrição das músicas e comentários apreciativos sobre elas. [...]
>
> [...] Uma *playlist* comentada conta com texto de apresentação, que descreve ou relata algo envolvendo as produções em questão e trechos apreciativos, que podem envolver argumentação, contemplando assim

diferentes sequências textuais. Além disso, supõe a produção de um roteiro e sua leitura oral/fala, o que requer observar a adequação da linguagem oral tendo em vista as condições de produção dadas. Em termos de ações, práticas e procedimentos próprios da *web*, a produção de uma *playlist* comentada permite vivenciar o papel de curador: alguém que seleciona exemplares dentre muitos, no caso músicas ou canções, a partir de algum critério, organizando-os de uma determinada forma e destaca a respeito das canções escolhidas ou de seus autores ou executores algo para comentar. Além disso, supõe a escrita de um roteiro e o manuseio de um editor de áudio. Pode também supor a disponibilização desse arquivo na internet, o que poderia ensejar ações de curtir e/ou redistribuir.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. Gêneros do discurso, multiletramento e hipermodernidade. *In*: *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 130-131.

Depois da audição das *playlists* comentadas, verifique se os grupos conseguem identificar a estrutura e a organização do gênero digital. Ambas as *playlists* iniciam-se com a apresentação de um locutor seguida de um comentário sobre o objetivo dela. Na primeira *playlist*, o objetivo é apresentar algumas canções feitas por intérpretes originários de bairros ou de comunidades periféricas e que conquistaram, além do público nacional, o cenário internacional da música. O objetivo da segunda *playlist* é apresentar músicas do gênero *funk* que rompam com os estereótipos do machismo e da objetificação da mulher. Após o primeiro arquivo de áudio com o comentário, as duas *playlists* apresentam a primeira música a ser ouvida e, depois, outro arquivo de áudio contendo comentários sobre ela e apresentando a segunda indicação musical. Essa organização se repete mais uma vez em ambas as *playlists*. O último arquivo de áudio traz o comentário sobre a terceira canção e o encerramento e agradecimento por parte do locutor.

Se a escola dispuser de recursos multimídia, é possível encaminhar a pesquisa e o início da elaboração da *playlist* comentada dentro do ambiente escolar. Caso não seja possível, informe aos grupos que poderão fazer a atividade em casa. E se os grupos não tiverem acesso a recursos digitais, adapte a *playlist* comentada. Em vez de gravar áudios, os estudantes podem escrever blocos de textos seguindo a estrutura do roteiro e, no lugar de reproduzir as músicas, registrar as informações úteis delas, como título, álbum, intérprete e duração. Para divulgar a *playlist* comentada, os grupos podem elaborar a versão final em uma folha e afixá-la na sala de aula ou em outro ambiente da escola. Nesse caso, é importante que algum estudante voluntário escreva um breve texto sobre a proposta da atividade, a fim de contextualizá-la para os leitores.

SUGESTÃO

- Acesse o *link* https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/09/orientac%C3%B5es-para-gravar-a-playlist-comentada.pdf (acesso em: 26 nov. 2019) e leia as orientações feitas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) sobre como gravar uma *playlist* comentada.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 27)

Com relação à primeira pergunta, espera-se que os estudantes reflitam sobre a participação deles para tabular dados e confeccionar um gráfico de colunas. Sobre a segunda pergunta, o objetivo é que eles reflitam sobre a participação individual durante o debate regrado público. Com relação à terceira pergunta, espera-se que reflitam sobre todas as etapas do processo de criação da *playlist* comentada, a fim de verificar se eles as realizaram com êxito ou não, quais dificuldades tiveram e também sobre a participação deles em trabalhos em grupo (se foi ou não uma atividade colaborativa, se agiram de maneira respeitosa, aceitando e compartilhando gostos e opiniões, por exemplo). Na quarta pergunta, o objetivo é que analisem criticamente o comprometimento e o empenho deles nas atividades de elaboração da *playlist* comentada. Com relação à última pergunta, espera-se que os estudantes falem sobre o compartilhamento da *playlist* comentada e sobre como lidaram com possíveis elogios e críticas.

Depois de eles terem respondido à última pergunta, proponha que socializem as respostas com a turma. Dessa maneira, poderão refletir sobre as experiências vivenciadas pelos demais grupos. Caso os estudantes não tenham ficado satisfeitos com o resultado do compartilhamento, peça que verifiquem em que aspectos poderiam ter trabalhado de forma mais eficiente e incorporarem nos próximos projetos as ações dos outros grupos. No caso dos retornos ofensivos que porventura tenham recebido, incentive os estudantes a fazer uma análise crítica, a fim de lidarem com isso da melhor maneira possível, evitando reações negativas que alimentariam ainda mais discussões negativas na internet.

Para mais informações sobre a avaliação, recomendamos a leitura da parte dedicada a ela nas orientações gerais deste Manual.

Etapa 2 – Como os instrumentos musicais geram sons?

De que são feitos os instrumentos musicais? (página 28)

Solicite aos estudantes que observem com atenção as imagens que iniciam o estudo desse tópico e, depois, encaminhe as atividades. Os itens **a** e **b** da atividade 1 podem ser respondidos oralmente pela turma. Para a atividade 2, reproduza duas vezes trechos dos áudios das apresentações do Grupo Uirapuru Orquestra de Barro, disponível em www.youtube.com/watch?v=VMMVdi4nPaE, do Grupo Experimental de Música, disponível em www.youtube.com/watch?v=wj-Qtk493To e da Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura, disponível em www.youtube.com/watch?v=L1KPLj6adj8 (acesso em: 26 nov. 2019). Sugerimos os seguintes trechos: primeiro *link* – de 00:19 até 1:00 para verificar se os estudantes reconhecem alguns dos instrumentos que são tocados por meio de batidas com as mãos ou com o uso de baquetas, mesmo que ainda não saibam nomeá-los; segundo *link* – de 00:11 até 1:10 para verificar se percebem sons característicos de instrumentos de percussão e de sopro; terceiro *link* – de 1:05 até 02:18 para verificar se reconhecem os instrumentos de corda, tocados com um arco de madeira sobre elas, e de sopro, cujo som é gerado pelo ar

soprado da boca do músico. Ao final, caso haja na escola recursos multimídia e tempo disponível, reproduza os vídeos para os estudantes, a fim de que eles comparem as respostas que formularam apenas com a escuta do áudio desses vídeos. Se não for possível, reproduza novamente o áudio, explicando os sons de cada um deles.

Na atividade 3, os estudantes vão fazer uma pesquisa sobre os coletivos artísticos retratados nas imagens para entender os motivos que os levaram a confeccionar os instrumentos musicais alternativos. Ao final, verifique se os grupos obtiveram as informações necessárias. Leia, a seguir, algumas informações sobre os coletivos artísticos.

O Grupo Uirapuru Orquestra de Barro foi criado em 2008 no povoado de Moita Redonda, em Cascavel, no Ceará. Naquela localidade, a principal fonte de renda da população advém do trabalho com a cerâmica, que é ensinado de geração em geração, e envolve a participação de todos os membros de cada família. Dessa forma, o fundador do grupo pensou em unir seus conhecimentos musicais à tradição da comunidade, propondo a criação de instrumentos musicais alternativos, quase todos com algum componente proveniente do barro colhido no rio que atravessa o povoado, e, em seguida, a formação de uma orquestra de jovens da comunidade.

O Grupo Experimental de Música (GEM) surgiu em 2003, em Santo André, cidade da região metropolitana de São Paulo. O grupo assumiu a proposta de pesquisar novos instrumentos que possam ser ouvidos e vistos, integrando música e artes visuais em objetos por eles denominados instalações sonoras. Ao realizar suas apresentações ao público e ministrar oficinas de criação de instrumentos alternativos feitos com materiais recicláveis para crianças, jovens e adultos, o grupo pretende criar recursos para que essas pessoas possam vivenciar a música e sensibilizar-se com a arte.

Por fim, a Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura é formada por pessoas que vivem na comunidade de Bañado Sur, ao redor do aterro sanitário de Cateura, em Assunção, no Paraguai. Os instrumentos musicais tocados pelos integrantes da orquestra são feitos com materiais coletados do lixo do aterro sanitário. A orquestra tem o objetivo de proporcionar uma vivência musical às pessoas em situação de extrema pobreza da localidade, para que elas vivam experiências que as ajudem a desenvolver a criatividade e a procurar melhores oportunidades para seu futuro.

Os contextos que envolvem os três grupos são bastante distintos, mas todos têm em comum o uso da criatividade para criar instrumentos musicais alternativos usando material e recursos de que dispõem. Enfatize as diferenças contextuais e as soluções encontradas por cada grupo para desenvolver suas práticas musicais.

SUGESTÃO

- Para saber mais sobre os grupos retratados nas imagens, acesse os seguintes endereços eletrônicos:

  Grupo Uirapuru. Disponível em: www.grupouirapuru.com.br/.

  Grupo Experimental de Música (GEM). Disponível em: www.facebook.com/grupoexperimentaldemusica.

  Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura. Disponível em: https://www.recycledorchestracateura.com/. Acesso em: 26 nov. 2019.

Depois da pesquisa e antes de encaminhar a leitura do texto sobre a criação de um novo sistema de classificação, explique aos estudantes que a classificação de instrumentos musicais pelo sistema Hornbostel-Sachs se utiliza da característica física de produção do som como princípio básico. Além disso, comente que a classificação tradicional – que separa os instrumentos em famílias de cordas, sopro e percussão – e a classificação pelo sistema Hornbostel-Sachs podem ser consideradas complementares, ou seja, uma não é mais correta que a outra. No entanto, a classificação de Hornbostel-Sachs poderá ser mais útil para as atividades desenvolvidas no projeto. Depois, peça aos estudantes que leiam o texto da página 30. Você também poderá incentivá-los a propor novas classificações para os instrumentos musicais que eles vão confeccionar, desde que baseadas em argumentos que possam ser defendidos de forma lógica e coerente, apresentando os critérios escolhidos.

Recomende aos estudantes que tiverem instrumentos musicais que os levem para a sala de aula. Se nenhum estudante tiver instrumentos musicais, veja se consegue pegá-los emprestado com funcionários da escola, familiares, amigos ou instituições da comunidade. O objetivo é que eles observem a arquitetura dos instrumentos musicais a fim de que possam entender como elaborar os próprios, na etapa seguinte. Se na turma houver estudantes que toquem algum instrumento musical, convide-os a se apresentar para a turma e registre esse momento por meio de gravação em áudio, vídeo ou fotografia.

O que são parâmetros sonoros (página 30)

Se possível, trabalhe esse item do projeto em parceria com o professor de Física, a fim de que ele possa explicar conceitos sobre como o som é produzido e propagado. O estudo sobre os parâmetros sonoros será extremamente importante para os estudantes confeccionarem os instrumentos musicais não convencionais.

Após o estudo do conceito sobre intensidade sonora, solicite aos estudantes que leiam o boxe e alerte-os sobre os riscos que a escuta de música em volume alto e com o uso de fones de ouvido pode provocar na saúde auditiva. Para ampliar a discussão sobre o assunto, leia para eles uma entrevista, publicada no *site* do hospital Oswaldo Cruz (SP), com o otorrinolaringologista Dr. Leonardo Haddad, na qual o médico explica os possíveis danos que o uso inadequado desse dispositivo pode causar à saúde do usuário, bem como as ações preventivas a serem seguidas. A entrevista está disponível em www.hospitaloswaldocruz.org.br/prevencao-e-saude/palavra-especialista/atencao-para-o-uso-de-fones-de-ouvido (acesso em: 6 fev. 2020). Além do prejuízo para a saúde auditiva, o uso de fones de ouvido com volume excessivo em vias de circulação pública também pode elevar o risco de acidente, pois impede que ciclistas, motoristas e pedestres usem a audição para prevenir colisões. Se desejar, você pode ampliar o assunto iniciando uma discussão sobre o risco de acidentes provocados pelo uso de dispositivos tecnológicos. Você pode comentar com os estudantes, por exemplo, que o uso do celular em vias públicas e no trânsito pode interferir na qualidade da atenção do usuário e ocasionar acidentes. Como os estudantes ainda são pedestres, uma

sugestão é a leitura da reportagem "Pedestres no trânsito: regras sobre o uso do celular para evitar atropelamentos", disponível em: https://icetran.com.br/blog/pedestres-no-transito-usando-celular/ (acesso em: 6 fev. 2020).

Em seguida, passe para a atividade em que os estudantes vão assistir ao vídeo do grupo inglês Stomp. Para realizá-la, recomendamos trabalhar em conjunto com o professor de Música. Ele será importante para ajudar na organização das etapas e para esclarecer dúvidas da turma sobre o entendimento dos parâmetros sonoros e as possibilidades de execução dos sons produzidos com objetos da sala de aula e as vozes dos estudantes. Antes de encaminhar a leitura das orientações da atividade, acesse com os estudantes o *link* www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtlldg (acesso em: 2 jan. 2020) e assistam a uma das partes do espetáculo *Stomp live* (duração: 9 min 35 s). Leve-os a analisar os parâmetros sonoros durante a *performance* dos artistas como forma de sensibilização para a atividade que vão realizar em grupo.

Organize os grupos de forma que eles sejam compostos de estudantes com diferentes perfis. Para que os grupos consigam reconhecer os sons experimentados, estabeleça com eles a ordem de experimentação, ou seja, qual grupo fará a atividade primeiro, e assim sucessivamente. Adote a mesma organização quando os grupos forem criar as peças sonoras. Durante a atividade, você e o professor de Música podem atuar como regente, solicitando aos grupos que produzam sons experimentando as nuances de timbres, intensidades, durações e alturas, a fim de verificar se eles de fato compreenderam as diferenças desses parâmetros sonoros.

Se houver tempo, seria interessante que os estudantes criassem uma única peça sonora da turma. Para isso, poderia ser utilizado o editor de áudio para fazer o recorte das peças sonoras de cada um dos grupos, editá-las e transformá-las em uma única peça. O material poderia ser divulgado no *blog*, perfil, página ou canal de alguma rede social ou compartilhado em algum aplicativo de mensagens instantâneas.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 33)

Este é o momento de os estudantes avaliarem seu processo de aprendizagem na etapa 2. Com relação à primeira pergunta, espera-se que eles reflitam sobre todas as etapas do processo de experimentação dos parâmetros sonoros e sobre a criação da peça musical, e verifiquem se tiveram êxito ou não, e quais foram as dificuldades. Espera-se também que reflitam sobre a participação deles em trabalhos em grupo. Sobre a segunda pergunta, o objetivo é que reflitam sobre a participação individual deles no grupo durante as experimentações sonoras. Com a terceira pergunta, espera-se que os estudantes analisem o processo de criação da peça sonora e como lidaram com as dificuldades e avanços conquistados. Por fim, na última pergunta, espera-se que eles verifiquem se compreenderam os conceitos de altura, timbre, intensidade e duração e se os colocaram em prática durante as experimentações que fizeram em sala de aula. Com essa pergunta, eles poderão verificar se conseguiram contextualizar os estudos matemáticos e físicos dos parâmetros sonoros, além ter a oportunidade de esclarecer dúvidas que ainda existirem.

Etapa 3 – Como construir um instrumento musical não convencional? (página 34)

Peça à turma que observe a imagem de uma marimba de vidro projetada pelo grupo Uakti e o desenho de uma marimba de vidro projetada pelo mesmo grupo. Se possível, assista com os estudantes a um vídeo do grupo Uakti em que uma marimba de vidro está sendo utilizada, para que eles possam ver e ouvir o instrumento. Uma sugestão pode ser encontrada no canal oficial Instrumental Sesc Brasil, no endereço eletrônico https://youtu.be/MPYgs_c-3nQ (acesso em: 6 fev. 2020). Para efeitos comparativos, mostre também vídeos em que seja possível observar marimbas convencionais sendo tocadas. Veja as sugestões disponíveis nos *links*: https://youtu.be/qYtrnr4chfU; https://youtu.be/c5bx8W0oDN8; https://youtu.be/2UNJiMwIUX4 (acesso em: 6 fev. 2020).

No boxe **Indicamos** (página 35), há a indicação do documentário *Mil sons geniais*. Para relacionar o tema do projeto com esse documentário, indique aos estudantes que assistam apenas a um trecho dele (Parte 7 – Uakti. Duração: 9 min 35 s). Para assistir ao documentário, acesse uma plataforma de compartilhamento de vídeos e digite no campo de pesquisa as palavras "mil sons geniais + doctv + parte 7 UAKTI". Nesse trecho, são apresentados instrumentos musicais não convencionais criados por Marco Antônio Guimarães para o grupo Uakti, que toca com outros artistas trechos de diversas músicas utilizando esses mesmos instrumentos musicais.

Em seguida, encaminhe a leitura do artigo "Como surge um novo instrumento?". Por meio da leitura e da intepretação dele, espera-se que os estudantes compreendam o funcionamento da música como linguagem artística e desenvolvam conhecimentos da linguagem escrita e da linguagem musical, uma vez que vão analisar com criticidade os instrumentos musicais não convencionais.

Feita a leitura do artigo, converse com a turma para saber se algum estudante conhece o grupo Uakti e, se for o caso, incentive-o a compartilhar o que sabe com os colegas. O objetivo é instigar o interesse dos estudantes sobre a criação de novos instrumentos musicais por meio do contato com informações sobre um grupo brasileiro que se tornou referência nessa área. Depois, encaminhe as perguntas sobre o artigo.

Banco de ideias (página 36)

O banco de ideias deve ficar disponível para ser consultado pelos estudantes durante toda a etapa 3. Ressalte que algumas soluções para eventuais problemas na confecção dos instrumentos podem estar nesse banco. Caso o acesso à internet e a ferramentas digitais não seja algo simples para a turma, faça as adaptações necessárias em conjunto com os estudantes. É possível, por exemplo, fazer um revezamento de grupos no uso das ferramentas ou realizar a pesquisa em livros ou revistas.

Peça aos estudantes que observem a imagem de um painel percussivo construído com diferentes objetos de uso cotidiano e comente com eles que, em instrumentos percussivos, é possível variar a intensidade dos sons de acordo com a força aplicada e que os timbres variam de acordo com os materiais utilizados nele.

SUGESTÃO

- MÚSICO constrói máquina instrumental incrível com 2 mil bolinhas de gude. *Superinteressante*. Disponível em: https://super.abril.com.br/cultura/musico-constroi-maquina-instrumental-incrivel-com-2-mil-bolinhas-de-gude/. Acesso em: 3 jan. 2020.

  Esta reportagem apresenta uma máquina construída com 2 mil bolinhas de gude e 3 mil peças de madeira, metal e cordas, usada para fazer música. Na matéria, há um *link* para assistir a um vídeo em que o inventor do instrumento toca uma música na máquina instrumental.

- TRÍTONOSBS. Disponível em: https://tritonosbs.wordpress.com/. Acesso em: 3 jan. 2020.

  Neste *blog*, criado por estudantes do curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), há fotos e textos sobre a construção de instrumentos musicais alternativos. Na aba "Mãos à obra", é possível encontrar vídeos do grupo mostrando os processos de construção de alguns instrumentos.

- STURROCK, Susan. *Dicionário visual de música*. São Paulo: Global, 2006.

  O livro apresenta fotografias e comentários explicativos sobre diferentes grupos de instrumentos.

Criando instrumentos (página 38)

As possibilidades de variação de timbres e alturas serão importantes nesse tópico da etapa, em que os estudantes serão convidados a produzir pequenas peças musicais com os instrumentos que criaram. Por isso, procure evitar que a turma se concentre somente em instrumentos que produzam sons sem altura definida (chocalhos, pratos de metal, guizos, etc.). As marimbas feitas de garrafas com água em diferentes quantidades ou cordofones feitos com cordas de diferentes espessuras e tensões são exemplos de instrumentos relativamente simples e que podem produzir sons com diferentes timbres e alturas.

Entre as etapas **Imagine** e **Planeje**, procure ajudar os grupos a dosar o nível de dificuldade da proposta selecionada. Incentive-os a investir em soluções mais complexas e a criar instrumentos multissonoros.

Estimule os grupos a fazer as listas completas do material necessário e a verificar como é possível consegui-lo. Da mesma forma, certifique-se de que eles acordaram quem levará o material para o processo de criação. No desenho de planejamento, é importante que a forma final que o instrumento musical pode ter esteja clara. No entanto, os estudantes devem entender que isso pode ser modificado durante o processo de criação ou melhoramento do instrumento criado.

Grande parte dos idiofones e membranofones produz sons que não podem ter sua frequência definida, sendo, portanto, considerados instrumentos de altura indefinida. Caso algum instrumento criado permita a produção de sons de diferentes alturas, peça aos estudantes que formulem uma explicação para isso, tomando como base os conhecimentos de Física mobilizados nesse projeto.

Durante o processo de experimentação sonora, ainda na etapa de criação dos instrumentos, leve cada grupo a mobilizar seus conhecimentos sobre os parâmetros sonoros e a compreender como o objeto produzido por eles pode ou não permitir variação de altura, timbre, intensidade e duração.

Experimentações sonoras (página 42)

Para que a experimentação seja bem-sucedida, é fundamental que os estudantes tenham em mente que não se trata de tocar músicas conhecidas, mas de experimentar sonoridades diversas e criar pequenas estruturas musicais variando os parâmetros sonoros e explorando os instrumentos.

A possibilidade de exploração dos parâmetros sonoros vai variar de acordo com os materiais escolhidos e a maneira pela qual os instrumentos criados pelos estudantes produzem som. Nem todos poderão ser explorados em todos os parâmetros, e isso precisa ser avaliado pelo grupo com a sua ajuda.

Caso considere pertinente, peça aos estudantes que também utilizem a voz na composição das peças musicais. Inicialmente, você poderá ser o regente, determinando por quanto tempo cada subgrupo deve produzir cada tipo de som, combinando subgrupos e inserindo momentos de silêncio. Depois, algum estudante pode ser o regente.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 43)

Na primeira pergunta, estimule os estudantes a retomar as anotações que fizeram sobre o banco de ideias para poder responder à questão. Na segunda pergunta, incentive-os a revisitar os registros do processo, bem como o modelo de projeto de Engenharia apresentado anteriormente, na página 37. Para responder à terceira pergunta, os estudantes podem recorrer às anotações que fizeram no caderno e às gravações de áudio ou vídeo. Com a quarta pergunta, espera-se que cada estudante se autoavalie, refletindo sobre a atitude que teve no grupo durante a execução da etapa. Por fim, com a última pergunta, espera-se que os estudantes façam uma avaliação individual do nível de engajamento deles no processo de confecção dos instrumentos musicais, dos problemas identificados e das soluções encontradas.

Fazer e acontecer (página 44)

Na organização da oficina, comente com os estudantes que o material de divulgação pode ser feito em meio digital ou físico. Em meio digital, eles podem utilizar editores de texto ou de imagem ou ainda fazê-lo diretamente *on-line* em redes socais; para a inscrição, poderão encontrar modelos de fórmulários disponíveis na internet. Se não dispuserem de recursos digitais, podem confeccionar cartazes e fichas de inscrição manualmente. A divulgação também pode ser feita em meio digital, em redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas, ou em meio físico, com a afixação de cartazes em estabelecimentos da região para serem visualizados pela comunidade.

É aconselhável que as inscrições sejam feitas antes da realização da oficina, porque, desse modo, os estudantes poderão mensurar o número de inscritos com antecedência e planejar melhor outras questões da oficina, como escolha de espaço e obtenção do material necessário para a confecção dos instrumentos musicais.

Sua participação durante o planejamento das oficinas é fundamental. Oriente os estudantes, considerando sua experiência, na preparação e condução de atividades pedagógicas. Para muitos deles, talvez seja a primeira oportunidade de experienciar a docência. Se houver estudantes que tenham participado de projetos de monitoria ou de outros tipos de vivência parecida, incentive-os a compartilhar seus conhecimentos com os colegas e a liderar a organização das oficinas.

Antes da realização da oficina, oriente os estudantes e demais pessoas envolvidas nesse evento sobre o uso de materiais e ferramentas. O manuseio desses objetos pode ser perigoso e, por essa razão, é necessário que eles tenham cuidado. Por isso, verifique antecipadamente a necessidade de uso de equipamentos de proteção, como luvas, máscaras respiratórias, óculos e avental. Além disso, se necessário, ensine aos estudantes a maneira correta de manusear certas ferramentas. Por exemplo, ao usar um martelo, pergunte-lhes quem já o utilizou e mostre o modo correto de segurar a ferramenta e utilizá-la.

Durante a realização da oficina com a comunidade, sua atuação é essencial para garantir que todos os estudantes participem da oficina e expressem suas dúvidas e sugestões. Ajude-os a controlar o tempo de cada etapa da oficina, moderando sempre que necessário. Certifique-se de que todos os estudantes tenham oportunidade de participar como instrutores, evitando que os mais extrovertidos monopolizem as atenções.

Caso seja possível, os demais professores que colaboraram nesse projeto podem ajudar nesta etapa. Cada professor pode ficar responsável por acompanhar o desenvolvimento de apenas um grupo durante a oficina. É aconselhável também que um professor ou funcionário da escola permaneça no espaço de realização da oficina durante todo o tempo. Dessa forma, eles poderão intervir, caso haja necessidade.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 47)

Este é o momento de os estudantes avaliarem não só a própria participação na oficina, na seção **Fazer e acontecer**, mas também o seu desenvolvimento em todo o projeto. Sobre a primeira pergunta, o objetivo é que os estudantes reflitam sobre o planejamento da oficina, apontando ações que foram eficientes e outras que precisariam ser melhoradas. Incentive-os a propor soluções para o que foi identificado como ineficiente durante o processo. Na segunda pergunta, espera-se que eles compartilhem experiências e pontos de vista sobre o engajamento dos participantes e a interação dos grupos com eles durante a oficina. Na terceira pergunta, incentive os estudantes a comentar como foi o processo de confecção dos instrumentos musicais pelos participantes da oficina. Por meio da quarta pergunta, espera-se que os estudantes compartilhem suas sensações e emoções durante a oficina.

O segundo bloco de perguntas está associado ao projeto como um todo. Com a primeira pergunta, pretende-se que os estudantes se autoavaliem sobre a habilidade de colaborar e de ser autônomo nas etapas do projeto. Na segunda pergunta, espera-se que cada estudante identifique suas dificuldades e os momentos de maior motivação durante o projeto, justificando suas respostas. Com base nas questões anteriores e na percepção de sua atuação no projeto, pretende-se que o estudante, na terceira pergunta, reflita sobre aspectos que poderiam ser aprimorados na participação dele no projeto. O objetivo da última pergunta é que cada estudante apresente seu ponto de vista sobre o que deveria ser melhorado na dinâmica de trabalho do grupo, justificando sua resposta.

Sugestão de atividade complementar

O que é música?

Um dos maiores desafios nos estudos musicais é conceituar adequadamente o termo **música**, abarcando todos os significados sonoros, artísticos e sociais que o envolvem. Além da manipulação organizada dos sons, variando e organizando as intensidades, os timbres, as alturas e as durações, há pessoas que consideram os sons da natureza (como a chuva e o canto dos pássaros), os ruídos de máquinas e objetos da vida contemporânea, entre outras fontes sonoras, possíveis integrantes da música, mesmo quando esses sons não são produzidos ou gravados com a intenção de fazer música. Em outro extremo, hoje existem *softwares* de computador que compõem música sozinhos por meio da inteligência artificial.

As definições de música variam de acordo com a percepção e a intenção de quem produz sons e de quem os ouve, tanto em suas individualidades como em suas interações sociais. Assim, não existiria uma única música de verdade, ou uma única boa música, pois essa percepção varia de acordo com cada cultura. Música seria, portanto, aquilo que quem está produzindo considera música e também aquilo que quem está ouvindo considera música.

Diante das definições apresentadas, promova uma atividade complementar em que os estudantes, organizados em um grande círculo na sala de aula ou em outro espaço da escola, deem a própria definição para o que consideram música.

Referências bibliográficas comentadas e complementares

- MARES GUIA, R.; FRANÇA, C. C. *Jogos pedagógicos para Educação Musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

  Este livro apresenta 85 jogos pedagógicos para a Educação Musical, resultado de mais de 25 anos de experiência das autoras com crianças e adolescentes de 6 a 16 anos.

- PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. F. (org.) *Processos criativos em Educação Musical*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

  Este livro é resultado da experiência de mais de 30 anos do Centro de Musicalização da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, que atende crianças e adolescentes de 3 a 18 anos.

- SOUSA, D. A.; PILECKI, T. *From STEM to STEAM*: Brain-compatible strategies and lessons that integrate the arts. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

  O livro apresenta exemplos de projetos e planos de aulas voltados para o Ensino Médio, destinados a ajudar professores de diferentes componentes curriculares a trabalharem com projetos STEAM.

- SOUZA, J. (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

  O livro reúne diversos autores que abordam o ensino-aprendizagem de música na escola básica, nos conservatórios, nos projetos sociais e nos grupos musicais, relacionando-o à contemporaneidade e ao cotidiano.

- STANLEY, S. *Dicionário grove de música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

  Dicionário que apresenta verbetes sobre compositores, instrumentos, obras, conceitos musicais e os vários aspectos da música no Brasil.

- TREN, P. A *Linguagem musical*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

  Este livro apresenta os principais conceitos da música como linguagem artística, promovendo uma iniciação ao estudo musical.

PROJETO 2 Protagonismo juvenil

Somos protagonistas

A juventude não é apenas uma faixa etária, é também um jeito de viver e de pensar o mundo. Assim, os jovens se veem no papel de transformadores de sua realidade individual e de sua comunidade, em um movimento que se retroalimenta e produz transformações neles próprios, graças às novas interações e percepções que estabelecem com o mundo, agindo como protagonistas. Inicialmente, é preciso fazer um esclarecimento quanto ao termo *protagonismo*:

> A palavra *protagonismo* vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. Quando falamos de protagonismo juvenil estamos falando, objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social. (COSTA, 2000, p. 150.)

Ainda segundo Costa, a proposta de um protagonismo juvenil

> [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição *a priori* aos jovens de um ideário em função do qual devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas principalmente em suas experiências concretas (práticas e vivências).
>
> [...] O jovem, como ser que se procura e que se experimenta, encontrará, no espaço aberto diante de si à ação, a oportunidade de imersão na realidade social concreta, vivenciando as possibilidades e limites do homem, das ideias e das instituições. Dessa forma terá melhores condições de optar por esta ou aquela via de atuação ético-política em face do contexto social mais amplo.
>
> Em vez de optar para agir, o jovem age para optar. Essa fórmula, a nosso ver, respeita de forma mais plena o estatuto ontológico do jovem, como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento pessoal e social, além – e isto é muito importante – de guardar coerência mais estreita com os ideais de uma sociedade aberta, pluralista, democrática e solidária.
>
> O voluntariado social, o associativismo juvenil, desvinculado de aparatos partidários, sindicais ou religiosos, a imprensa juvenil, os centros de convivência, as iniciativas esportivas e culturais auto ou cogeridas, junto com educadores e animadores adultos, são formas de ação capazes de propiciar aos jovens as condições para decidir e agir de forma autônoma, madura e responsável em face da complexa realidade político-social do nosso tempo. (Idem, p. 165.)

Nesse sentido, no contexto da pedagogia de projetos, objetivamos que os jovens possam vivenciar situações da realidade social nas quais exerçam protagonismo por meio do domínio das ferramentas, das técnicas e dos conteúdos elaborados nos diversos episódios de *podcast*. Além disso, valorizamos práticas de protagonismo já existentes entre jovens da escola e de seu entorno, propondo um espaço de debate sobre problemas concretos vivenciados por eles na busca de soluções, de forma colaborativa.

Descrição do projeto

Tema integrador	Protagonismo juvenil
Componentes curriculares articulados no projeto	Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Perfil dos professores indicados para atuar no projeto	Recomenda-se que o projeto seja desenvolvido em conjunto por professores de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
Questão orientadora	Como podemos intervir na comunidade?
Etapas	• **Etapa 1**: Quem sou eu e como posso ser um protagonista? **Subproduto**: Criação de exposição fotográfica física e/ou virtual sobre o tema identidade e protagonismo. • **Etapa 2**: Quem são os jovens protagonistas em minha comunidade? **Subproduto:** Temporada de *podcast* com uma série de episódios de entrevistas com jovens da escola e da comunidade do entorno. • **Etapa 3**: Há problemas que interferem na comunidade? Podemos ajudar a resolvê-los? **Subproduto**: Segunda temporada de *podcast*, com debate regrado sobre problemas da comunidade. **Fazer e acontecer** **Produto final**: Publicação das duas temporadas de *podcast* em plataformas digitais.

O projeto "Somos protagonistas" propõe aos estudantes o desafio de produzir e publicar *podcasts*, tendo como ponto de partida a questão orientadora **Como podemos intervir na comunidade?**.

O projeto tem início com a proposta de uma vivência artística por meio do trabalho com o autorretrato como recurso expressivo, seguida de um debate sobre a prática da *selfie* e sua relação com o conceito de identidade. Posteriormente,

os estudantes participarão da produção de um *podcast* que deve operar, nesse contexto, como um canal de comunicação por meio do qual eles serão capazes de reconhecer e divulgar histórias de jovens, em seu meio, que exercem uma função de protagonismo e intervêm de forma positiva em sua comunidade. Ao final do projeto, o *podcast* será retomado em uma segunda temporada, na qual os estudantes promoverão debates sobre problemas concretos do cotidiano da comunidade, apresentando ideias que possam interferir positivamente nesse contexto.

A inserção dos jovens na cultura digital é um dos fatores que contribuem para o protagonismo juvenil na atualidade, no Brasil e em outras partes do mundo. Essa inserção estabelece outras formas de organização entre eles, possibilitando a criação de redes colaborativas que incluem pessoas de outras faixas etárias, localidades e falantes de outras línguas.

Muitas vezes, nessas redes colaborativas internacionais, o inglês é a língua por meio da qual as pessoas se comunicam, figurando como língua franca. Na América Latina, o espanhol também cumpre essa função, por exemplo, nas várias redes de jovens artistas que se estabelecem por meio da internet.

Assim, a capacidade de trabalhar em grupo de forma colaborativa e por meio das tecnologias digitais e de seus produtos, como o *podcast*, torna-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento do protagonismo do jovem, que tem também a oportunidade de se desenvolver no âmbito profissional, em experiências já em curso ou futuras.

A BNCC neste projeto

Competências gerais da Educação Básica

Competência geral 3

Na etapa 1, os estudantes vão fruir diferentes manifestações artísticas ligadas às artes visuais contemporâneas brasileiras. Também vão produzir autorretratos e montar uma exposição fotográfica como prática artística e cultural.

Competência geral 5

Nas etapas 2 e 3, os estudantes vão compreender o funcionamento de um *podcast* em ambiente digital e, depois, planejar duas séries com vários episódios, explorando os gêneros entrevista e mesa-redonda. Assim, vão se apropriar das tecnologias digitais de informação como forma de comunicar, acessar e difundir informações, além de produzir conhecimento e solucionar problemas significativos para eles e para a comunidade onde vivem, exercendo protagonismo.

Competência geral 7

Na etapa 1, ao realizar a curadoria de uma exposição fotográfica, os estudantes serão levados a argumentar, sustentar posicionamentos e negociar ideias entre eles, visando ao entendimento comum.

Na etapa 3, vão mobilizar essa competência por meio da realização de mesas-redondas, com regras predefinidas por eles, nas quais se discutam temas importantes para os jovens.

Competência geral 8

Na etapa 1, por meio das práticas do autorretrato ou *selfie*, da montagem da exposição e da discussão sobre textos relacionados à identidade e à imagem, os estudantes poderão se conhecer melhor, apreciar-se e ter motivação para cuidar de sua saúde física e emocional. Também poderão se entender como parte da diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos colegas e exercendo a capacidade autocrítica necessária para lidar com elas.

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Competência específica 1

(EM13LGG101) Na etapa 3, os estudantes poderão, com a chuva de ideias (*brainstorming*), compreender um processo de produção e circulação de discursos e fazer escolhas fundamentadas em função de interesses coletivos.

(EM13LGG102) Na etapa 1, no trabalho com a leitura de textos e a posterior discussão, os estudantes vão analisar diferentes visões de mundo a respeito da *selfie*, relacionando-as a distintas dimensões da vida social e cultural e ampliando suas possibilidades de interpretação da realidade.

(EM13LGG104) Na etapa 1, durante o processo de criação da curadoria da exposição da turma, os estudantes vão utilizar as linguagens artística (na concepção da exposição) e verbal (na escrita das legendas e do texto de apresentação da exposição), levando em conta seus funcionamentos e valorizando-as como fenômeno social e cultural heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Na etapa 3, vão utilizar diferentes linguagens e levar em conta seus funcionamentos para a compreensão e produção de textos.

Competência específica 2

(EM13LGG201) Na etapa 1, na criação do ensaio fotográfico, os estudantes vão fazer uso das linguagens artísticas, nesse caso a fotografia, em diferentes contextos, entendendo-as como um fenômeno social, cultural, histórico, variável e sensível aos diversos contextos.

(EM13LGG202) Na etapa 1, os estudantes vão analisar as perspectivas de mundo presentes na obra de Maxwell Alexandre, compreendendo, de forma contextualizada, suas significações e ideologias, bem como as circunstâncias sociais e históricas que a constituem como prática de linguagem.

(EM13LGG203) Na etapa 1, a turma vai analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes no trabalho de Helen Salomão, compreendendo criticamente o modo como esse trabalho (re)produz significação e ideologias, em uma disputa por legitimidade em suas práticas na linguagem artística.

(EM13LGG204) Na etapa 1, no processo de montagem da exposição fotográfica, os estudantes vão dialogar e produzir entendimento mútuo por meio da linguagem artística e verbal (fotografia e texto de apresentação), objetivando o interesse comum e pautando-se no respeito aos princípios democráticos.

Competência específica 3

(EM13LGG301) Na montagem da exposição fotográfica da etapa 1, os estudantes vão dialogar e produzir entendimento mútuo em processos de produção colaborativa em diversas linguagens, levando em conta suas formas e funcionamentos, a fim de produzir sentidos no contexto artístico. Na etapa 2, por meio da atividade de entrevista, vão participar de um processo de produção colaborativa em linguagem oral, levando em conta seu funcionamento, de modo a produzir sentidos no contexto escolar. Na etapa 3, terão a oportunidade de participar de um processo de produção colaborativa em linguagem oral (dando forma ao debate regrado), levando em conta seu funcionamento.

(EM13LGG303) Nas etapas 2 e 3, durante a entrevista e a mesa-redonda, respectivamente, os estudantes poderão debater questões polêmicas e de relevância social ligadas ao protagonismo, analisando diferentes argumentos e opiniões para formular, negociar e sustentar posições frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG305) Na etapa 1, na montagem da exposição fotográfica, os estudantes vão produzir sentidos no contexto artístico com vistas ao interesse comum, pautado em princípios e valores de equidade e nos direitos humanos.

Competência específica 4

(EM13LGG401) Na etapa 1, na abordagem da *selfie*, os estudantes terão a oportunidade de analisar criticamente textos em inglês de modo a compreender a língua como um fenômeno geopolítico variável e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG403) Na etapa 1, os estudantes vão refletir sobre o uso do termo *selfie* e sobre essa prática em seu cotidiano, de modo a identificar a presença da língua inglesa na sua cultura, analisando seu alcance e os contextos de uso no mundo globalizado. Eles também vão fazer uso do inglês na atividade de leitura, compreendendo essa língua como de comunicação global, por meio da qual circulam informações e conhecimentos científicos, como se vê no resumo do relatório de pesquisa apresentado.

Competência específica 6

(EM13LGG601) Na etapa 1, o estudo do autorretrato em diferentes manifestações, como a pintura e a fotografia, propicia que os estudantes se apropriem do patrimônio artístico visual de diferentes tempos, compreendendo sua diversidade e os processos de legitimação do autorretrato como manifestação artística presente na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Na etapa 1, os estudantes poderão fruir e apreciar esteticamente o trabalho do artista brasileiro Maxwell Alexandre, cuja obra aborda questões locais. No estudo do autorretrato, em manifestações como a pintura e a fotografia, eles vão fruir uma manifestação artística e dela participar, aguçando a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Ao final da etapa 1, a troca de impressões e percepções a respeito dos ensaios fotográficos produzidos pela turma permite a fruição e apreciação estética dessas produções.

(EM13LGG603) Na criação da exposição fotográfica, na etapa 1, os estudantes terão a oportunidade de se expressar e atuar em processos de criação autorais coletivos em artes visuais, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Na abordagem da obra de Maxwell Alexandre, na etapa 1, a turma poderá estabelecer relações entre a obra desse artista e as diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica presentes em questões como a temática urbana, a violência, o racismo e a desigualdade social. No final dessa etapa, a troca de impressões e percepções dos estudantes sobre os ensaios fotográficos que produziram permite relacioná-las às diferentes dimensões da vida, de acordo com os processos criativos de cada um.

Competência específica 7

(EM13LGG701) Na etapa 1, caso os estudantes optem por utilizar meios virtuais para realizar a exposição fotográfica, eles vão explorar tecnologias digitais de informação e comunicação, compreendendo seus princípios e funcionalidades, utilizando-as de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem pertinentes ao contexto de uma exposição fotográfica. Nas etapas 2 e 3, a turma terá a oportunidade de explorar uma tecnologia digital de informação e comunicação, o *podcast*, em seus distintos suportes, compreendendo seus princípios e adequando as práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Na etapa 1, os estudantes poderão avaliar o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação na produção e circulação das *selfies* como prática social. Nas etapas 2 e 3, avaliando o impacto do *podcast* em seus distintos suportes nas práticas sociais, a turma vai fazer uso crítico das distintas mídias que o veiculam.

(EM13LGG703) Se a turma optar por explorar meios virtuais para realizar a exposição fotográfica, na etapa 1, estará utilizando mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais. Nas etapas 2 e 3, a turma utilizará diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais no processo de produção coletiva de um *podcast*.

Temas contemporâneos transversais

Vida Familiar e Social; Educação em Direitos Humanos

Na etapa 1, abordamos questões relativas à construção da identidade, que dialogam com o tema contemporâneo Vida Familiar e Social. Nas últimas etapas, por meio de entrevistas e debates, os estudantes poderão discutir problemas de sua realidade e possíveis soluções para eles, em uma abordagem relacionada à Educação para os Direitos Humanos.

A seleção das obras de Maxwell Alexandre e Helen Salomão, ainda, possibilita o debate sobre o direito à vida, à liberdade religiosa, entre outros aspectos importantes dos Direitos Humanos.

Diversidade Cultural; Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras

Na etapa 1 são apresentadas obras de artistas afrodescendentes que refletem sobre sua trajetória e identidade por meio das artes visuais. Dessa forma, o estudante é levado a

discutir sobre as perspectivas das obras apresentadas de forma contextualizada, valorizando a diversidade cultural e as matrizes históricas e culturais brasileiras.

Ciência e Tecnologia

Ao propor o *podcast* como produto final, este projeto aborda o tema contemporâneo transversal Ciência e Tecnologia. Desse modo, os estudantes vão conhecer as formas de produção e circulação dessa mídia digital, partindo de uma perspectiva crítica, que se apropria dos meios e práticas de linguagem a fim de produzir conteúdo socialmente relevante.

Planejamento

No Livro do Estudante, na seção **Objetivos**, há um resumo do projeto e a indicação de cada uma das etapas que o compõem, incluindo os subprodutos e o produto final que serão produzidos pelos estudantes.

Compartilhe com a turma a sugestão de cronograma a seguir. A distribuição de aulas descrita é apenas uma sugestão. Você poderá remanejar as aulas, solicitando, por exemplo, que determinadas atividades sejam feitas no período escolar e outras, em momentos extraclasse.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA		
Duração estimada	1 trimestre (considerando um total de 24 aulas, sendo duas aulas por semana. O projeto poderá também ser desenvolvido ao longo de um semestre, com uma aula por semana, dependendo do calendário escolar).	
Abertura do projeto	1 aula	Aula 1: Apresentação do projeto com discussão em sala de aula; leitura das etapas que compõem o projeto, bem como dos subprodutos e do produto final; leitura dos boxes **Organize-se**, **Tome nota**, **Registre seu trabalho** e **Divulgue seu trabalho**; leitura e explicação das competências e habilidades do boxe **A BNCC neste projeto**; apresentação aos estudantes do processo de avaliação neste projeto; leitura e análise da imagem de abertura.
Etapa 1	7 aulas	Aula 1: Leitura e análise de imagem; leitura do texto autoral sobre *selfies*. Aula 2: Leitura dos três textos* reproduzidos que abordam as *selfies*, seguida de conversa sobre eles. (* Se julgar que a conversa sobre os três textos vai demandar um tempo significativo, antecipe a leitura deles para a aula anterior.) Aula 3: Realização da mesa-redonda. Aula 4: Realização dos ensaios fotográficos* e conversa sobre eles. (* Os ensaios fotográficos devem ser realizados pelos estudantes em horário extraclasse.) Aulas 5 e 6: Preparação para a exposição* dos ensaios fotográficos. (* Se a exposição dos ensaios fotográficos for física, não virtual, sugere-se que ela seja feita em horário extraclasse.) Aula 7: Avaliação coletiva e autoavaliação.
Etapa 2	7 aulas	Aula 1: Conversa sobre jovens protagonistas da comunidade; abordagem do gênero textual entrevista. Aula 2: Leitura da entrevista em inglês e conversa sobre ela. Aula 3: Orientações de como fazer uma entrevista. Aula 4: Abordagem do *podcast*. Aula 5: Planejamento da primeira temporada de *podcast*. Aula 6: Gravação da primeira temporada de *podcast**. (* A edição dos *podcasts* deve ser realizada em horário extraclasse.) Aula 7: Apreciação dos *podcasts*; avaliação coletiva e autoavaliação.
Etapa 3	6 aulas	Aula 1: Conversa sobre problemas que afetam a comunidade. Aula 2: Organização dos debates regrados. Aula 3: Continuação da organização dos debates regrados. Aula 4: Realização do debate regrado e sua gravação. Aula 5: Edição dos debates regrados. Aula 6: Avaliação coletiva e autoavaliação.
Fazer e acontecer	3 aulas	Aula 1: Divulgação dos *podcasts*. Aula 2: Verificação dos comentários sobre os *podcasts* na rede. Aula 3: Avaliação coletiva e autoavaliação; avaliação sobre o projeto como um todo.

Caso prefira, o projeto também pode ser iniciado pela etapa 2, seguida da etapa 3, ficando a etapa 1 para o final. Nesse caso, a seção **Fazer e acontecer** contemplaria, além da divulgação dos *podcasts*, o ensaio fotográfico. O importante é que os estudantes passem pela etapa 2 antes de desenvolver a etapa 3.

Sugestões para o trabalho em sala de aula

Abertura (páginas 48 a 50)

Para iniciar este projeto, você pode realizar uma roda de conversa a fim de sensibilizar os estudantes para os temas

que serão tratados adiante. Se julgar pertinente, proponha à turma que se organize em grupos menores, de cinco ou seis integrantes, para que discutam as questões e, posteriormente, compartilhem as ideias com o restante dos colegas. Reforce a possibilidade de explorar fontes de informação para além do livro didático.

A propósito da atividade 1, para conhecer outras iniciativas que exploram as poéticas urbanas, acesse com os estudantes o vídeo *Poéticas urbanas* (disponível em: https://vimeo.com/248892582; acesso em: 31 jan. 2020), que aborda a cultura do lambe-lambe na cidade de São Paulo (SP), para que compreendam melhor o conceito. Se possível, acesse também com a turma as páginas dedicadas a Maxwell Alexandre no *site* do Prêmio PIPA (disponível em: https://www.premiopipa.com/maxwell-alexandre/; acesso em: 31 jan. 2020) e no *site* da galeria que o representa (disponível em: http://agentilcarioca.com.br/artista/maxwell-alexandre/; acesso em: 18 dez. 2019) para que eles possam observar mais imagens da mesma exposição e de outros trabalhos do artista. Ao abordar o item **a** da atividade 3, vale observar um dado recorrente nas grandes cidades brasileiras: em São Paulo (SP), por exemplo, o percentual da população que se declara preta e parda é maior nos distritos mais pobres, que também são os que concentram a maior parte das favelas: o distrito do Jardim Ângela, por exemplo, tem 60,11% da população preta ou parda, com 25,83% dos domicílios em favelas; na outra ponta, o distrito de Moema tem apenas 5,82% da população preta ou parda, com 0% de domicílios em favelas (Fonte: REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2019*. São Paulo: RNSP, 2019. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.). Compartilhe essas informações com os estudantes para fomentar a discussão. Se possível, procure dados do censo da sua cidade e região. No item **b** da atividade 3, espera-se que os estudantes considerem que a presença de corpos negros na arte contemporânea pode ser vista como um elemento importante, principalmente pelo fato de terem sido pintados por um artista negro que aborda questões relativas à identidade. No item **b** da atividade 5, faça a mediação da conversa respeitando as opiniões dos estudantes e, ao mesmo tempo, garantindo o respeito aos princípios democráticos da valorização da vida e aos direitos humanos. Os dados completos do anuário, bem como sua análise, podem ser encontrados no seguinte *link*: www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf; acesso em: 31 jan. 2020.

Leia com os estudantes as páginas 51 e 52 para que conheçam a estrutura do projeto, ou seja, a divisão em etapas, a elaboração de subprodutos ao final de cada etapa, a realização de um produto final e os boxes que aparecem ao longo do projeto e que os ajudam a organizar melhor o trabalho e a divulgá-lo. Além disso, leia o boxe **A BNCC neste projeto**, que indica as competências e habilidades que o projeto pretende que eles desenvolvam.

Etapa 1 – Quem sou eu e como posso ser protagonista? (página 53)

Na página de abertura da etapa 1, os estudantes terão a oportunidade de analisar os diálogos que podem ser estabelecidos entre a foto de Maxwell Alexandre e as concepções de identidade, relacionando a poética do artista a diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica (como no caso da relação com a classificação de cor ou raça do IBGE) e identificando o processo histórico de construção de sua estética.

Proponha aos estudantes que observem a foto do artista e busquem fazer conexões com a imagem de abertura do projeto, que mostra um detalhe da sua exposição *O batismo de Maxwell Alexandre*, e com as discussões feitas acerca dela – o tipo de papel que usa, por exemplo, é um elemento que pode ser explorado, por estar presente tanto na exposição quanto em sua própria casa, como as duas fotos revelam. É importante que eles tentem, ainda que de forma embrionária, estabelecer relações que explorem as dimensões física, cultural, social, etc. que integram os processos de construção da identidade.

Selfie: exibição ou expressão de si mesmo? (página 54)

Ao abordarmos a história do autorretrato, começamos por Van Gogh (1853-1890) e finalizamos tratando das *selfies*. A escolha da obra de Van Gogh se justifica pelo impacto que o autorretrato com o curativo na orelha tem no imaginário contemporâneo, tendo sido reproduzido em diversos meios digitais (fotografias, vídeos, filmes, etc.) e físicos (camisetas, cadernos, bolsas, entre outros).

O holandês Vincent van Gogh foi um artista profícuo, tendo pintado desde paisagens e naturezas-mortas até cenas urbanas, retratos e autorretratos, principalmente com a técnica de pintura a óleo. O pintor lidou com questões psíquicas durante toda sua vida, mas não houve um diagnóstico oficial da doença que o acometia. Seu irmão mais jovem, Theo, o apoiou emocional e financeiramente, e eles mantiveram extensa correspondência, que, posteriormente, foi publicada sob o título *Cartas a Theo*.

Durante o período em que viveu em Paris, após uma discussão com Paul Gauguin, seu mestre na época, Van Gogh teve um surto e cortou o lóbulo da própria orelha esquerda. Ao retornar do atendimento médico para tratar do ferimento, o pintor holandês autorretratou-se com a ajuda de um espelho.

É por meio de suas cartas para o irmão que podemos ter alguma ideia da intensidade do sofrimento de Van Gogh:

> Nem sempre sabemos dizer o que é que nos encerra, o que é que nos cerca, o que é que parece nos enterrar, mas no entanto sentimos não sei que barras, que grades, que muros.
>
> Será tudo isto imaginação, fantasia? Não creio; e então nos perguntamos: meu Deus, será por muito tempo, será para sempre, será para a eternidade?
>
> Você sabe o que faz desaparecer a prisão. É toda afeição profunda, séria. Ser amigos, ser irmãos, amar isto abre a porta da prisão por poder soberano, como um encanto muito poderoso. Mas aquele que não tem isto permanece na morte.

> Mas onde renasce a simpatia, renasce a vida.
>
> VAN GOGH, Vincent. Borinage, julho de 1880. *Cartas a Theo*. Porto Alegre/São Paulo: L&PM Pocket, 2012. *E-book*.

Conhecer o contexto de sofrimento mental pelo qual Van Gogh passou não só contribui para uma compreensão mais ampla da obra do artista, mas também pode ajudar a introduzir uma conversa sobre saúde mental e as formas de tratamento indicadas para as doenças psíquicas. Atualmente, a depressão, por exemplo, é uma doença que tem tratamento, que deve ser feito por profissionais qualificados, e é fornecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Em maio de 2019, foi sancionada a Lei n. 13.819/2019, que criou uma política de prevenção da automutilação e do suicídio no Brasil. Segundo nota publicada no *site* do Ministério da Educação (MEC) quando da sanção:

> O suicídio representa 1,4% das mortes em todo o mundo, sendo a segunda principal causa entre os jovens de 15 a 29 anos, segundo levantamento da Organização Mundial da Saúde (OMS). No Brasil, estima-se que entre cinco e nove mortes por 100 mil habitantes em 2018 tenham como causa o suicídio. Esse número representa uma parcela significativa da taxa de mortalidade geral. Ainda de acordo com a OMS, a cada adulto que comete suicídio, pelo menos outros 20 possuem algum tipo de ideação ou atentam contra a própria vida.
>
> [...] O psiquiatra Emerson Arcoverde é um dos profissionais que atua com pacientes psicossociais no Hospital Universitário Onofre Lopes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Huol-UFRN). Ele lembra que mais de 90% dos suicídios estão relacionados a transtornos mentais, e chama a atenção para o diálogo que familiares e amigos devem ter com quem apresenta algum comportamento suicida. "Alterações de comportamento relacionadas com transtornos mentais, como o isolamento, falta de interesse por momentos de lazer, não participar de reuniões, apresentar faltas frequentes na escola e, ao mesmo tempo, possuir um discurso mais pessimista e frases fora de contexto, são sinais de quem tem alteração de comportamento relacionada a algum transtorno mental, como a depressão", afirma o médico.
>
> Arcoverde explica, ainda, que a automutilação é um fenômeno causado em geral pela necessidade de o paciente expressar um pedido de ajuda através do sofrimento. "Muitas vezes é para aliviar um sofrimento psíquico, para demonstrar que realmente alguma coisa está muito errada e fazer com que ele suporte o que não consegue suportar de maneira realmente psicológica. Ele não dá conta daquele sofrimento, então, usa mão de um sofrimento físico para tentar suportar um sofrimento psíquico", explica. "Então, quanto mais a gente tiver suporte emocional para essas pessoas, de acompanhamento, de proximidade e capacidade de diálogo e de escutar, mais facilmente a gente vai conseguir que ele substitua a automutilação por uma maneira saudável de falar e de lidar com o sofrimento."
>
> ASSESSORIA de Comunicação Social. Sancionada lei que cria Política de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Ministério da Educação, 10 maio 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/75511-sancionada-lei-que-cria-politica-de-prevencao-da-automutilacao-e-do-suicidio?Itemid=164. Acesso em: 11 jan. 2020.

Esse é um assunto delicado, mas que deve ser abordado no contexto escolar, em atividades de prevenção da violência autoprovocada (automutilação e suicídio). Para isso, veja a atividade de roda de conversa e leitura dramatizada das cartas de Van Gogh na seção **Sugestão de atividade complementar** deste Manual.

O texto a seguir traz informações sobre estratégias de leitura e pode ser útil para orientar os estudantes nas atividades de leitura do texto "Selfies: A boon or bane?", da página 58.

> [...] um leitor habilidoso utiliza as estratégias principais: leitura detalhada (leitura de todo o texto em busca de informações específicas), *scanning* e *skimming*. A essas estratégias, podemos acrescentar, também, a inferência de significado pelo contexto e o uso de dicionário.
>
> Chama-se *scanning* a estratégia de leitura rápida com a finalidade de encontrar um item ou ponto específico, um nome, uma data. Localizar um produto e seu preço em uma nota fiscal é um tipo de *scanning*.
>
> A palavra *skimming* significa leitura ou exame superficial. O termo é uma metáfora associada ao ato de escumar, ou seja, de retirar com uma escumadeira, espuma, nata, etc. da superfície de um líquido. A estratégia consiste em uma leitura rápida para obter uma ideia geral do texto. Um exemplo dessa estratégia é ler as primeiras linhas de cada parágrafo.
>
> [...]
>
> Não é uma boa estratégia recorrer ao dicionário todas as vezes que o estudante encontrar uma palavra desconhecida, pois isso interromperá o fluxo da leitura. O dicionário só deve ser usado quando não for possível inferir o significado pelo contexto e quando aquela palavra for essencial para o entendimento do trecho.
>
> [...]
>
> A leitura intensiva exige concentração e atenção para entender o texto. Um exemplo na vida real são

os contratos e outros documentos legais. Esse também é um tipo de leitura muito utilizado para fins pedagógicos, pois inclui atenção a vários aspectos: estruturas gramaticais, vocabulário e características do gênero (a organização estrutural do texto, seu propósito comunicativo e sua função social) [...].

[...]

A leitura extensiva acontece na vida cotidiana com a leitura de jornais, revistas e livros. Nesse tipo de leitura, não há necessidade de se entender cada palavra, e o foco é a compreensão geral. Incentivar os alunos a ler em inglês fora da sala de aula, de forma autônoma, é contribuir para que desenvolvam seus conhecimentos do idioma de forma natural.

MENEZES, Vera. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio*: teoria e prática. São Paulo: SM, 2016. p. 88-89.

Oriente os estudantes a fazer uma primeira leitura do texto, usando como estratégia a busca por palavras transparentes (ou cognatas) e outras já conhecidas. Desse modo, eles serão capazes não só de inferir o significado global do texto, mas também de compreender, pelo contexto, palavras que não conhecem. Em seguida, peça que leiam as perguntas propostas para que, em uma segunda leitura, já familiarizados com o texto, possam buscar informações com mais facilidade.

Mesa-redonda (página 59)

Antes de elaborar as regras da mesa-redonda com os estudantes, verifique os conhecimentos prévios deles acerca desse gênero argumentativo oral. Peça que mencionem, por exemplo, situações em que ocorrem mesas-redondas (programas jornalísticos, eventos acadêmicos, programas de esporte) e como costumam ser veiculadas (pela televisão, pelo rádio, pela internet, etc.). Se possível, reproduza trechos de alguma mesa-redonda para que os estudantes analisem as características do gênero e, depois, com a participação de toda a turma, possam elaborar as regras da atividade que realizarão em sala de aula.

Reforce com eles a necessidade de se preparar com antecedência para a mesa-redonda, estudando o assunto, pesquisando dados e informações em fontes confiáveis, de modo a embasar os argumentos que serão apresentados.

No dia combinado para a realização da mesa-redonda, você, como mediador, deverá relembrar as regras aos debatedores, organizar os turnos de fala, controlar o tempo e encerrar a discussão no horário estabelecido. Cuide para que esse momento seja realizado de maneira democrática, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidade de defender seu ponto de vista e argumentar com os colegas, livres de juízos de valor ou preconceitos.

Se possível, grave a mesa-redonda para que os estudantes possam avaliá-la posteriormente, tanto em relação ao desempenho coletivo quanto ao individual, de modo que possam aprimorá-lo caso tenham a oportunidade de participar de outro evento como esse.

SUGESTÃO

- VALLE, Leonardo. Mesa-redonda estimula argumentação colaborativa dos alunos. *Instituto Claro*, 11 set. 2017. Disponível em: www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/mesa-redonda-estimula-argumentacao-colaborativa-dos-alunos/. Acesso em: 11 jan. 2020.

  O texto apresenta uma experiência de mesa-redonda no Ensino Médio que pode ser uma boa referência para a condução do trabalho com esse gênero argumentativo oral.

Eu em relação com o mundo (página 60)

Ao conduzir a atividade 2, ajude os estudantes a compreender que o protagonismo pode já estar presente na vida deles. Por exemplo: destaque em uma modalidade esportiva ou artística; colaboração em projetos sociais da comunidade; atuação em algum tipo de produção cultural ou midiática (*vlog*, *blog*, discotecagem, etc.); participação em rádios comunitárias ou na produção de eventos; entre outras possibilidades.

Se ainda assim o estudante não se vir em situação de protagonismo, ele poderá propor uma ação voltada ao bem comum para se engajar, como o combate a preconceitos (racismo, homofobia, *bullying* no ambiente escolar, etc.), participação no grêmio escolar, proposição de ações de conscientização para a preservação do meio ambiente, etc. Nesse caso, o estudante poderá se fotografar ao lado de cartazes com dizeres relacionados à ação que pretende empreender ou em ambientes que carecem de ações para a solução de problemas coletivos, por exemplo. Incentive a turma a usar a criatividade para propor formas de autoexpressão, tanto no que concerne à representação de sua identidade quanto no que diz respeito ao protagonismo juvenil. Em muitos casos, as situações de protagonismo poderão figurar entre as mais representativas das identidades individuais.

SUGESTÃO

- FIUZA, Beatriz C.; PARENTE, Cristiana. O conceito de ensaio fotográfico. *Discursos fotográficos*, Londrina, v. 4, n. 4, p. 161-176, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1511. Acesso em: 11 jan. 2020.

  O artigo apresenta uma definição do conceito de ensaio fotográfico e suas características principais.

- PEREIRA, Paulo C. 5 desafios para produzir um excelente ensaio fotográfico. *Blog do Senac São Paulo*, [s.d.]. Disponível em: https://www.blogsenacsp.com.br/ensaio-fotografico/. Acesso em: 11 jan. 2020.

  O texto trata das etapas e dos desafios da produção de um ensaio fotográfico, com dicas que podem servir de referência aos estudantes. Compartilhe com a turma caso você considere pertinente.

A propósito do item 4 da atividade de produção do ensaio fotográfico, na página 61, vale salientar que o comentário não é um gênero de estrutura rígida. Conforme Costa, ele é

> [...] usado tanto na escrita quanto na oralidade, refere-se a um conjunto de notas ou observações, esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas, sobre quaisquer assuntos. São análises, notas ou ponderações, por escrito ou orais, críticas ou de esclarecimento, geralmente curtas, acerca de um texto, um evento, um *post* (v.) de *blog* (v.), um ato, etc.
>
> COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 83.

O trabalho com esse gênero textual serve, neste momento, de apoio à exposição que os estudantes farão dos ensaios fotográficos produzidos.

Curadoria (página 63)

Sobre a curadoria em arte, segue um breve texto de referência:

> [...] a curadoria deve viabilizar a obra, o local e o público, ou seja, a curadoria atua e assume atividades desde a seleção dos trabalhos artísticos dentro de um recorte proposto, como por exemplo, uma exposição sobre arte contemporânea, articulando as obras com o espaço da mostra, que pode ser um museu ou um centro cultural.
>
> A curadoria deve proporcionar um diálogo entre as próprias obras, escolhidas para compor a exposição, problematizando conceitos presentes nos trabalhos, responsabilizando-se por supervisionar a montagem da exposição, a manutenção das obras, a elaboração de textos de apresentação e divulgação, a fim de proporcionar maior visibilidade e proximidade entre as obras e o público.
>
> O QUE é curadoria em arte? *Portal Educação*. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/o-que-e-curadoria-em-arte/39649. Acesso em: 30 dez. 2019.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 67)

Sobre a questão 1, espera-se que os estudantes reflitam sobre o seu desempenho na comunicação oral em um debate regrado público, pensando, por exemplo, em como a pesquisa prévia os ajudou a construir os argumentos e contra-argumentos apresentados. Quanto às questões 2 e 3, é importante que eles avaliem se a temática de identidade e protagonismo foi bem contemplada nos trabalhos produzidos; assim, será possível pensar mais objetivamente nos aspectos estéticos dos ensaios e no desenvolvimento do processo de curadoria. Para responder à questão 4, é fundamental que os estudantes já tenham se apropriado dos comentários deixados pelo público da exposição, de modo que possam comparar suas próprias percepções com as dos visitantes e, assim, levantar outros questionamentos e chegar a novas conclusões em conjunto.

Etapa 2 – Quem são os jovens protagonistas da comunidade?

Você sabe entrevistar? (página 69)

Caso seja possível, apresente para a turma o filme *O menino que descobriu o vento*, dirigido por Chiwetel Ejiofor (Reino Unido/Malauí, 2019, 113 min). Baseado na autobiografia de William Kamkwamba, o filme conta a história do jovem malaui e sua trajetória. Além do filme, é possível assistir a um trecho de uma conferência de William Kamkwamba, com pouco mais de quatro minutos. A palestra está em inglês, mas pode ser vista com legendas em português; ela encontra-se disponível em: www.ted.com/talks/william_kamkwamba_on_building_a_windmill?language=en (acesso em: 2 jan. 2020). Tanto o filme quanto a conferência podem dar subsídios ao contexto da entrevista e, portanto, auxiliar na realização da leitura em inglês.

Compreendendo o *podcast* (página 73)

As perguntas têm como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o *podcast*. Se poucos deles têm o hábito de ouvir *podcasts*, é importante que adquiram alguma experiência com a mídia antes da produção proposta.

Para embasar o desenvolvimento desta etapa, sugerimos que você leia a matéria "9 *podcasts* de educação para se inspirar", no *site* Porvir. O conteúdo encontra-se disponível em: https://porvir.org/9-podcasts-de-educacao-para-se-inspirar/ (acesso em: 31 dez. 2019). Entre os *podcasts* indicados, há "Juventude, protagonismo e transformação social", que traz o depoimento de jovens estudantes de diversos lugares do Brasil.

Planejando o *podcast* (página 75)

É importante que os estudantes desenvolvam essa pré-produção de modo autônomo e encontrem soluções para os desafios que enfrentarem. Portanto, apenas supervisione o trabalho, ficando à disposição para trocar ideias, facilitar contatos e mediar a relação entre o grupo e a escola ou entre o grupo e o entrevistado, se necessário. Caso algum grupo precise de material específico ou de um espaço especial na escola, ajude-o a consegui-lo.

Na escolha do entrevistado, é importante que se considere sua atuação na comunidade, seu protagonismo entre os jovens. É recomendável ainda que todo entrevistado assine um termo de consentimento e autorização da entrevista. Se for menor de idade, o termo deve ser assinado pelo responsável legal. Isso deve ser feito antes da entrevista. A seguir, apresentamos um modelo de termo de autorização, que pode ser adaptado conforme a necessidade.

Termo de livre consentimento e autorização de entrevista

Eu, (*nome completo*), portador da Carteira de Identidade (*número*), dou meu livre consentimento para a realização da entrevista comigo no âmbito do projeto Protagonismo juvenil, da Escola (*nome da escola*), sob a supervisão do professor (*nome completo do professor*). Estou ciente de que a entrevista será divulgada na forma de um *podcast* e dou minha autorização para tanto. Autorizo, ainda, a

divulgação do meu nome e idade na entrevista e em outras mídias nas quais o *podcast* será divulgado.

Local e data

Assinatura do entrevistado (caso maior de 18 anos) ou de seu responsável legal

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 76)

Na questão 1, interessa saber a opinião de cada estudante e da turma sobre a pertinência da escolha do tema "identidade e protagonismo juvenil" e como esse tema envolveu os entrevistados. Para responder à questão 2, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar as dificuldades e as possíveis soluções encontradas para superá-las. É possível que eles indiquem dificuldades de ordem técnica, pois nem sempre se pode obter resultados satisfatórios sem aparelhos de tecnologia digital específicos para gravação e edição de som. É importante destacar a inventividade das soluções encontradas pelos estudantes. Em relação à questão 3, espera-se que a turma discuta o *podcast* como uma ferramenta que possibilita a produção e o acesso ao conhecimento por meio da internet. Quanto à questão 4, trata-se da autoavaliação do estudante sobre a qualidade do seu engajamento na atividade e da sua interação com o grupo de trabalho.

Etapa 3 – Há problemas que interferem na comunidade? Podemos ajudar a resolvê-los?

Conhecendo o problema (página 77)

Incentive os estudantes a exercitar a cidadania, buscando problemas que digam respeito à comunidade em que estão inseridos. De acordo com Moniz dos Santos (2004, p. 79 *apud* TOTI; PIERSON; SILVA, 2009), existem concepções diversas sobre cidadania e termos afins: "Tais conceitos, não sendo novos, são conceitos em construção, plurais, polissêmicos e problemáticos. Os termos que os designam são usados por todos pensando coisas diferentes."

Em razão dessa multiplicidade de concepções do termo *cidadania*, concordamos com Lima e Horta (2008, p. 12) ao defenderem que, para a construção de uma sociedade cidadã, é preciso oportunizar a formação de indivíduos "comprometidos com a coletividade, com uma nova ordem social que globalize, para além do bem econômico, também o acesso a serviços, que se desloque da centralidade do capital para a centralidade ética da vida humana".

Chuva de ideias (página 78)

A proposta é que, por meio da chuva de ideias, os estudantes possam delinear um problema coletivo que afete diretamente seu cotidiano e que todos no grupo considerem relevante. Entender-se como parte da solução é um pressuposto importante na seleção do problema, como afirma Costa:

> A transição dos jovens da condição de problema à condição de parte da solução dos problemas, na escola, na família e na vida social mais ampla, é a grande mudança de paradigma propiciada pelo protagonismo juvenil. Ela permite a construção de uma agenda pedagógica, social e política baseada no jovem que queremos e não na visão do jovem que não queremos, como, infelizmente, ocorre nos dias de hoje.
>
> Ser uma das pontes pela qual o jovem possa transitar ao deixar a heteronomia da infância e encaminhar-se, gradativamente, para a autonomia da idade adulta é a vocação pedagógica, a destinação superior da prática do protagonismo juvenil. É aí que residem a fonte do seu sentido e o suporte de sua significação. (COSTA, 2000, p. 251).

Quem vai debater? (página 79)

Atualmente, muitos analistas têm apontado para uma aguda polarização de opiniões e posições políticas. Esse acirramento é agravado pelo uso de mídias sociais na divulgação de informações errôneas ou parciais. Uma consequência disso é a escassez de debates sobre temas ou problemas importantes para a vida em sociedade. Para que um debate seja possível, é importante que ele ocorra em um ambiente de cordialidade e civilidade, no qual os diversos agentes possam expor seus argumentos, baseados em fatos comprovados e verificáveis, e debatê-los respeitando os princípios democráticos e os direitos humanos.

Um dos principais objetivos do trabalho com protagonismo juvenil é capacitar os jovens para o exercício da cidadania e da responsabilidade social. Para isso, é importante que os estudantes se sintam como parte da sociedade e possam ouvir e ser ouvidos. Igualmente importante é que eles compreendam e vivenciem situações nas quais é preciso argumentar e defender pontos de vista de forma coerente e embasada. Somente assim se poderá chegar a acordos e a propostas comuns para a superação dos problemas.

O debate e a discussão mediada são formas de abordar problemas e avaliar possíveis soluções. Trata-se, portanto, não apenas de um embate ideológico, mas também de um esforço de construção de soluções de problemas utilizado por sociedades democráticas com o objetivo de chegar à conclusão mais adequada possível para todos os envolvidos.

A atividade de debate regrado estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a prática da elocução, além de auxiliar no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico.

SUGESTÃO

- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. *D.E.L.T.A.*, São Paulo (PUC), n. 25, 2009, p. 39-66.

  O texto aborda formas de utilização do debate aplicado no contexto escolar e é uma leitura importante para aprofundar-se no assunto.

- SILVA, Davidson Wagner; SARTORI, Adriane Teresinha. O gênero "debate regrado" no espaço escolar. *Entretextos*, Londrina (UEL), n. 2, v. 16, 2016, p. 153-178.

  O artigo analisa o debate regrado como um gênero formal público oral e reforça sua importância no espaço escolar.

É importante desenvolver a autonomia dos estudantes na elaboração de seus próprios protocolos e regras. A primeira questão a ser definida coletivamente é o tempo de duração do debate e de cada uma de suas etapas. Eles devem compreender que as regras servem para garantir a boa execução do debate em uma condução democrática. Desse modo, o estudante realizará escolhas pautadas nos conhecimentos mobilizados junto aos colegas e ao professor. Veja a seguir uma síntese de como realizar um debate formal:

> O desenrolar de um debate típico deve ser feito desta forma:
> - O primeiro debatedor do grupo defensor da resolução terá seu tempo de exposição (5 a 10 minutos);
> - O primeiro debatedor do grupo opositor à resolução terá seu tempo de exposição (5 a 10 minutos);
> - Os expositores seguintes deverão reforçar os argumentos apresentados até então, respondendo a possíveis perguntas levantadas pelo grupo oposto até que todos os membros de cada um dos grupos tenham tido a oportunidade de fala;
> - Depois disso, parte-se para o momento de refutação das argumentações apresentadas de cada grupo. O grupo opositor à resolução deverá abrir o bloco de réplicas, contando com um tempo reduzido de 3 a 5 minutos;
> - O grupo defensor terá também a oportunidade de refutar as afirmações e questionar os argumentos do grupo opositor, tendo também de 3 a 5 minutos;
> - Cada grupo terá, então, uma última oportunidade de tréplica, com um tempo de fala de 3 a 5 minutos, caso desejem expor mais alguma colocação;
> - É importante frisar que não deve haver intromissões nas falas dos debatedores. O professor deverá manter a ordem, de forma que a cada debatedor seja garantido a integridade da fala.
>
> OLIVEIRA, Lucas. Como organizar e conduzir um debate formal em sala de aula. Canal do Educador. *Brasil Escola*. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-organizar-conduzir-um-debate-formal-sala-aula.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

Debatendo e gravando (página 81)

A proposta é que, a partir do debate, o espaço para a ação se efetive e os diversos agentes envolvidos no problema, incluindo os estudantes, possam se mobilizar e encaminhar as soluções propostas. Essa é uma prática que fortalece o diálogo e abre caminhos para uma atitude positiva e propositiva, proporcionando o protagonismo dos jovens.

São vários os problemas que interferem no cotidiano, alguns mais fáceis de serem solucionados que outros. O debate sobre os problemas levantados pela turma não objetiva, necessariamente, apontar soluções efetivas. Não se trata de lançar sobre os estudantes a responsabilidade de resolver questões que o mundo adulto também não consegue. O objetivo é incluir o estudante como protagonista de possíveis mudanças, que tem força e capacidade para interferir em seu contexto de forma propositiva e em diálogo com todos os outros atores sociais, incluindo os adultos.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 81)

Na questão 1, espera-se que os estudantes sejam capazes de apontar os procedimentos criados pelo grupo para a realização do debate como elementos estruturantes do gênero textual oral. Em relação à questão 2, estimule-os a formular definições acerca do seu próprio desempenho no trabalho com a chuva de ideias. Quanto à questão 3, pretende-se que os estudantes associem as orientações para a mediação do debate ao modo como ele foi executado por seu grupo, apontando problemas e possíveis soluções para eles, além das dificuldades encontradas. Na questão 4, espera-se que eles sejam capazes de avaliar a viabilidade das proposições e sua pertinência para a solução do problema abordado.

Fazer e acontecer (página 82)

O planejamento da divulgação e postagem dos *podcasts* é muito importante, pois faz parte da apropriação dos modos de fazer e do funcionamento dessa linguagem digital. Ajude os estudantes a organizar um calendário de postagens que possa ser realmente seguido e que leve em consideração o público-alvo que pretendem atingir. Isso também deve ser feito em relação ao planejamento da divulgação; primeiro é preciso definir o público-alvo e somente a partir de então devem ser elaboradas as formas de alcançar esse público específico.

Lembre aos estudantes que, por ser um conteúdo postado na internet, muitas pessoas podem ter acesso. Eles podem optar por limitar esse acesso postando em uma plataforma que exija senha para exibição do áudio ou torná-lo efetivamente público. Essa decisão implica repensar o conteúdo e que tipo de reações esperam por parte dos internautas.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 83)

O primeiro bloco de questões refere-se à atuação dos estudantes nas atividades da seção **Fazer e acontecer**. A questão 1 pretende levá-los a analisar o próprio desempenho durante o planejamento e a divulgação do *podcast*. Na questão 2, espera-se que comentem de que forma colaboraram para essa divulgação. Na questão 3, o objetivo é levá-los a refletir sobre a interação que estabeleceram com os ouvintes do *podcast*.

O segundo bloco de perguntas está associado ao projeto como um todo. Na primeira questão pretende-se que os estudantes se autoavaliem de acordo com a habilidade de colaborar e de ser autônomo nas etapas do projeto. Na segunda questão espera-se que cada estudante identifique suas dificuldades e os momentos de maior motivação durante o projeto, justificando suas respostas. O objetivo da última questão é que cada estudante apresente seu ponto de vista em relação ao que deveria ser melhorado na dinâmica de trabalho do grupo, justificando sua resposta.

Sugestão de atividade complementar

Violência autoprovocada e leitura de cartas de Van Gogh

Proponha aos estudantes uma roda de conversa com base na leitura do livro *Cartas a Theo* (L&PM Pocket, 2012), na íntegra ou de cartas selecionadas previamente por você, a fim de que cada um deles possa expressar suas ideias e reflexões sobre a obra. Organize a turma em grupos de cinco a oito integrantes e peça a cada grupo que escolha uma carta para fazer uma leitura dramatizada para o restante da turma. Esse tipo de leitura é um procedimento teatral em que se incorporam alguns elementos de construção de personagem, especialmente a entonação.

Sugerimos que os professores de Língua Portuguesa e de Arte, se possível com formação específica em teatro, acompanhem os ensaios e orientem os estudantes nos aspectos específicos do texto. Se achar interessante, proponha que as leituras sejam gravadas em áudio e posteriormente compartilhadas entre os grupos.

Após a apresentação das leituras, retome a roda de conversa feita inicialmente para que os estudantes avaliem se surgiram novas reflexões e possam compartilhá-las após esse trabalho de sensibilização.

Rodas de conversa são atividades que podem ser utilizadas para tratar de temas delicados, pois possibilitam aos estudantes que compartilhem suas impressões de maneira simples e direta. Para que sejam bem-sucedidas, é essencial criar um ambiente de confiança e respeito entre os participantes. Caso não se sinta confortável para tratar do tema, procure o apoio da gestão escolar e de profissionais especializados.

Para auxiliar a mediação da atividade, recomendamos a visualização dos vídeos da campanha *Acolha a vida*, lançada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos em 2019 (disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/acolha-a-vida; acesso em: 11 jan. 2020), e a leitura da cartilha *Suicídio: informando para prevenir*, elaborada pela Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), em 2014 (disponível em: http://www.flip3d.com.br/web/pub/cfm/index9/?numero=14; acesso em: 11 jan. 2020).

Referências bibliográficas comentadas e complementares

- COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht; São Paulo: FTD, 2000.

  O livro define protagonismo e descreve boas práticas desenvolvidas em diferentes escolas, constituindo uma referência importante para a compreensão de como o protagonismo juvenil pode ser desenvolvido no cotidiano escolar.

- LIMA, Leonice D. S.; HORTA, Rita C. A. As ciências humanas e sociais no processo de reconstrução da sociedade na perspectiva cidadã. *E-cadernos CES*, n. 2, 2008. Disponível em: http://journals.openedition.org/eces/1359. Acesso em: 13 jan. 2020.

  O artigo discute o conceito de ciência na contemporaneidade e sua função social, especificamente no que diz respeito às ciências humanas e sociais como área do conhecimento que deve integrar diversas outras áreas, em uma perspectiva de reconstrução dos conceitos de sociedade e cidadania.

- TOTI, Frederico A.; PIERSON, Alice H. C.; SILVA, Luciano F. Diferentes perspectivas de cidadania presentes nas discussões atuais em defesa da abordagem CTS na educação científica. *VII Enpec* – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 8 nov. 2009. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1492.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

  O artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, identifica e analisa diversas concepções de cidadania. É uma referência interessante para um tipo de abordagem educacional com o enfoque em CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.

PROJETO 3 Midiaeducação

Cuidado nas redes

Com este projeto, pretende-se abordar o letramento midiático, proporcionando experiências de leitura, seleção, produção e participação em mídias digitais. Para além da análise crítica (no sentido diagnóstico) da relação contemporânea dos jovens com as mídias digitais – importante para criar uma consciência de como e por que eles se relacionam com esses recursos – propõe-se uma vivência propositiva e criativa com essas mídias por meio da elaboração de uma campanha educativa de combate à disseminação de *fake news*.

O letramento midiático, também conhecido como letramento digital (em inglês, *media literacy*), compreende as habilidades necessárias para acessar, analisar e avaliar os espaços digitais de maneira crítica, participando e também criando neles desse mesmo modo.

A sociedade contemporânea está imersa em um cenário midiático, e a circulação de informações, a escola e o trabalho estão cada vez mais digitais. Assim, é importante que o jovem possa participar ativamente da sociedade digital de forma responsável e saudável. As habilidades requeridas no mundo atual estão relacionadas com as informações: saber encontrá-las, fazer a curadoria delas, ler e produzir textos de diversas naturezas, entre eles, os digitais e interativos.

Com base nos princípios da educação midiática, propõe-se o recorte da alfabetização informacional centrada no debate sobre os impactos das *fake news* na sociedade contemporânea e na proposição de estratégias de combate à

sua disseminação. A alfabetização informacional tem grande relevância nos dias de hoje justamente porque os processos de produção e circulação de notícias se expandiram a partir do advento da Web 2.0, no início dos anos 2000. Com a Web 2.0, a internet tornou-se mais interativa, proporcionando a formação de diversas redes sociais e ampliando, assim, o acesso à produção e à divulgação de conteúdos a todos os usuários.

> [...]
>
> [...] As pessoas que sabem usar a informação, ou seja, que são alfabetizadas em informação são capazes de acessar informações sobre saúde, meio ambiente, educação e trabalho, empoderando-se assim para tomar decisões importantes sobre sua vida, como, por exemplo, responsabilizar-se por sua própria saúde e sua educação.
>
> [...]
>
> UNESCO. *Alfabetização midiática e informacional (AMI)*. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/media-and-information-literacy/. Acesso em: 20 jan. 2020.

Dessa forma, a área de Linguagens e suas Tecnologias tem um papel importante, ainda que não exclusivo, na formação de jovens capazes de atuar na recepção, produção e circulação de textos (incluindo os multimodais) na Web. Essa atuação é entendida como um letramento digital que vai muito além das habilidades de ler e escrever ou de ter acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Partindo desses conceitos, construímos este projeto, que propõe uma sequência de atividades de educação midiática por meio do letramento digital e da alfabetização informacional, com base em textos diversos (incluindo multimodais) e práticas em formato multimídia. Para que a aprendizagem seja contextualizada e significativa, é necessária a colaboração dos professores na condução das práticas, que permitem diferentes percursos possíveis, dependendo dos interesses dos estudantes.

SUGESTÃO

- *EducaMídia*. Disponível em: https://educamidia.org.br/. Acesso em: 6 fev. 2020.

  O *site* traz informações sobre como trabalhar a educação midiática com os estudantes, com sugestões de práticas dentro da temática e textos que abordam conceitos relacionados a ela.

- MATIAS, J. O Google Drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. *In*: KERSCH, Dorotea Frank *et al*. *Multiletramentos e multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 173-174.

  No artigo, a autora trata do letramento digital por meio da análise do uso de uma ferramenta de escrita colaborativa.

Descrição do projeto

Tema integrador	Midiaeducação
Componentes curriculares articulados no projeto	Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte
Perfil dos professores indicados para atuar no projeto	Recomenda-se que o projeto seja desenvolvido em conjunto por professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte.
Questão orientadora	Como usar as redes sociais de modo responsável e ético?
Etapas	• **Etapa 1**: Como usar as redes sociais de modo responsável? **Subproduto**: Experimentação teatral por meio do Teatro Imagem. • **Etapa 2**: Como as redes sociais ajudam a difundir *fake news*? **Subproduto**: Checagem de notícias falsas. **Fazer e acontecer** **Produto final**: Campanha de conscientização sobre como prevenir a propagação de *fake news*.

O projeto 3 desta obra didática, **Cuidado nas redes**, desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, parte da questão orientadora **Como usar as redes socais de modo responsável e ético?**, com o objetivo de que os estudantes consigam responder a ela ao término do projeto.

Com este projeto, pretende-se mobilizar diversos aspectos da vida dos estudantes em torno das práticas que eles adotam nas redes sociais, aproximando o processo de aprendizagem e a realidade deles. Além disso, visa-se preparar os estudantes para analisar, criar e compartilhar conteúdo impresso e digital de modo crítico, consciente e responsável, desenvolvendo sua criatividade e sua capacidade de resolver problemas, de trabalhar em conjunto e de se adaptar a diferentes situações, bem como aprimorar suas habilidades de comunicação com os colegas, os professores e a sociedade.

A BNCC neste projeto

Competências gerais da Educação Básica

Competência geral 1

No decorrer das etapas do projeto, os estudantes serão levados a valorizar e a utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social, cultural e digital para compreender a realidade contemporânea. Com isso, na seção **Fazer e acontecer**, terão a oportunidade de propor intervenções que contribuam para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva com a elaboração e divulgação de uma campanha educativa sobre como prevenir a propagação de *fake news* em redes sociais e grupos em aplicativos de mensagens instantâneas.

Competência geral 2

Esta competência é contemplada nas duas etapas do projeto, em que os estudantes vão exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem científica por meio da investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade. Na etapa 1, os estudantes, por meio da investigação, farão um levantamento sobre a quantidade de horas que passam em redes sociais e, com esses dados, vão recorrer aos conhecimentos matemáticos necessários para fazer cálculos e tabular esses dados utilizando um gráfico. Na etapa 2, vão elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, utilizando-se da tecnologia para identificar informações supostamente falsas veiculadas em suas próprias redes sociais.

Competência geral 3

Esta competência é trabalhada na abertura do projeto e na etapa 1. Na abertura, os estudantes são levados a fruir e a analisar a imagem de uma cena do espetáculo *A terra*, do diretor José Celso Martinez Corrêa, relacionando-a ao tema do projeto. Na etapa 1, além de valorizar e fruir o Teatro Imagem, técnica teatral desenvolvida por Augusto Boal, eles vão participar de improvisações teatrais com o objetivo de refletir sobre o comportamento e a relação da turma com as redes sociais.

Competência geral 4

Ao longo das etapas do projeto, os estudantes terão a oportunidade de utilizar a linguagem verbal, corporal, sonora, visual e digital, bem como a linguagem artística e matemática para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos com o objetivo de produzir entendimento mútuo. Na etapa 1, por exemplo, eles vão utilizar a linguagem matemática para fazer cálculos e elaborar gráficos com o objetivo de avaliar a quantidade de horas que passam em redes sociais, compartilhar essas informações com os colegas e discutir o assunto. No debate regrado público, os estudantes vão utilizar a linguagem verbal e as características do gênero para expor e defender suas ideias para a turma. Com as improvisações nos jogos teatrais, vão utilizar a linguagem corporal para construir imagens e propor novas formas de relacionamento com as redes sociais. Na seção **Fazer e acontecer**, vão utilizar os conhecimentos da linguagem verbal, visual e tecnológica para elaborar campanhas educativas.

Competência geral 5

Ao longo do projeto, nas etapas 1 e 2, os estudantes vão compreender o funcionamento de tecnologias digitais da informação e da comunicação, especificamente no que diz respeito às redes sociais e à circulação de notícias. Na seção **Fazer e acontecer**, assumindo o protagonismo do processo, os estudantes vão utilizar essas tecnologias digitais de forma criativa, significativa, reflexiva e ética para elaborar e divulgar uma campanha educativa que pretende contribuir para a resolução da difusão de *fake news*.

Competência geral 7

Esta competência é contemplada na etapa 1, quando os estudantes, por meio do debate regrado público, vão utilizar a linguagem verbal como fenômeno social e variável, segundo seu contexto de uso, e ter a oportunidade de dialogar para produzir entendimento mútuo, objetivando o interesse comum com base nos princípios da democracia e dos direitos humanos. Para isso, deverão se posicionar de forma crítica diante de diferentes visões de mundo com base nos contextos de produção e circulação do gênero. Dessa forma, vão debater uma questão de relevância social, tendo como ponto de partida opiniões e argumentos baseados em fatos, dados e informações confiáveis, sustentando, assim, posições e fazendo negociações diante de diferentes perspectivas.

Competência geral 8

Na etapa 1, por meio da realização de jogos teatrais com o uso de técnicas do Teatro Imagem, os estudantes vão desenvolver tanto habilidades de autoconhecimento e autocuidado como habilidades de cuidado com o próximo, ou seja, na interação entre os estudantes. Assim, poderão conhecer-se e apreciar-se, cuidando de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e sabendo lidar com as próprias emoções e com as dos outros, com autocrítica e ética.

Competência geral 10

Ao longo deste projeto, os estudantes, por meio de atividades individuais e em grupos, vão agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com o objetivo de fazer os subprodutos em cada etapa e o produto final, na seção **Fazer e acontecer**, fundamentados em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Competência específica 1

(EM13LGG101) Ao longo das duas etapas do projeto, os estudantes, por meio da leitura inferencial e da produção de textos, serão levados a compreender e analisar o processo de produção e circulação de discursos nas linguagens verbal, visual, teatral e digital. Dessa forma, poderão fazer escolhas alinhadas a seus interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Ao longo das etapas 1 e 2, por meio da leitura de charges, reportagens, artigo de opinião e campanhas educativas, os estudantes vão analisar diferentes visões de mundo, conflitos de interesse, ideologias e possíveis preconceitos presentes nos discursos multimidiáticos. Dessa forma, terão a oportunidade de ampliar sua capacidade de interpretação crítica da sociedade e de intervenção no contexto real.

(EM13LGG103) Na etapa 1, os estudantes, com base nos conhecimentos linguísticos já adquiridos sobre o gênero oral debate regrado público, vão se preparar para expor e defender suas ideias sobre duas questões associadas ao uso responsável das redes sociais. Ainda na mesma etapa, vão se apropriar da linguagem corporal para criar imagens usando técnicas teatrais do Teatro Imagem. Na seção **Fazer e acontecer**, serão levados a analisar a linguagem de

campanhas educativas e a apropriar-se criticamente delas para produzir discursos de diferentes semioses.

(EM13LGG104) Em todas as etapas do projeto, os estudantes vão utilizar diferentes linguagens para compreender e produzir textos em diversos campos: no campo jornalístico-midiático, ao fazer a leitura e análise de reportagens, charges, artigo de opinião, textos informativos e campanhas educativas; no campo das práticas de estudo e pesquisa, ao pesquisar artigos de opinião sobre o impacto de *fake news* na atualidade; no campo artístico, ao participar de jogos com o uso de técnicas do Teatro Imagem; no campo de atuação na vida pública com a elaboração e divulgação de campanha educativa.

(EM13LGG105) A internet pode ser considerada uma remidiação de diversas mídias anteriores a ela (como a carta, o telegrama, o telefone, a enciclopédia, o dicionário, o cinema, entre muitas outras), transformando-as enquanto tenta se tornar invisível como meio de relação com a realidade. Esta habilidade está contemplada no trabalho com a atividade complementar "Remidiação tecnológica", na seção **Sugestões de atividades complementares** neste Manual, que propõe a exibição do primeiro episódio da série *Eu e o Universo* (EUA, 2018) disponível em plataformas de *streaming*.

Competência específica 2

(EM13LGG201) Nas duas etapas do projeto, os estudantes vão utilizar linguagens verbais e artísticas em contextos diversos, compreendendo-as como um fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Por exemplo, na etapa 1, os estudantes vão utilizar, de modo contextualizado, a linguagem verbal, ao participarem do debate regrado público, e as linguagens artística e corporal com a realização de jogos com base no uso de técnicas teatrais do Teatro Imagem. Na Etapa 2, vão se apropriar da linguagem verbal para produzir campanhas educativas com o objetivo de conscientizar determinado público, podendo se valer de linguagens do universo digital para divulgar a produção.

(EM13LGG204) Esta habilidade é contemplada ao longo de todo o projeto, em que os estudantes, de modo respeitoso com eles mesmos e com o próximo, vão dialogar com o objetivo de produzir entendimento mútuo em diferentes linguagens, pautados na democracia e nos Direitos Humanos.

Competência específica 3

(EM13LGG301) Nas etapas 1 e 2, os estudantes vão participar de processos de produção individual e coletiva usando linguagens verbais, artísticas e corporais, levando em consideração o funcionamento específico de cada uma delas com o objetivo de produzir textos e práticas contextualizadas, de acordo com o sentido das linguagens. Entre essas produções, estão a realização do debate regrado público e dos jogos teatrais, na etapa 1, e a produção de campanhas educativas, na seção **Fazer e acontecer**.

(EM13LGG302) Ao longo do projeto, por meio da leitura inferencial de textos e de algumas produções em diferentes linguagens, os estudantes terão a oportunidade de se posicionar de modo crítico diante de diversas visões de mundo encontradas nesses discursos, partindo do conhecimento que têm sobre os contextos de produção e de circulação acerca desses discursos.

(EM13LGG303) Na etapa 1, os estudantes vão debater duas questões polêmicas e calcadas em sua realidade: os aspectos positivos e negativos das redes sociais na comunicação e a necessidade de limitar o tempo de uso dessas redes e da internet. Com isso, terão a oportunidade de formular e sustentar suas posições, além de contra-argumentar com base na análise das diferentes perspectivas.

(EM13LGG304) Na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes serão mobilizados a elaborar, em grupos, uma campanha educativa que leve em conta o bem comum e os Direitos Humanos. O objetivo é que eles formulem propostas para conscientizar um público específico sobre como reduzir a difusão de *fake news* em redes sociais.

(EM13LGG305) Para a realização do produto final, na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes vão mapear diferentes práticas de linguagem para elaborar as campanhas educativas, buscando enfrentar um desafio contemporâneo – a difusão de *fake news* – e atuando social, política e culturalmente de forma crítica, criativa, solidária e ética.

Competência específica 4

(EM13LGG402) Esta habilidade é trabalhada na etapa 1, no debate regrado público, e na seção **Fazer e acontecer**, com a elaboração da campanha educativa. Em ambas as atividades, os estudantes vão empregar a variedade e o estilo de língua adequado a essas situações, levando em consideração os respectivos interlocutores e os gêneros do discurso, sem preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Na etapa 1, os estudantes vão ler dois infográficos, em inglês, sobre a relação de usuários com as redes sociais. Ao entenderem o inglês como língua de comunicação global, eles terão a oportunidade de compreender o texto fazendo associações entre palavras de origem inglesa que, devido ao contexto, já foram incorporadas às práticas de linguagem no Brasil. Na etapa 2, com a leitura e a análise do artigo de opinião em inglês, os estudantes terão a oportunidade de compreendê-lo e caracterizá-lo dentro do contexto de uso, ou seja, o campo jornalístico-midiático.

Competência específica 6

(EM13LGG602) Na abertura do projeto, os estudantes vão fruir e apreciar esteticamente a imagem de uma cena teatral do diretor José Celso Martinez Corrêa. Na etapa 1, terão a oportunidade de experimentar o teatro por meio das técnicas do Teatro Imagem, desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Na etapa 1, os estudantes vão se expressar individual e coletivamente por meio dos jogos teatrais, recorrendo a referências estéticas e culturais prévias e a experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Ao trabalhar o Teatro Imagem com a temática das relações nas redes sociais, na etapa 1, os estudantes vão relacionar essa prática artística com diferentes dimensões da sua vida social, política e econômica de forma historicamente contextualizada.

Competência específica 7

(EM13LGG701) Na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes vão explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), apropriando-se dos princípios e das funcionalidades delas e utilizando-as de maneira criativa, responsável e ética na elaboração de uma campanha educativa, de acordo com o contexto de uso.

(EM13LGG702) Nas etapas 1 e 2, por meio da leitura e produção de textos, os estudantes vão avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação em sua formação e em suas práticas sociais, para fazer um uso crítico dessa mídia ao selecionar, compreender e produzir discursos em ambientes digitais.

(EM13LGG703) Esta habilidade é desenvolvida em atividades desenvolvidas pelos estudantes de maneira coletiva e colaborativa, com o uso de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. Entre as produções do projeto, estão a elaboração de um gráfico na etapa 1, que pode ser feito no computador com o uso de um editor de textos ou planilhas e divulgado em suportes digitais, como *blog*; e a elaboração da campanha educativa, na seção **Fazer e acontecer**.

(EM13LGG704) Na etapa 2, por meio da experiência de checagem de informações no universo digital, os estudantes terão a oportunidade de se apropriarem criticamente de processos de pesquisa e busca de informação em ambiente digital.

Temas contemporâneos transversais

Saúde

A desinformação sobre a vacinação é um risco à saúde pública brasileira, o que tem sido alertado por diversos meios de comunicação e especialistas. Na seção **Fazer e acontecer**, por meio da análise da campanha educativa elaborada pelo Ministério da Saúde sobre a difusão de notícias falsas relacionadas à vacinação, os estudantes terão a oportunidade de discutir o assunto, e, desse modo, relacionar o tema do projeto com a saúde como tema contemporâneo transversal.

Vida Familiar e Social; Ciência e Tecnologia

Estes temas contemporâneos transversais permeiam todo o projeto, uma vez que os estudantes serão levados a refletir constantemente sobre a sua relação com as redes sociais, sobre os impactos delas na vida individual e coletiva, sobre os riscos da exposição excessiva a essa maneira de interação e sobre a disseminação das *fake news* e o que elas provocam nas diversas esferas da vida em sociedade.

Planejamento

Recomendamos que o projeto seja desenvolvido de forma colaborativa por professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. A colaboração dos professores desses componentes curriculares é essencial para a integração dos conteúdos, pois serão mobilizadas habilidades das competências específicas da área de Linguagem e suas Tecnologias referentes à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte.

No Livro do Estudante, na seção **Objetivos**, há um resumo do projeto e a indicação de cada uma das etapas que o compõem, incluindo o subproduto e produto final que serão produzidos.

Compartilhe com os estudantes a sugestão de cronograma a seguir. A distribuição de aulas descritas é apenas uma sugestão. Você poderá remanejar as aulas, solicitando, por exemplo, que determinadas atividades sejam feitas no período escolar e outras, em momentos extraclasse.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA		
Duração estimada	1 trimestre (considerando um total de 24 aulas, sendo duas aulas por semana. O projeto poderá também ser desenvolvido ao longo de um semestre, com uma aula por semana, dependendo do calendário escolar).	
Abertura do projeto	1 aula	Aula 1: Apresentação do projeto com discussão em sala de aula; leitura das etapas que compõem o projeto, bem como dos subprodutos e produto final; leitura dos boxes **Organize-se**, **Tome nota**, **Registre seu trabalho** e **Divulgue seu trabalho**; leitura e explicação das competências e habilidades do boxe **A BNCC neste projeto**; apresentação aos estudantes sobre o processo de avaliação neste projeto; leitura e análise da imagem de abertura.
Etapa 1	7 aulas	Aula 1: Leitura do texto de abertura desta etapa; conversa sobre o texto "10 fatos sobre o uso de redes sociais no Brasil que você precisa saber". Aula 2: Leitura do tópico **Quanto tempo as pessoas passam nas redes sociais?**; conversa sobre as perguntas do item 1 da atividade; explicação da atividade*. (* Sugere-se que a atividade seja feita em momento diferente ao período de aula.) Aula 3: Apresentação dos resultados da coleta e análise dos dados acerca do uso nas redes sociais; explicação da atividade **Debatendo sobre as redes sociais***. (* Sugere-se que os estudantes se preparem para o debate regrado público em momento diferente ao período de aula.) Aula 4: Elaboração das regras do debate regrado público; realização do debate; avaliação da atividade. Aula 5: Leitura do tópico **O teatro pode transformar realidades?**; realização da atividade estátuas vivas. Aula 6: Realização da atividade espect-atores; avaliação da atividade. Aula 7: Avaliação coletiva e autoavaliação.

Etapa 2	8 aulas	Aula 1: Leitura do texto introdutório desta etapa; leitura da charge de Jean Galvão seguida de conversa; leitura do texto "De onde vem o termo 'fake news'? Da década de 1890, ao que tudo indica". Aula 2: Leitura do texto "'Fake news' têm 70% mais chance de viralizar do que as notícias verdadeiras, segundo novo estudo" seguida de conversa. Aula 3: Leitura do artigo de opinião "Do We Really Understand 'Fake News'?"; explicação sobre a atividade*. (* Sugere-se que a pesquisa e a escolha de um único artigo de opinião sejam feitas em momentos diferentes ao período de aula.) Aula 4: Apresentação dos grupos seguida de conversa com a turma; divulgação da atividade*. (* Sugere-se que a divulgação da atividade seja feita em período extraclasse.) Aula 5: Leitura do tópico **Como as *fake news* podem impactar o dia a dia das pessoas?**; leitura da charge seguida de conversa; leitura da reportagem "*Fake News* agravam surtos de doenças no país" seguida de análise do texto. Aula 6: Leitura do item **Como identificar *fake news*?**; explicação da atividade "Aplicando a checagem de informações"*. (* A checagem de notícias, bem como a elaboração dos comentários pelos grupos, será feita em momento diferente do período de aula.) Aula 7: Apresentação das considerações de cada grupo; avaliação sobre a atividade. Aula 8: Avaliação coletiva e autoavaliação.
Fazer e acontecer	8 aulas	Aula 1: Leitura da campanha "Não pague o pato. Confie em quem apura o fato!" seguida de análise e conversa. Aula 2: Exibição da campanha do Ministério da Saúde; análise da campanha e conversa. Aula 3: Explicação da elaboração do produto final; planejamento da campanha educativa*. (* Sugere-se que a atividade seja iniciada em sala de aula e que os estudantes deem continuidade a esse processo em horários extraclasse.) Aulas 4 e 5: Produção da campanha educativa*. (* Se o tempo de aula não for suficiente para terminar a produção da campanha educativa, sugere-se que a atividade seja finalizada em período extraclasse.) Aulas 6 e 7: Divulgação da campanha educativa (publicação do produto final dependendo do veículo de comunicação escolhido pelos grupos); avaliação sobre a atividade. Aula 8: Avaliação coletiva e autoavaliação; avaliação sobre o projeto como um todo.

Se desejar, você pode alterar a ordem de apresentação dos conteúdos das etapas 1 e 2 sem prejudicar o desenvolvimento do projeto. A seção **Fazer e acontecer**, por sua vez, deve necessariamente ser realizada por último, já que os estudantes necessitam dos conhecimentos obtidos nas etapas anteriores para realizá-la.

Na realização das atividades com as práticas do Teatro Imagem, é possível realizar os jogos mais de uma vez para que os estudantes tenham tempo de aprofundar-se em cada jogo. Outros jogos podem ser incorporados partindo, até mesmo, de sugestões dos estudantes. O importante é destacar qual é o objetivo de cada jogo e como isso se relaciona com a temática do uso ético e responsável das redes sociais.

Sugestões para o trabalho em sala de aula

Abertura (páginas 84 e 85)

A ideia de rede é anterior à internet e compreende a conexão proveniente de diversos pontos, que vão estabelecendo formas de agir e de se relacionar próprias das interações humanas em sociedade. A internet, principalmente a partir da Web 2.0, trouxe essa relação para o universo digital, potencializando as possibilidades de formação de pontos de contato em uma escala muito maior, sobretudo no contexto de localização geográfica.

O importante é compreender que a internet pode ser considerada uma remidiação de diversas mídias anteriores (como a carta, o telegrama, o telefone, a enciclopédia, o dicionário, o cinema, entre muitas outras), transformando-as enquanto tenta se tornar invisível como meio de relação com a realidade.

De acordo com Martino (2014, p. 223), remidiação (ou remediação, como nomeado pelo autor) é "um ambiente saturado de mídias que buscam se tornar invisíveis em relação à realidade que tentam representar [...]. A remediação acontece, entre outros momentos, quando elementos característicos de uma mídia se articulam em outro. [...] Uma das características das mídias digitais [...] é sua capacidade de 'remediar' praticamente todos os elementos de mídias anteriores [...].".

SUGESTÃO

- BOLTER, J. David.; GRUSIN, Richard. *Remediation*: Understanding New Media. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000.

  O livro trata de mídias digitais e foi um dos primeiros a abordar o conceito de remidiação.

Antes de encaminhar a leitura da imagem de abertura, leia com os estudantes as páginas 86 e 87 para que conheçam a estrutura do projeto, ou seja, a divisão em etapas, a elaboração de subprodutos ao final de cada etapa e a realização de um produto final, os boxes que aparecem ao longo do projeto e que os ajudam a organizar melhor o trabalho e divulgá-lo. Além disso, leia no boxe **A BNCC neste projeto** as competências e habilidades que o projeto pretende que eles desenvolvam.

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes comentem que as pessoas estão entrelaçadas no chão, o que pode ser entendido como uma metáfora de uma rede que conecta a todos. Com relação à segunda pergunta, a ação pode ser associada ao modo como a vida em sociedade faz com que estejamos interligados; também pode estar associada às diversas formas de comunicação, seja por meio do contato físico (como na imagem), seja por outros meios.

As duas últimas questões têm como objetivo contribuir para que os estudantes aprofundem as reflexões sobre o conceito de rede e suas relações com as dimensões da vida social e cultural. Na terceira pergunta, trabalhe com os estudantes a ideia de que a palavra **rede**, originalmente, designa qualquer entrelaçado de fios que compõe uma malha. Nesse sentido, pode denominar vários objetos, como a rede usada para dormir ou a malha que reveste o fundo das traves no futebol. Por derivação de sentido, ela passou a significar qualquer conjunto de pessoas ou instituições que se ligam por conexões múltiplas, como uma rede de hospitais, rede de ensino, etc. Com relação à quarta pergunta, leve a turma a identificar redes em que pessoas de diversas origens se integram, sem hierarquias predefinidas. Espera-se que haja, em algum momento da discussão, referência à rede de computadores, principal espaço de integração, convívio social e circulação de informações da atualidade.

Etapa 1 – Como usar as redes sociais?

Quais são os impactos do ambiente *on-line* na vida das pessoas? (página 89)

Solicite aos estudantes que, individualmente, façam a leitura do trecho da reportagem "10 fatos sobre o uso de redes sociais no Brasil que você precisa saber". Os infográficos que o acompanham mobilizam habilidades relacionadas à Língua Inglesa. Se possível, o professor de Língua Inglesa pode ser solicitado nessa atividade para propor atividades complementares associadas ao universo das mídias sociais, ampliando assim o conhecimento sobre o vocabulário e as expressões em inglês comuns a esse contexto.

Em seguida, peça aos estudantes que se organizem em grupos para responder às perguntas sobre o texto e fazer a pesquisa que se pede no item **c**, na página 90, que pode ser realizada em sala de aula, com o uso de celular dos próprios estudantes ou computador, caso esse recurso esteja disponível na escola, desde que com acesso à internet. Se não for possível, encaminhe a pesquisa para ser feita fora do período de aula e retome esta atividade na aula seguinte. Atualize os dados com os estudantes com base em pesquisas e estatísticas seguras. Essas informações podem ser consultadas, por exemplo, em órgãos que se dedicam a pesquisas sobre o assunto e em instituições governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Depois que os grupos responderam às perguntas e fizerem a pesquisa, organize uma roda de conversa e peça a cada grupo que compartilhe as respostas e os dados obtidos. Proponha aos estudantes também que contraponham os dados que conseguiram, a fim de verificar diferentes fontes, métodos de pesquisa e balizas cronológicas.

Quanto tempo as pessoas passam nas redes sociais (página 91)

Sobre a primeira pergunta, caso algum estudante não utilize nenhuma rede social, acolha essa informação e, se ele se sentir à vontade, peça que fale sobre os motivos pelos quais não mantém esse hábito. Com relação à segunda pergunta, os estudantes poderão responder objetivamente a ela depois de mapear a quantidade de horas que ficam por dia nas redes sociais. Por ora, basta que conjecturem com base na percepção deles. Sobre a terceira pergunta, eles podem citar desde as redes sociais mais conhecidas até salas de bate-papo reservadas para a comunicação entre jogadores de um mesmo jogo eletrônico. Na quarta pergunta, os estudantes podem enumerar ações, como leitura, seleção, edição, compartilhamento e produção de conteúdo em diversas textualidades (imagem, som, texto e audiovisual). Na última pergunta, incentive-os a expor suas opiniões, ressaltando a importância de ouvirem o que os colegas têm a dizer e de respeitarem os turnos de fala.

Em seguida, explique a atividade em que os estudantes deverão fazer o mapeamento das horas que passam nas redes sociais, em um período de três dias. Se considerar oportuno, encaminhe a atividade em conjunto com o professor de Matemática e suas Tecnologias, uma vez que os estudantes terão de fazer alguns cálculos.

Com relação ao cálculo da média, é possível que os estudantes já tenham conhecimentos matemáticos para fazê-lo. Mesmo assim, recomende que registrem horas cheias, ou seja, horas que sejam múltiplos de 60 minutos, ou então, que somem a essa quantidade meia hora.

Com relação às perguntas do item 7 (página 92), é importante que cada estudante expresse sua opinião e argumente com base nos dados levantados e em sua experiência pessoal sobre o uso das redes sociais.

Ao verificar os dados sobre o comportamento da turma em relação às redes sociais, você poderá perceber como elas envolvem as relações sociais existentes dentro e fora do ambiente virtual. Ao mediar uma ação, as redes sociais na internet acabam por distanciar o agente do resultado da sua ação. O compartilhamento de informações falsas ou comportamentos inadequados na internet geram efeitos aos quais nem sempre o usuário tem acesso imediato.

Debatendo sobre as redes sociais (página 93)

Por meio da atividade deste tópico, os estudantes vão utilizar a linguagem verbal como fenômeno social e variável, segundo seu contexto de uso, e terão a oportunidade de dialogar para produzir entendimento mútuo, objetivando o interesse comum com base nos princípios da democracia e dos direitos humanos. Para isso, deverão se posicionar de forma crítica

diante de diferentes visões de mundo com base em seus contextos de produção e circulação. Dessa forma, vão debater uma questão de relevância social, tendo como ponto de partida opiniões e argumentos baseados em fatos, dados e informações confiáveis, sustentando assim posições e fazendo negociações diante de diferentes perspectivas. Além disso, essa atividade é um meio de mobilizar conhecimentos e levantar questionamentos e reflexões que serão importantes para o próximo item desta etapa do projeto.

Verifique os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero debate regrado público. Peça-lhes que mencionem, por exemplo, em que situações ocorre esse gênero argumentativo oral (debates eleitorais, dinâmicas de grupo, assembleias, etc.) e em que meios de comunicação costumam ser veiculados (na televisão, no rádio, na internet, etc.). Se possível, reproduza algum debate regrado público para que eles analisem as características desse gênero e, depois, com a participação de toda a turma, possam elaborar as regras do debate que vão realizar em sala de aula.

Reforce com os estudantes a necessidade de se preparar com antecedência para o momento do debate, estudando o assunto em casa, pesquisando dados e informações em fontes confiáveis para embasar os argumentos que serão apresentados.

No dia combinado para a realização do debate, você, como mediador, deverá relembrar as regras aos debatedores, organizar os turnos de fala, controlar o tempo e encerrar a discussão no horário estabelecido. Cuide para que esse momento seja realizado de maneira democrática e livre de julgamentos ou preconceitos, e para que todos os estudantes tenham a oportunidade de argumentar, defender seu ponto de vista e contra-argumentar com os debatedores.

Se possível, grave o debate para que os estudantes possam avaliá-lo posteriormente, tanto em relação ao desempenho coletivo quanto ao individual, de modo que seja possível aprimorá-lo caso tenham a oportunidade de participar de outro evento como esse.

O teatro pode transformar realidades? (página 94)

O objetivo desta atividade é mobilizar competências e habilidades relacionadas à linguagem artística e ao autoconhecimento, levando os estudantes a exercitar a reflexão, na prática, sobre questões inter-relacionais e intrarrelacionais importantes para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, o ideal é que essa atividade seja conduzida pelo professor de Arte com formação em Teatro. Recomendamos, de qualquer forma, que sua condução se dê de forma tranquila e respeitosa, com a atuação de um mediador que acolha as produções dos estudantes e possa discutir os aspectos estéticos e políticos de maneira democrática, inclusiva e com respeito aos direitos humanos. Tendo como foco o comportamento e a relação dos estudantes com as redes sociais digitais, o que se pretende é mobilizá-los a fazer um uso crítico, criativo, ético e responsável dessas mídias, contribuindo, assim, para o letramento digital.

Os jogos apresentados nesta atividade são adaptações da técnica do Teatro Imagem, proposta por Augusto Boal, e serão utilizados pelos estudantes para discutir sobre as redes sociais digitais. Esse tema é um recorte amplo e é importante que a turma possa sugerir temáticas específicas com base nos próprios interesses e vivências, tornando assim a prática mais significativa.

Para realizar a atividade, será necessário um espaço amplo, sem móveis; então, pode-se usar o pátio da escola, a quadra de esportes ou o auditório, se houver um. Se não for possível, retire as carteiras e cadeiras da sala de aula ou encoste-as nas paredes.

Se durante os jogos teatrais surgirem temas que requeiram maior cuidado em relação a conflitos interpessoais e intrapessoais, recomenda-se que a gestão escolar seja acionada e, caso haja um psicólogo na instituição, esse profissional pode ser convidado a participar das práticas.

Antes de os estudantes realizarem os jogos, faça um exercício de aquecimento corporal em duplas para acostumá-los a usar o próprio corpo e se relacionarem com o outro. Uma possibilidade é que um estudante, de frente para o outro, segure a mão ou o punho do colega (apenas um, sem encostar no outro lado). Eles deverão deslocar o corpo para trás, encontrando um equilíbrio de forças entre eles. Isso deve ser feito com calma e delicadeza, para que não haja acidentes. Esse aquecimento também é uma metáfora da relação de interdependência entre os seres humanos na sociedade, dentro e fora do universo virtual.

No jogo "espect-atores" (página 95), você pode demonstrar a ação com um estudante voluntário ou outro professor para que a turma entenda o que deve ser feito. Comente que a ação do toque desenvolve habilidades comunicativas para além do uso da palavra e que o teatro, como linguagem artística, explora a expressividade do corpo e dos gestos. Ainda assim, se algum estudante não se sentir à vontade para realizar a atividade por causa da necessidade do toque, ele pode observar os colegas e fazer comentários.

Reforce com os estudantes a orientação de ter cuidado e respeito ao tocar os colegas. Fique atento à dinâmica da atividade, procurando garantir que não seja muito rápida, para evitar acidentes, nem muito longa a ponto de causar desconforto. Caso haja estudantes com algum tipo de limitação ou com deficiência física, as atividades devem ser adaptadas. Se houver um estudante cadeirante, por exemplo, a formação da imagem deve se dar a partir de articulações que ele possa movimentar.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 95)

Com relação à primeira pergunta, espera-se que os estudantes reflitam sobre todas as etapas do processo de elaboração do gráfico e se essa atividade contribuiu ou não para o autoconhecimento deles sobre a relação que têm com o tempo gasto nas redes sociais. Com a segunda pergunta, espera-se que façam uma autoavaliação sobre a participação deles no debate regrado público com base nas regras que estabeleceram coletivamente. Com a última pergunta, espera-se que pensem se todas as atividades propostas nessa etapa contribuíram para refletir sobre a relação que têm com as redes sociais e se mudaram suas atitudes em decorrência dessa reflexão.

Etapa 2 – Como as redes sociais ajudam a difundir *fake news*? (página 96)

Nesta etapa, por meio da leitura das charges, das reportagens e do artigo de opinião, os estudantes vão analisar

diferentes visões de mundo e conflitos de interesse. Assim, poderão ampliar suas possibilidades de interpretação e intervenção crítica na sociedade. Além disso, vão debater uma questão urgente na sociedade atual: a disseminação de notícias falsas por meios digitais, com base em diferentes perspectivas, agindo de forma responsável na sustentação e negociação de posições. Vão, ainda, analisar criticamente textos diversos para caracterizar a língua como um fenômeno geopolítico, social, histórico, cultural, que varia em diferentes contextos de uso. Por fim, vão avaliar o impacto das tecnologias digitais na formação do sujeito e em suas relações sociais.

SUGESTÃO

- *Introdução à educação midiática* (disponível em: https://issuu.com/midiamakers/docs/mmpapers_1-_intro_educac_a_o_midia_; acesso em: 15 jan. 2020).

  Produzido pela organização MídiaMakers, este material apresenta textos sobre o tema e sugestões de práticas relevantes destinadas ao Ensino Médio. Recomenda-se, sobretudo, a leitura do texto da página 13, que trata da desordem informacional.

O que são *fake news*? (página 96)

Depois da leitura da charge de Jean Galvão e do boxe com informações sobre o artista, encaminhe as atividades que se encontram na página 97. Com relação ao item **a** da primeira pergunta, espera-se que os estudantes percebam que a crítica está relacionada com a propagação de uma informação falsa por meio de uma rede social, possivelmente um grupo criado em um aplicativo de mensagens instantâneas. Sobre o item **b**, espera-se que eles reconheçam os personagens utilizando celular com acesso à internet. Além disso, no primeiro quadrinho, os balões verdes acima de cada um dos celulares dão a ideia de que o primeiro personagem enviou a mensagem, e de que o segundo a recebeu. No quadrinho seguinte, o segundo personagem repassa adiante a informação que recebeu a um grupo de pessoas. Com relação à segunda pergunta, encaminhe-a de modo que a resposta de cada estudante seja compartilhada com a turma, utilizando-a também como forma de verificar os conhecimentos prévios deles sobre o assunto. Conduza a conversa de maneira que todos possam fazer comentários em um momento livre de preconceito, em que as opiniões sejam respeitadas. Sobre a terceira pergunta, espera-se que os estudantes comentem que a charge permite ao leitor entender, por meio da sátira, a definição da expressão *fake news* ao utilizar personagens que, respectivamente, criam uma informação falsa (a de que está chovendo quando, na verdade, não está), enviam-na a outra pessoa, que a repassa a outras por meio de uma rede social, difundindo-a nessa mídia.

Nossas emoções influenciam a difusão de notícias falsas nas redes sociais? (página 99)

É muito importante que o trabalho com esse tópico seja realizado em parceria com o professor de Língua Inglesa para que ele possa dar mais suporte à turma e a você, caso não tenha conhecimento suficiente do idioma.

Explique aos estudantes, antes de iniciar a atividade, que o objetivo não é fazê-los traduzir o texto palavra por palavra, mas sim que compreendam o artigo de opinião de maneira geral. As estratégias de leitura, como as indicadas nas orientações que constam no Livro do Estudante, vão ajudá-los nesse processo.

Recomende que, primeiro, observem o texto para reconhecê-lo como artigo de opinião e inferir qual é o assunto geral. Para isso, leve-os a observar o título, a verificar a data da publicação e a assinatura do articulista, bem como a passar brevemente os olhos pelo texto, procurando entendê-lo com base nas palavras que se repetem (por exemplo, *fake news* e *emotion*), nas palavras transparentes ou cognatas (por exemplo, *journalism* e *false*) e nos substantivos que pertencem ao mesmo tema (por exemplo, *emotion*, *reason*, *feelings*). Incentive-os a elaborar, no caderno, uma lista de palavras desconhecidas e a trocar ideias com os colegas sobre isso, a fim de que possam, juntos, entender o significado desses termos e expressões. Se os estudantes não conseguirem chegar a entendê-los, mesmo depois de analisarem o contexto, proponha que consultem um dicionário físico ou digital. Na internet há vários dicionários monolíngues (inglês-inglês) ou bilíngues (inglês-português) cuja pesquisa é bastante rápida e precisa.

Depois que os estudantes finalizarem a leitura silenciosa do texto e para envolver toda a turma na atividade, sugira a estudantes voluntários que leiam pequenos trechos do artigo pré-selecionados por você ou pelo professor de Língua Inglesa. Nesse caso, você ou o professor do idioma deve atuar pontualmente, dirimindo dúvidas e corrigindo a pronúncia quando necessário.

Encaminhe as atividades (páginas 101 e 102) sobre o artigo de opinião, a fim de que os estudantes respondam individualmente às perguntas e registrem as respostas no caderno para que, depois, elas sejam socializadas oralmente com a turma. Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes tenham traduzido o título como "Será que nós realmente entendemos as *fake news* (notícias falsas)?", inferindo que o autor do artigo de opinião coloca o leitor em dúvida sobre o real entendimento que ele tem sobre o que são notícias falsas. Com relação à segunda pergunta, espera-se que eles respondam que o subtítulo do artigo afirma que o compartilhamento de *fake news* está mais relacionado com as emoções que elas provocam nas pessoas do que com o conteúdo que veiculam. Na terceira pergunta, o objetivo é que mencionem que a imagem é composta de quatro cores (branco, azul, marrom e preto), evocando uma atmosfera noturna que é reiterada pelo cenário composto de estrelas, lua e árvores fantasmagóricas. Nesse cenário, é possível identificar um cavalo em galope descontrolado, bufando pelas narinas. Sobre o cavalo há um homem que, por estar montado na parte traseira do cavalo, não controla o animal, fato que se confirma pela observação da boca aberta e das mãos para cima. Uma das interpretações possíveis é que as notícias falsas (*fake news*) interferem nas emoções das pessoas, representadas pelo cavalo em disparada, e que não se consegue controlá-las; apenas se logra ficar sobre o cavalo sem estar com as rédeas nas mãos. Sobre a quarta pergunta, espera-se que os estudantes infiram que as pessoas não leem as notícias

que compartilham; o artigo de opinião afirma que pelo menos 60% das notícias que são compartilhadas nas mídias sociais não são lidas por quem as compartilha. Entende-se, portanto, que para fazer essa afirmação o autor do artigo de opinião baseou-se no resultado de um estudo ou pesquisa feitos, possivelmente, nos Estados Unidos, local onde o artigo de opinião foi publicado. Em relação à quinta pergunta, espera-se que os estudantes compreendam que o autor afirma que os benefícios sociais da indignação *on-line* superam os riscos normais. Com relação à sexta pergunta, espera-se que os estudantes verifiquem que a conclusão do autor está no parágrafo final do artigo, quando afirma que a expressão *fake news* sofreu uma mudança de sentido, tornando-se uma forma de expressar indignação perante uma notícia com a qual não se concorda. Isso ocorre, segundo o autor, porque as funções da linguagem estão mais conectadas à emoção do que se imagina, e nas redes sociais isso se intensifica. Por fim, na última pergunta, o objetivo é que os estudantes reflitam sobre o comportamento deles ao compartilharem informações *on-line* e, com isso, concluam se estão ou não de acordo com a opinião do professor Michael P. Lynch. Explique aos estudantes que, embora um artigo de opinião seja escrito com base em fatos, ele pode ser discutido de outras perspectivas.

Depois da leitura e análise do artigo de opinião, encaminhe a atividade da pesquisa da página 102. Esse trabalho será importante para sensibilizá-los para o tema das *fake news* e o impacto delas na sociedade, assunto que será abordado em seguida.

Peça aos grupos que preparem antes o comentário sobre o artigo de opinião que pesquisaram, pois, com isso, conseguirão explicar com mais clareza para a turma os itens solicitados na atividade. Os grupos podem escolher apenas um representante para fazer a apresentação ou combinar com vários integrantes o que cada um deles vai comentar.

Finalizadas as apresentações, promova uma roda de conversa e encaminhe as perguntas **a** e **b** do item 3 da atividade para serem respondidas oralmente. As respostas esperadas estão no Livro do Estudante. Em seguida, encaminhe as perguntas do item 4. O objetivo da pergunta do item **a** é verificar se as redes sociais são as principais fontes de informação dos estudantes ou se eles também assistem a telejornais, leem jornais e revistas, escutam programas de rádio, etc. Sobre a pergunta do item **b**, ouça os comentários deles e, depois, comente que ler somente o título de um texto informativo é uma ação recorrente no compartilhamento de notícias falsas. Muitas vezes, o título da notícia não corresponde ao conteúdo. O objetivo da pergunta do item **c** é verificar se os estudantes, no cotidiano, pesquisam as fontes dos textos que são compartilhados com eles a fim de verificar se são confiáveis ou não. Novamente, ouça a fala deles e, ao final, explique que uma ação importante para prevenir a disseminação de notícias falsas é checar a fonte da notícia. De acordo com o professor Michael Lynch, autor do artigo de opinião citado anteriormente, as emoções têm fator fundamental no compartilhamento das notícias falsas. Nesse sentido, pretende-se com a pergunta do item **d** que os estudantes reconheçam ou não essa característica em seus objetivos.

Como as *fake news* podem impactar o dia a dia das pessoas? (página 103)

Leia com os estudantes o texto que inicia esse item e encaminhe a leitura da charge de Keppler & Schwarzmann. Em seguida, peça aos estudantes que respondam às perguntas da página 104 oralmente, deixando que se expressem livremente, sem serem julgados pelos colegas; por isso, incentive o respeito à opinião de cada um deles. A resposta da pergunta **2a** está associada às respostas dadas pelos estudantes durante a roda de conversa sobre a relação deles com as redes sociais no compartilhamento de textos jornalísticos e/ou outros tipos de texto de caráter informativo. Sobre a pergunta **2b**, mencione que, hoje em dia, muitos dos jornais de âmbito nacional e mundial se tornaram digitais, o que ampliou o acesso a eles. Outra questão interessante é que muitas notícias jornalísticas veiculadas em mídias digitais já vêm com os símbolos de algumas redes sociais para facilitar o compartilhamento do texto jornalístico pelo leitor. Além disso, muitos desses jornais começaram a noticiar fatos e acontecimentos em suas respectivas redes sociais por meio de tuítes e postagens.

Depois, encaminhe a leitura da reportagem "*Fake News* agravam surtos de doenças no país", que trata do impacto da disseminação de notícias falsas sobre a vacinação no Brasil. Em seguida, promova uma roda de conversa para que os estudantes socializem as respostas dos itens **a** a **f** da atividade **2** (página 105). Nesse momento de conversa, sobretudo nas perguntas dos itens **c** a **f**, os estudantes vão se posicionar utilizando os conhecimentos prévios deles e as reflexões que fizeram com a leitura e análise dos textos até o momento. Por ser um assunto que pode gerar certa polêmica, é importante que você atue como mediador da conversa garantindo que os estudantes argumentem com base em fatos e informações comprováveis, respeitando os princípios democráticos e os direitos humanos. Sobre a pergunta **2a**, espera-se que os estudantes comentem que, por causa da disseminação de notícias falsas nas redes sociais, a saúde no Brasil sofreu consequências; as *fake news* sobre vacinação, por exemplo, contribuíram para uma queda expressiva na imunização no Brasil, colocando em risco a saúde pública. Também circulam *fake news* sobre câncer, HIV, exames de mamografia, entre outras. Sobre a resposta à pergunta **2b**, espera-se que os estudantes digam que o Ministério da Saúde tem realizado monitoramentos nas redes sociais para informar a população sobre notícias falsas e criou um canal direto de comunicação para checar se as informações enviadas pela população são verdadeiras ou não, respondendo sobre a veracidade delas. As respostas aos itens **c** a **f** podem variar entre os estudantes. No item **c**, espera-se que eles reflitam sobre as notícias de saúde recebidas por meio das redes sociais. No item **d**, entre as possibilidades, eles podem citar política, cultura, segurança pública, tecnologias, etc. O objetivo da pergunta no item **e** é que os estudantes reflitam sobre os impactos das *fake news* e o compartilhamento delas nas redes sociais. Por fim, no item **f**, espera-se que eles reflitam sobre o impacto das *fake news* também na esfera pública.

Como identificar *fake news*? (página 105)

Leia com os estudantes as definições de cada um dos sete tipos de *fake news* e, depois, promova uma roda de conversa e encaminhe a atividade **1** (página 106) para saber se, por meio dessas informações, eles reconheceram ter recebido informações ou notícias falsas, acreditado nelas e as compartilhado em redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas. O objetivo da segunda pergunta, no item **b**, é levar os estudantes a começar a refletir sobre o uso responsável das redes sociais no compartilhamento de informações. Encaminhe esse momento de modo que qualquer estudante que se sinta à vontade para falar possa dar seu depoimento sem ser julgado pelos colegas. Nesse sentido, esclareça que, independentemente do conhecimento de uma pessoa, seja mais, seja menos instruída digitalmente, ela pode acreditar e compartilhar *fake news*; por isso, no momento atual, em que a informação e as relações sociais estão cada vez mais digitais, o objetivo é que as pessoas se conscientizem e deem importância à educação digital.

Depois, passe para a leitura da imagem elaborada pela Justiça Eleitoral brasileira que traz dicas sobre como reconhecer conteúdos enganosos e encaminhe as perguntas que estão na página 106. Além da leitura dessas orientações, se a escola dispuser de computador com acesso à internet, é recomendável exibir aos estudantes três vídeos publicados no *site* desse mesmo órgão (disponível em: www.justicaeleitoral.jus.br/fato-ou-boato/; acesso em: 11 jan. 2020), a fim de que entendam melhor a metodologia de checagem de notícias.

Há outras instituições governamentais e mídias jornalísticas que elaboraram artigos sobre o assunto. Alguns exemplos são:

- Senado Federal. Disponível em: https://senadofederal.tumblr.com/post/112780976282/como-identificar-not%C3%ADcias-falsas. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BBC Brasil. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/brasil-45043716. Acesso em: 11 jan. 2020.

SUGESTÃO

- *Privacidade hackeada*. Direção de Karim Amer e Jehane Noujaim. EUA, 2019.

  O documentário discorre sobre a possível venda de dados de usuários do Facebook para a Cambridge Analytica, agência política que realizou a campanha do candidato republicano à Presidência dos Estados Unidos em 2016 e do plebiscito do Brexit no Reino Unido no mesmo ano, entre outras campanhas pelo mundo afora.

Aplicando a checagem de informações (página 107)

Para que possam tentar identificar notícias suspeitas em redes sociais, proponha aos estudantes que leiam a página inicial de suas respectivas redes sociais, nas quais constam as publicações de amigos e de outros perfis que estejam seguindo. Com relação aos aplicativos de mensagens instantâneas, é possível receber notícias duvidosas por meio de compartilhamento de fotos, áudios, vídeos e *links*. Por isso, peça-lhes que atentem a todas as mensagens que receberem.

Depois, proponha que criem um grupo fechado em um aplicativo de mensagens instantâneas para compartilhar as notícias que cada um deles selecionou. Comente que, se eles compartilharem essas notícias de maneira aberta, ou seja, no perfil deles nas redes sociais, ou em algum grupo de mensagens instantâneas com outras pessoas que não as desta atividade, possivelmente estarão repassando *fake news*.

Se a escola dispuser de computador com acesso à internet, convide alguns estudantes para serem voluntários e mostrar aos colegas de que forma identificaram que uma das notícias que selecionaram era *fake news*. Para isso, deverão explicar quais elementos das notícias lhes chamaram a atenção e qual plataforma de checagem de fatos e informações utilizaram. Essa mesma atividade pode ser feita com o uso de celular com acesso à internet.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 107)

Com relação à primeira pergunta, espera-se que os estudantes reflitam sobre a relação que tiveram com as atividades desta etapa sobre a difusão das *fake news* e se consideraram esse tema importante para eles. Sobre a segunda pergunta, espera-se que façam uma autoavaliação, refletindo sobre a atuação deles nas atividades desta etapa, propostas para serem trabalhadas em grupo. O objetivo da terceira pergunta é que os estudantes reflitam sobre as dinâmicas do trabalho em grupo, avaliando se foram eficazes para a realização da tarefa proposta. Por fim, com a última pergunta, espera-se que reflitam se a atividade de identificação e checagem de notícias será ou não usada como forma de transformar a relação deles com a informação na internet ao receber notícias que lhes chegarem por meio das redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas.

Fazer e acontecer (página 108)

O objetivo desta etapa do projeto é que os estudantes tenham contato com algumas campanhas educativas e reflitam sobre o conteúdo delas e a estrutura dos suportes que as compõem, a fim de que possam, em grupo, elaborar a própria campanha educativa com o intuito de conscientizar o público que escolherão como alvo sobre como prevenir a propagação de *fake news* em redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas.

Os estudantes deverão produzir um texto multimodal, de acordo com a intencionalidade da campanha educativa e com o público que desejam conscientizar, e divulgá-lo em ambiente virtual ou em meios de comunicação físicos, dependendo dos recursos de que dispuserem e orientando-se pelo público-alvo. Cada grupo também poderá escolher a modalidade textual a ser trabalhada na campanha educativa, conforme os conhecimentos prévios que tem e com base nos próprios interesses em utilizá-la.

Os textos multimodais apresentados como objeto de estudo circulam na sociedade e por esse motivo os estudantes podem estar habituados a lidar com eles na vida cotidiana. Nesse sentido, é possível que a maioria dos estudantes tenha domínio sobre a elaboração desses textos. Além disso, por pertencerem a uma geração tecnológica, podem ter mais

facilidade em usar recursos digitais na elaboração e divulgação desses textos.

SUGESTÃO

- MARQUES, R. G. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. *In*: KERSCH, Dorotea Frank *et al. Multiletramentos e multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 119.

  Neste artigo, a autora analisa um projeto que explorou a produção de textos publicitários multimodais em uma escola do sistema municipal.

Solicite aos estudantes que leiam a campanha que está na página 108 e, depois, encaminhe as atividades que se encontram na página seguinte do Livro do Estudante para que eles respondam oralmente. Antes, e se possível, exiba para a turma o vídeo feito pela Acaert para a campanha "Não pague o pato. Confie em quem apura o fato!", disponível em: www.acaert.com.br/campanha-acaert-contra-fake-news-as-noticias-falsas#.Xhx_-MhKjIU (acesso em: 13 jan. 2020). O vídeo, com duração de 30 segundos, colabora para a compreensão do contexto no qual a campanha foi promovida, pois direciona o consumidor de notícias a utilizar a televisão e o rádio como fontes confiáveis, uma vez que essas mídias apuram informações e fatos antes de divulgá-las. Isso explica o fato de a instituição que produziu o vídeo ser associada aos grupos de rádio e televisão.

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes comentem que a intencionalidade é conscientizar as pessoas de que a televisão e o rádio são fontes confiáveis de informação e de recomendar que evitem as *fake news*. Entre os elementos indicativos da intencionalidade da campanha estão o texto e a autoria da campanha, que é da Associação Catarinense de Emissoras de Rádio e Televisão (Acaert). Com relação à segunda pergunta, o objetivo é que eles percebam que o texto "Não pague o pato. Confie em quem apura o fato!" constitui o *slogan* da campanha e que, por isso, está grafado em letra maiúscula. Nele, usa-se a rima entre as palavras **pato** e **fato**, a qual contribui para que a frase seja de fácil memorização e compreensão pelo leitor. Além disso, utiliza-se a expressão coloquial "pagar o pato", que corresponde, em sentido figurado, a uma pessoa levar a culpa por algo ou arcar com as consequências de ações e atitudes de outras pessoas. Na campanha, a expressão significa que quem repassa fatos sem checar a fonte da informação pode ter de arcar com consequências indesejadas. A associação entre a rima e a expressão coloquial foi feita para dar um tom bem-humorado à campanha, e, dessa forma, atrair a atenção do leitor. Logo abaixo do texto principal, há outro que orienta o leitor a acessar as redes sociais indicadas para saber como pode evitar o compartilhamento de notícias falsas. Aceite dos estudantes outras possibilidades de resposta, desde que estejam embasadas no conteúdo textual da campanha e sejam coerentes com o objetivo dela. Sobre a terceira pergunta, espera-se que os estudantes comentem que no fundo da imagem foram utilizadas duas tonalidades de azul. O principal elemento visual é o personagem do pato, disposto em destaque na parte superior da imagem, na lateral direita do *slogan*, e caracterizado de maneira semelhante à dos personagens de desenhos animados infantis. Os estudantes podem ainda comentar que o pato tem uma expressão apreensiva, que se manifesta na gota de suor na testa dele e nos olhos voltados para cima. Os sentidos que a imagem produz podem variar dependendo da leitura dos estudantes, mas espera-se que eles concluam que o pato se sente desconfortável diante de uma situação que, no caso da campanha, pode ser a propagação de notícias falsas. Na parte inferior da imagem, do lado esquerdo, está o *link* para o *site* oficial da Acaert e, do lado direito, há o logotipo da associação, indicando quem são os autores da campanha. Aceite dos estudantes outras possibilidades de resposta, desde que estejam embasadas no conteúdo visual da campanha e sejam coerentes com o objetivo dela. Sobre a última pergunta, entre as possibilidades de resposta, os estudantes podem comentar que a campanha pode ter cumprido com o objetivo a que se destinou por ter usado um texto curto, de linguagem acessível, com o uso de uma expressão coloquial, atingindo, assim, um público mais amplo.

Depois de compartilhadas as respostas, comente com os estudantes que a campanha que analisaram caracteriza-se como uma campanha educativa, pois tem o objetivo de instruir e conscientizar os leitores sobre algum tema ou assunto.

Se possível, peça aos estudantes que pesquisem outras campanhas educativas, para que observem os elementos que as constituem e as tenham como exemplo na elaboração da própria campanha. Outra possibilidade é mostrar à turma outros dois exemplos. O primeiro é a campanha "Nas redes sociais, diga o que pensa. Sem ofensas!", elaborada pela parceria entre o Ministério Público do Maranhão e o município de Amarante, também no Maranhão; ela pode ser acessada por meio do *link*: www.mpma.mp.br/index.php/lista-de-noticias-gerais/11/14424 (acesso em: 15 jan. 2020). A segunda é a campanha "Comprova, Revide", feita pelo Portal Revide, um portal de notícias da cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo. Ela pode ser acessada por meio do endereço eletrônico: www.revide.com.br/noticias/comportamento/em-nova-campanha-portal-revide-alerta-para-combate-fake-news-/ (acesso em: 15 jan. 2020).

Exiba para a turma a campanha elaborada pelo Ministério da Saúde, disponível em www.youtube.com/watch?v=mLTAqELhAwU (acesso em: 17 jan. 2020); na página 109 há uma cena da campanha que indica que houve a participação de pessoas em um contexto real, ou seja, que não foram avisadas de que estavam participando de uma campanha educativa. Após a reprodução do vídeo, encaminhe as perguntas da atividade **3** para serem respondidas oralmente, em um momento de roda de conversa. As respostas esperadas estão na página 109 do Livro do Estudante.

Finalizada a roda de conversa, analise com os estudantes a estrutura do vídeo produzido para a campanha. O objetivo é que, juntos, vocês verifiquem os elementos que compõem o vídeo, como uso de imagem, de fundo musical e de texto. Chame a atenção deles para o uso da legenda, a fim de que pessoas surdas possam entender a campanha. Além disso, peça a opinião dos estudantes sobre a sequência do roteiro, para que possam comentar se gostaram e consideraram interessantes as escolhas feitas para atrair a atenção do telespectador. Entre as possibilidades, eles podem comentar que o fundo musical, por exemplo,

começava com uma melodia que indicava suspense e, ao final, terminava com outra contendo o som de um violino, dando a sensação de um momento mais triste, associado justamente ao instante em que a entrevistadora lamenta por não ter sido vacinada quando criança. Os estudantes podem comentar ainda que a campanha se utilizou do apelo emocional ao apresentar uma história real. É provável que, ao incitar a emoção de quem assistia ao vídeo, a mensagem tenha sido mais bem entendida.

Para que os estudantes observem outros elementos que podem ser usados na produção de um vídeo de campanha educativa, sugerimos que você exiba para eles uma campanha contra *fake news* divulgada por Boatos.org, um *site* que presta serviço aos usuários da internet ao compilar notícias falsas que circulam na rede. O vídeo, com duração de 1 minuto e 4 segundos, está disponível em: https://vimeo.com/327805939 (acesso em: 18 jan. 2020). Ele utiliza o animê, um tipo de desenho animado produzido no Japão, e o enredo apresenta a história de vida de Tsutomu Yamaguchi, um homem que sobreviveu a duas bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos, que atingiram as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki em 1945. A história parece não ser verdadeira, mas é. O próprio *slogan* da campanha é: "A verdade pode parecer mentira. A mentira pode parecer verdade. Saiba a diferença.".

Planejando a campanha (página 110)

Proponha aos estudantes que troquem ideias entre si e escolham o público-alvo, o suporte e o meio de comunicação dependendo do objetivo da campanha educativa. Esteja disponível caso os grupos queiram ajuda ou alguma sugestão.

Um material que pode ajudar você no planejamento da campanha é o *Dicionário de gêneros textuais*, de Sérgio Roberto Costa (Belo Horizonte: Autêntica, 2014). Nele, é possível encontrar, por ordem alfabética, verbetes de gêneros textuais, suportes e veículos com suas respectivas características, além de outras explicações.

Caso algum grupo queira produzir a campanha educativa usando o suporte *spot*, verifique com eles os elementos que o constitui. O *spot* é utilizado como suporte do gênero anúncio publicitário e se constitui de uma faixa de áudio com duração curta, entre 15 e 30 segundos, com locução de uma ou mais vozes, podendo ou não ter música de fundo e efeitos sonoros. O *spot* é divulgado, geralmente, durante intervalos comerciais em programas de rádio ou em áudios na internet. Outro recurso é o *jingle*, uma mensagem musical que contém um refrão ou texto curto de fácil memorização e um fundo sonoro.

Produzindo a campanha (página 111)

Se os grupos optaram por produzir um *spot*, eles podem fazer a locução e, na edição da campanha, inserir fundo musical ou efeitos sonoros. Se houver alguém do grupo que seja músico, ele pode compor um *jingle* para ser adicionado a uma letra relativa ao tema da campanha. Eles podem, ainda, realizar paródias de fragmentos de canções conhecidas, mantendo a melodia, mas criando outra letra. Além disso, recomende aos grupos que sigam o roteiro e atentem para alguns elementos durante a gravação do áudio. Por exemplo, o locutor deve articular bem as palavras para serem entendidas pelo ouvinte; a qualidade do som deve ser boa, sem ruídos; os efeitos sonoros devem entrar conforme a indicação do roteiro.

Divulgando a campanha (página 112)

Explique aos grupos a necessidade de avaliar a divulgação da campanha, observando se ela atingiu o objetivo que pretendia e o público-alvo.

Com essa verificação, eles deverão elaborar um registro, que será comentado com todos os estudantes da turma em um momento de aula escolhido por você. Esse momento é extremamente importante, pois, juntos, poderão avaliar as etapas de produção e divulgação das campanhas e, assim, trocar experiências.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 113)

Este momento é dedicado para os estudantes avaliarem não só a participação deles durante a oficina, na seção **Fazer e acontecer**, como o desenvolvimento deles em todo o projeto.

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes reflitam com o grupo se atingiram o objetivo da campanha com o público-alvo definido. Com relação à segunda pergunta, o objetivo é que reflitam se o conhecimento que tiveram ao elaborar a campanha educativa contribuiu para o letramento midiático deles em relação ao gênero campanha publicitária. Sobre a terceira pergunta, espera-se que os estudantes sejam capazes de autoavaliar a atitude e o comportamento deles durante o planejamento e a execução da atividade em grupo. Por fim, na última pergunta, o objetivo é que se autoavaliem sobre o desempenho que tiveram durante os diversos processos da atividade, identificando aqueles mais difíceis e as razões disso.

O segundo bloco de perguntas está associado ao projeto como um todo. Com a primeira pergunta, pretende-se que os estudantes se autoavaliem sobre a habilidade de colaborar e de ser autônomo nas etapas do projeto. Na segunda pergunta, espera-se que cada estudante identifique suas dificuldades e os momentos de maior motivação durante o projeto, justificando suas respostas. Com base nas questões anteriores e na percepção de sua atuação no projeto, pretende-se que o estudante, na terceira pergunta, reflita sobre aspectos que poderiam ser aprimorados na participação dele no projeto. O objetivo da última pergunta é que cada estudante apresente seu ponto de vista sobre o que deveria ser melhorado na dinâmica de trabalho do grupo, justificando sua resposta.

Sugestão de atividade complementar

As *fake news* e a saúde pública no Brasil

A desinformação sobre a vacinação é um risco para a saúde pública brasileira que tem sido alertado por diversos meios de comunicação e especialistas. Como atividade complementar, em colaboração com professores da área de Ciências da Natureza, peça aos estudantes que pesquisem, fora do horário de aula, artigos, vídeos e outras mídias sobre o tema *fake news* e vacinação no Brasil. Depois, em sala de aula, eles deverão compartilhar as informações e elaborar uma série de cartazes sobre a importância da

vacinação como prevenção de doenças. Os cartazes devem ser afixados na escola para que sejam vistos por toda a comunidade. Se a equipe de professores envolvidos e os estudantes acharem interessante esse tema, ele pode ser mote de uma feira interdisciplinar entre as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens e suas Tecnologias.

Referências bibliográficas comentadas e complementares

- BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

  O livro aborda o pensamento de Augusto Boal sobre o Teatro do Oprimido, descrevendo e comentando uma série de jogos referente às diversas técnicas, entre elas, o Teatro Imagem.

- CANCLINI, N. G.; CRUCES, F.; POZO, M. U. C. (coord.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Barcelona: Ariel, 2012.

  O livro reúne artigos que tratam das novas formas de articulação, por meio das redes digitais, de jovens oriundos de culturas urbanas do México e da Espanha.

- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

  A obra discute a função das diversas linguagens na contemporaneidade, estabelecendo um paralelo com o conceito de modernidade líquida de Sygmund Baumann.

- SANTAELLA, L; LEMOS, R. *Redes sociais digitais*: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

  O livro abarca uma pesquisa relacionada às redes sociais digitais, principalmente ao Twitter, e estabelece importantes conceitos, como o de cognição conectiva, associados ao uso dessas redes.

PROJETO 4 Mediação de conflitos

Conversando a gente se entende

A mediação de conflitos é uma prática que visa auxiliar a solução de conflitos por meio do diálogo entre as partes envolvidas, mediado por uma pessoa imparcial e respeitando os princípios de solidariedade, cooperação, justiça e respeito. Compreendida como tema integrador no contexto escolar, a mediação de conflitos pretende, ainda, promover a criação da cultura da paz.

Para o desenvolvimento do trabalho com esse tema, é fundamental diferenciar o conflito da violência, possibilitando o entendimento de que o conflito é algo inerente à vida em sociedade e não necessariamente leva a atitudes violentas. O texto a seguir aponta importantes aspectos do conflito, diferenciando-o da violência:

> - Conflitos são parte da vida. Simples ou graves, são eles que nos obrigam a rever ou a reafirmar valores e posições. Sem eles, não haveria mudança nem aprendizagem. Por isso, é tão importante compreender sua origem e natureza e saber lidar com eles. Manifestações de violência são outra coisa: não podem ser toleradas e devem ser interrompidas.
> - Conflitos bem manejados transformam-se em fonte de aprendizagem; conflitos mal administrados podem ter consequências indesejadas. Violências, como a psicológica e a física, entre outras, são manifestações possíveis de conflitos sufocados ou mal manejados.
> - Escolas em paz, seguras, existem mesmo em uma sociedade violenta; e mesmo em uma sociedade segura pode haver violências nas escolas.
> - Em uma escola segura, o equilíbrio prevalece, apesar e por causa dos conflitos. Há um equilíbrio, por definição instável, entre necessidades, saberes, culturas diferentes, que dialogam entre si. A violência é a ruptura desse equilíbrio dialógico. Para criar uma escola em que haja a paz que todos desejam, deve-se intervir criteriosamente em três momentos distintos: *de* ***equilíbrio****, quando se previne a ruptura; de* ***ruptura*** *do equilíbrio; e de* ***restauração*** *do equilíbrio*. Estratégias e instrumentos apropriados a cada um desses momentos devem ser utilizados.
> - Administrar conflitos e prevenir violências exige aprender a ouvir, a dialogar, construindo vínculos e alianças entre diferentes *dentro da escola* (crianças, jovens, professores, funcionários, gestores, famílias) e *entre a escola e o mundo lá fora* (secretarias, organizações governamentais e não governamentais, universidades, empresas).
> - Mesmo que não seja possível mudar tudo, sempre dá para mudar pequenas coisas, as quais fazem muita diferença.
> - Em vez de culpar os outros, é melhor buscar o entendimento e desenvolver ações responsáveis em cooperação com eles. (CECCON, 2009, p. 22).

Nesse sentido, este projeto propõe a elaboração de um plano de convivência discutido democraticamente por todos os agentes escolares com o intuito de mostrar aos estudantes o potencial da mediação de conflitos para o crescimento de todos, para a aprendizagem e para a busca pelo bem comum.

Ao entender que a mediação de conflitos é uma prática essencial para a promoção da cultura da paz, buscamos trabalhar neste projeto a ideia de que a prática esportiva é importante na vida de todos, sobretudo na dos jovens, por promover a saúde física e mental e a sociabilidade. Em um

trabalho publicado pela Unesco, Noleto apresenta uma abrangente reflexão sobre esse tema:

> [...] Além de integrar jovens e comunidades, a oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais ajuda na socialização e na reconstrução da cidadania. A atividade desportiva, individual ou em grupo, contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, de relação interpessoal e de inserção social. A distribuição de papéis, o convívio com as regras, a manipulação de sentimentos como a vitória e o fracasso, a rivalidade e a cooperação cultivam valores e comportamentos condizentes com as próprias bases democráticas sobre as quais se funda a sociedade moderna.
>
> Sem perder suas dimensões tradicionais, o esporte é também reconhecido, hoje, como essencial à formação de cidadania, respeito aos direitos humanos, inclusão social e combate à violência, sendo um fator que pode contribuir decisivamente para a formação de uma cultura de paz e não violência [...]. (NOLETO, 2008, p. 33).

Nessa perspectiva, portanto, a prática esportiva representa um fator decisivo na formação da cultura da paz entre os jovens. Esse pensamento encontra correspondência na BNCC do Ensino Médio, no capítulo reservado à Educação Física, na descrição da área de Linguagens e suas Tecnologias, em que são enfatizadas as potencialidades das práticas corporais para estimular o compartilhamento de valores culturais e o combate a preconceitos.

> [...] Esse conjunto de experiências [práticas corporais], para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais.
>
> Essa reflexão sobre as vivências também contribui para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 484).

Descrição do projeto

Tema integrador	Mediação de conflitos
Componentes curriculares articulados no projeto	Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física
Perfil dos professores indicados para atuar no projeto	Recomenda-se que o projeto seja desenvolvido em conjunto por professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.
Questão orientadora	Como promover a cultura da paz na escola?
Etapas	• **Etapa 1**: Vamos dialogar pela paz? **Subproduto**: Texto dissertativo-argumentativo produzido com base em pesquisas de textos sobre o tema e em textos provocativos. • **Etapa 2**: Como a Educação Física pode contribuir para a cultura da paz na escola? **Subproduto**: Vivência de lutas corporais para o reconhecimento da importância de regras de conduta. • **Etapa 3**: É possível construir um plano de convivência para promover a cultura da paz? **Subproduto**: Construção de um plano de convivência escolar envolvendo toda a comunidade da escola. Caso a escola já tenha um plano de convivência, ele será objeto de debates e reformulação com o objetivo de aprimorá-lo de forma constante, contando com a participação da comunidade escolar. **Fazer e acontecer** **Produto final**: Realização de uma assembleia com todos os agentes da comunidade escolar para apresentação e análise do plano de convivência elaborado pela turma.

Desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, este projeto mobiliza conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. O ponto de partida do projeto é a questão orientadora **Como promover a cultura da paz na escola?**. Para solucionar essa questão, os estudantes participarão de uma série de atividades, como pesquisas, análise e produção de textos diversos, experimentação de práticas corporais, até chegar à estruturação (ou reestruturação) de um plano de convivência para a escola e à realização de assembleia para aprovação do plano.

Desse modo, a turma será levada a refletir sobre conflitos no ambiente escolar e a encontrar soluções para mediá-los de forma respeitosa, cooperativa, justa e solidária.

A BNCC neste projeto

Competências gerais da Educação Básica

Competência geral 1

Este projeto mobiliza conhecimentos historicamente construídos sobre as relações humanas em sociedade para entender e explicar a realidade. Por meio dos subprodutos criados em cada etapa e do produto final, os estudantes aprendem a intervir na escola e na comunidade de forma

colaborativa, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Competência geral 2

A pesquisa de textos multimodais, na primeira etapa, e as práticas corporais, na segunda etapa, estimulam os estudantes a exercitar a curiosidade intelectual e utilizar a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para propor os subprodutos das etapas, que demandam a formulação e resolução de problemas de forma criativa, com base no conhecimento de diferentes áreas.

Competência geral 3

Na etapa 1, os estudantes vão fruir diferentes manifestações artísticas, nacionais e internacionais, no campo das artes visuais e da música. Na etapa 2, participarão de práticas da cultura do movimento oriundas de diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

Competência geral 4

Em todas as etapas do projeto, os estudantes vão utilizar diferentes linguagens (especialmente verbal, corporal, visual e digital) para partilhar informações, pontos de vista, referências e experiências em diferentes contextos visando ao entendimento mútuo. Isso se expressa na escrita do manifesto e do texto dissertativo-argumentativo, na etapa 1; na prática das lutas corporais como linguagem corporal, na etapa 2; na elaboração ou reelaboração do plano de convivência e realização da assembleia, na etapa 3 e na seção **Fazer e acontecer**; no possível compartilhamento dos trabalhos produzidos neste projeto por meio de *blog* ou outra rede social.

Competência geral 6

Por meio da pesquisa de textos multimodais, na etapa 1, bem como das práticas de luta corporal contextualizadas, na etapa 2, os estudantes vão ter a oportunidade de conhecer e valorizar diferentes saberes e vivências culturais. Esses conhecimentos também serão mobilizados durante a elaboração do plano de convivência e a assembleia. Por meio dessas ações, a turma poderá compreender relações próprias do mundo do trabalho e da atuação na vida pública, como o trabalho em equipe e os processos democráticos de gestão, para fazer escolhas alinhadas a seu projeto de vida, com autonomia e responsabilidade.

Competência geral 7

Em todo o projeto, especialmente na etapa 3 e na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes serão mobilizados a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular propostas e negociar ideias e decisões. Isso será feito tanto na elaboração do plano de convivência quanto na realização da assembleia.

Competência geral 8

Na etapa 2, por meio das práticas corporais, os estudantes poderão vivenciar o autoconhecimento, a autoapreciação e o cuidado de sua saúde física e emocional. Essas vivências serão realizadas a partir de uma perspectiva de valorização da diversidade humana e de reconhecimento das próprias emoções e das emoções dos outros. Por meio dos jogos propostos nessa etapa, os estudantes vão poder atuar com autocrítica e desenvolver habilidades para lidar com suas emoções e as dos colegas.

Competência geral 9

Este projeto tem como objetivo principal o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos por meio da cooperação e da promoção do respeito e dos direitos humanos. Todas as etapas são desenvolvidas de forma a acolher e valorizar a diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza. Esses aspectos são contemplados na análise e produção de textos, na pesquisa e prática contextualizada culturalmente das lutas corporais, bem como na elaboração do plano de convivência e na realização da assembleia.

Competência geral 10

Em todas as atividades e especialmente na realização dos subprodutos de cada etapa, os estudantes são convocados a agir individual e coletivamente de forma autônoma e responsável. Também são estimulados a atuar com resiliência, flexibilidade e determinação, participando das tomadas de decisão fundamentados em princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Competência específica 1

(EM13LGG101) Na etapa 1, por meio da análise, pesquisa e produção de textos diversos, os estudantes vão compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos de forma a fazer escolhas fundamentadas, baseadas em interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG103) Na etapa 1, ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo e um manifesto, e na etapa 2, nas práticas corporais, os estudantes vão mobilizar a habilidade ao analisar o funcionamento das linguagens a fim de interpretar e produzir criticamente textos de diferentes semioses (verbais e gestuais).

Competência específica 2

(EM13LGG201) Nas etapas 1 e 2, os estudantes vão utilizar linguagens artísticas, corporais e verbais (em texto dissertativo-argumentativo, canções e lutas corporais, por exemplo), compreendendo-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, diversificado e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Espera-se que os estudantes desenvolvam a habilidade na etapa 1, com a análise dos textos, e na etapa 2, com a pesquisa e vivência das lutas corporais. Nessas práticas, vão analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo. Dessa forma, vão entender o modo como circulam, se constituem, produzem e reproduzem significados e ideologias.

(EM13LGG204) Em todas as etapas deste projeto, especialmente na etapa 3 e na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes vão produzir entendimento mútuo por meio do diálogo em diversas linguagens, objetivando o interesse comum

e baseando-se em princípios democráticos e dos direitos humanos. Farão isso, por exemplo, na elaboração ou reelaboração do plano de convivência, na etapa 3, e na realização da assembleia com a comunidade escolar, na seção final.

Competência específica 3

(EM13LGG301) Nas etapas 1, 2 e 3, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver essa habilidade ao participarem de processos de produção individual e em grupo na linguagem verbal e corporal, considerando seus modos de funcionamento, com a finalidade de produção de sentido em diferentes contextos. Entre outros exemplos, farão isso na escrita do manifesto e do texto dissertativo-argumentativo, na etapa 1; na execução das práticas corporais, na etapa 2; na elaboração ou reelaboração do plano de convivência, na etapa 3.

(EM13LGG302) Nas etapas 1 e 2, essa habilidade será abordada por meio da mobilização de textos diversos e da pesquisa e execução de práticas corporais, visto que os estudantes vão se posicionar criticamente frente às visões de mundo presentes nesses discursos, a partir de seus contextos de produção e circulação. Isso será feito por meio da roda de conversa, da pesquisa e das práticas de linguagem propostas.

(EM13LGG303) Na etapa 1, os estudantes poderão desenvolver essa habilidade ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A violência nas escolas brasileiras", baseando-se em textos provocativos oriundos de fontes confiáveis e idôneas. Além disso, na etapa 3 e na seção **Fazer e acontecer**, vão debater sobre como prevenir a violência e promover a cultura da paz na escola, formulando um plano de convivência com base em diferentes argumentos e opiniões, contemplando perspectivas diferenciadas.

(EM13LGG304) Na etapa 1, ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A violência nas escolas brasileiras", propondo uma intervenção social no final, e ao elaborarem coletivamente um "Manifesto pela cultura da paz" relacionado à realidade da escola, os estudantes vão formular propostas que visam ao bem comum, desenvolvendo essa habilidade. Vão também desenvolver a habilidade na etapa 3, ao formularem o plano de convivência da escola.

(EM13LGG305) Espera-se que os estudantes desenvolvam essa habilidade na etapa 3, ao proporem um plano de convivência escolar, atuando social e politicamente por meio de práticas de linguagem com o objetivo de enfrentar o desafio da prevenção à violência e da promoção da cultura da paz nas escolas. Farão isso de forma crítica, criativa, colaborativa e dentro de princípios éticos e democráticos.

Competência específica 4

(EM13LGG401) Na etapa 3, essa habilidade é abordada por meio da análise de texto jurídico, entre outros exemplos, estimulando os estudantes a analisarem criticamente diferentes discursos de forma a compreender as línguas como um fenômeno (geo)político variável aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Em todas as etapas deste projeto, ao produzirem o texto dissertativo-argumentativo, ao discutirem as atividades realizadas, ao elaborarem ou reelaborarem o plano de convivência e, ao final, ao exporem o plano na assembleia, os estudantes vão empregar a variedade e o estilo de língua adequados a cada situação comunicativa, sem preconceitos linguísticos, desenvolvendo essa habilidade.

(EM13LGG403) Na etapa 1, essa habilidade é desenvolvida pelos estudantes ao fazerem uso do inglês como língua de comunicação global por meio da leitura de textos e da escuta de canções com a temática da cultura da paz, considerando a multiplicidade e variedade de usuários e funções dessa língua na contemporaneidade.

Competência específica 5

(EM13LGG501) Na etapa 2, os estudantes vão mobilizar essa habilidade ao utilizarem movimentos corporais consciente e intencionalmente na interação social, no campo da prática corporal, com o objetivo de criar uma relação construtiva e inclusiva. Farão isso por meio dos jogos de oposição, oriundos das práticas de lutas corporais.

(EM13LGG502) Na etapa 2, essa habilidade é contemplada por meio da pesquisa de diferentes lutas corporais, a partir da qual os estudantes poderão analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nessas práticas.

(EM13LGG503) Essa habilidade é explorada na etapa 2, em que os estudantes, por meio dos jogos de oposição, vão vivenciar práticas corporais e relacioná-las a seu projeto de vida. Nessa vivência, vão refletir sobre si mesmos e sua relação com o outro, promovendo o autoconhecimento, o autocuidado com o corpo e com a saúde física e emocional.

Competência específica 6

(EM13LGG601) Na etapa 1, por meio dos textos multimodais, especialmente os vinculados às artes visuais, à música e à *performance*, os estudantes se apropriam do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, desenvolvendo essa habilidade. Fazem isso compreendendo a diversidade cultural e os processos de legitimação dessas manifestações artísticas na sociedade em uma perspectiva contextualizada historicamente e crítica.

(EM13LGG604) Na etapa 1, os estudantes vão relacionar as práticas artísticas analisadas aos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos nos quais elas foram produzidas. Dessa forma, poderão identificar seu processo histórico de construção.

Competência específica 7

(EM13LGG704) Na etapa 1, os estudantes vão pesquisar na internet informações sobre canções em inglês. Na etapa 2, a internet também será utilizada para a pesquisa sobre lutas corporais. Na etapa 3, eles vão se apropriar de diferentes ferramentas de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede para mobilizar outros agentes escolares para elaborar ou reelaborar o plano de convivência, por exemplo, criando uma enquete virtual.

Temas contemporâneos transversais

Saúde

Neste projeto, o tema Saúde é tratado em seu aspecto físico e emocional na discussão sobre a mediação de conflitos, na etapa 1, e nas práticas corporais realizadas, na etapa 2. Tendo como tema integrador a mediação de conflitos, este projeto visa à promoção da cultura da paz e ao combate aos diversos tipos de violência na escola, que estão

intimamente relacionados à promoção da saúde integral dos estudantes e dos demais agentes da comunidade escolar.

Vida Familiar e Social; Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do Adolescente

Esses temas são trabalhados ao longo do projeto por meio da produção de texto dissertativo-argumentativo referente ao combate à violência nas escolas brasileiras, da elaboração do plano de convivência e da realização de assembleia, valorizando os princípios democráticos e os direitos humanos. O tema Direitos da Criança e do Adolescente é abordado especialmente por meio do Programa de Combate à Intimidação Sistemática, instituído pela Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015.

Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

A Diversidade Cultural e o Multiculturalismo são temas trabalhados por meio dos textos multimodais e das práticas de luta corporal. Na etapa 2, os estudantes terão conhecimento da luta tradicional *huka-huka*, realizada pelos povos indígenas do Xingu e pelos Bakairi durante o Quarup, e dos Jogos dos Povos Indígenas, valorizando-os como parte da cultura das práticas corporais das matrizes históricas e culturais brasileiras.

Planejamento

Recomendamos que o projeto seja encaminhado em conjunto pelos professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Em cada uma das etapas, há atividades mais focadas em um ou outro componente curricular e isso pode ser usado como guia para a organização das propostas.

O envolvimento e o apoio da gestão da escola são fundamentais para o encaminhamento adequado deste projeto, uma vez que o produto final é uma assembleia que pretende envolver a comunidade como um todo. Por isso, sugerimos que a proposta seja apresentada aos gestores e aos professores de todas as áreas.

No Livro do Estudante, na seção **Objetivos**, há um resumo do projeto com o detalhamento de suas etapas e das atividades que serão desenvolvidas. Oriente os estudantes a ler essas informações e compartilhe com eles a sugestão de cronograma a seguir.

Chame a atenção deles para a duração prevista para cada etapa e para as listas de material necessário, estimulando a participação da turma na adaptação do cronograma ao contexto em que estão inseridos.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA		
Duração estimada	1 trimestre (considerando um total de 24 aulas, sendo duas aulas por semana. O projeto poderá também ser desenvolvido ao longo de um semestre, com uma aula por semana, dependendo do calendário escolar).	
Abertura do projeto	1 aula	Aula 1: Apresentação do projeto com discussão em sala de aula; leitura das etapas que compõem o projeto, bem como dos subprodutos e do produto final; leitura dos boxes **Organize-se**, **Tome nota**, **Registre seu trabalho** e **Divulgue seu trabalho**; leitura e explicação das competências e habilidades do boxe **A BNCC neste projeto**; apresentação aos estudantes do processo de avaliação neste projeto; leitura e análise da imagem de abertura.
Etapa 1	7 aulas	Aula 1: Roda de conversa seguida de registro sobre conflito e mediação de conflitos. Aula 2: Leitura e discussão de textos pela cultura da paz. Aula 3: Elaboração e divulgação do manifesto pela cultura da paz pelos estudantes*. (* Sugere-se que o manifesto comece a ser elaborado em sala de aula e que os estudantes deem continuidade a esse processo, incluindo sua divulgação, em horários extraclasse.) Aula 4: Leitura e discussão sobre o ativismo pela paz de John Lennon e Yoko Ono; orientação para a pesquisa de canções em inglês cujo tema das letras seja prioritariamente a cultura da paz*. (* Sugere-se que a pesquisa comece a ser feita em sala e que os estudantes deem continuidade a esse processo em horários extraclasse.) Aula 5: Compartilhamento de resultados da pesquisa. Aula 6: Produção de texto dissertativo-argumentativo a partir dos textos provocativos apresentados*. (* Se necessário, os textos poderão ser finalizados em horários extraclasse.) Aula 7: Entrega dos textos corrigidos para divulgação; avaliação coletiva e autoavaliação.
Etapa 2	6 aulas	Aula 1: Mobilização de conhecimentos prévios sobre a Educação Física e discussão sobre como ela pode contribuir para a cultura da paz na escola por meio de análise dos vídeos sugeridos. Aula 2: Apresentação de diferentes tipos de luta e pesquisa sobre lutas corporais*. (* Sugere-se que a pesquisa comece a ser feita em sala de aula e que os estudantes deem continuidade a esse processo em horários extraclasse.) Aula 3: Compartilhamento da pesquisa realizada. Aulas 4 e 5: Experimentação de alguns princípios das lutas – jogos de oposição. Aula 6: Avaliação coletiva e autoavaliação.

Etapa 3	6 aulas	Aula 1: Identificação da situação atual da escola sobre as práticas de convivência. Aula 2: Leitura e discussão do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) com a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Aula 3: Busca por parcerias para a elaboração ou readequação de um plano de convivência para a escola. Aula 4: Elaboração do plano de convivência. Aula 5: Continuação da elaboração do plano de convivência – finalização da proposta. Aula 6: Avaliação coletiva e autoavaliação.
Fazer e acontecer	4 aulas	Aula 1: Preparação para a realização de uma assembleia com a comunidade escolar. Aula 2: Realização da assembleia com a apresentação do plano de convivência e registro. Aula 3: Avaliação sobre a assembleia realizada; ajustes no plano de convivência elaborado e encaminhamento à gestão escolar. Aula 4: Avaliação coletiva e autoavaliação; avaliação sobre o projeto como um todo.

Sugestões para o trabalho em sala de aula

Abertura (páginas 114 a 117)

Para iniciar este projeto, promova uma roda de conversa a fim de sensibilizar os estudantes para os temas que serão tratados adiante. As perguntas apresentadas no Livro do Estudante são uma forma de orientar esse momento de troca entre eles, com a sua mediação.

O conjunto de atividades propostas nessa abertura tem o principal objetivo de orientar os estudantes quanto à diferença entre conflito e violência, estimulando a compreensão de que o conflito é algo inerente à vida em sociedade. Nessa perspectiva, eles devem reconhecer o potencial da mediação de conflitos para a promoção do desenvolvimento humano, da aprendizagem e da busca pelo bem comum.

Etapa 1 – Vamos dialogar pela paz?

O que você sabe sobre mediação de conflitos? (página 120)

Proponha uma roda de conversa com a turma e encaminhe as perguntas propostas.

Muitas pessoas talvez acreditem que conversar sobre conflito pode ser arriscado, entendendo que isso estimula a adversidade e a polarização de opiniões. No entanto, parte do processo de saber lidar de forma positiva com os conflitos é conseguir falar sobre o tema sem se alterar em momentos de discórdia de opiniões, mantendo os princípios do respeito, do diálogo, da civilidade e da cooperação. Nesse sentido, aja como mediador do diálogo, incentivando os estudantes a se manifestar e atuando quando necessário de forma justa e solidária.

Caso pontos delicados apareçam durante a conversa, medeie-a com esclarecimentos conceituais, sociais ou psicológicos. Caso não se sinta capacitado para tratar alguma situação ou questão surgidas em sala de aula, busque apoio pedagógico e psicológico na escola. É importante que as indagações que surgirem não fiquem sem uma resposta adequada ou uma conclusão.

Na questão 1, espera-se que os estudantes apontem que o conflito pode ser definido como o resultado de posições divergentes, que faz parte da vida em sociedade e nem sempre tem consequências violentas. Na questão 2, vale lembrar que o conflito pode ser dividido em interpessoal (conflito entre pessoas) e intrapessoal (a pessoa em conflito consigo mesma). As emoções podem variar de acordo com o tipo de conflito e a personalidade da pessoa; portanto, reconheça como legítimas as emoções descritas pelos estudantes. Na questão 3, comente com a turma que a grande questão trazida pela campanha "Conte até 10", cuja imagem abre o projeto, é justamente a capacidade de pensar antes de agir. Com essa pergunta, objetiva-se que os estudantes expressem suas formas de reagir e pensem sobre seus padrões de atitude, avaliando se eles contribuem para a geração de violência em um conflito ou se favorecem o diálogo e a solução do problema. Na questão 4, espera-se que eles ponderem que, sem a capacidade de escuta, não é possível avançar na resolução de um conflito. Por isso, ser capaz de identificar padrões em relação à própria habilidade de escutar o outro é importante para avançarmos no tema da mediação de conflitos. Na questão 5, é interessante conhecer o que os estudantes sabem sobre o tema e se já têm uma opinião formada sobre como resolver um conflito. Caso algum estudante responda que a violência é a melhor forma de resolução, aproveite para discutir os efeitos dessa escolha. Na questão 6, comente que muitas vezes atuamos como mediadores de conflitos sem perceber; isso ocorre, por exemplo, sempre que conversamos com pessoas que têm opiniões divergentes umas das outras e, de forma imparcial e calma, tentamos colaborar para que elas resolvam suas divergências. Na questão 7, é possível que os estudantes, sem perceber, tenham visto pais ou responsáveis, colegas, professores, entre outros, atuando como mediadores de conflitos. Mesmo que não consigam identificar essa atuação neles mesmos para responder à questão anterior, eles podem citar a atuação de outras pessoas para responder a esta questão.

Textos pela cultura da paz (página 121)

Neste tópico, os estudantes vão fazer a leitura de textos e de imagens relacionados com a cultura da paz.

Depois da leitura do trecho do "Manifesto 2000", proposto pela Unesco, encaminhe a atividade em que os estudantes, coletiva e colaborativamente, vão escrever um manifesto pela cultura da paz que esteja relacionado à realidade da escola. É importante que o manifesto esteja em sintonia com os princípios democráticos e com o respeito aos direitos

humanos; além disso, deve versar sobre a situação da escola e sua realidade, propondo mudanças de atitude de todos os envolvidos.

SUGESTÃO

- No *site* https://brasilescola.uol.com.br/redacao/manifesto.htm (acesso em: 21 dez. 2019) há mais informações sobre o gênero textual **manifesto**.

Depois da leitura do grafite *Lado bom*, do texto que o acompanha e do boxe **Saiba mais** sobre o *rap* "Periferia lado bom", encaminhe a atividade da página 124. Será necessário organizar essa atividade com as famílias dos estudantes, visto que eles precisarão sair do espaço escolar para fazer os registros, podendo estender o período normal de aula. Realizado esse momento e já estando em sala de aula, encaminhe as questões para serem respondidas oralmente.

Sobre a questão 1, não há uma resposta certa ou errada, pois é muito difícil fazer a classificação do que é grafite e do que é pichação, e os estudantes podem ter opiniões divergentes sobre as imagens coletadas. Sendo assim, é uma pergunta para estimular o debate. Peça aos estudantes que expliquem seus posicionamentos com argumentos baseados no texto lido e em seus conhecimentos prévios. A resposta para a questão 2 depende das imagens encontradas. Geralmente, utiliza-se *spray* sobre a parede, mas há várias outras técnicas. Na questão 3, é importante saber que o termo em inglês *writer* significa "escritor" (caso os estudantes não saibam, eles podem consultar um dicionário). É interessante atentar para o fato de o termo **grafite** se originar da palavra latina e italiana *graffiti*, que indica as inscrições feitas com carvão em paredes e muros desde o Império Romano, e da palavra grega *graphein*, que significa "escrever". Na linguagem dos grafiteiros, *writer* significa também "escritor urbano". A origem do grafite está muito relacionada à inscrição da palavra em suportes variados do contexto urbano. Daí origina-se, em português, o nome "escritor". Na questão 4, deve-se reconhecer que *crew* significa "conjunto" ou "equipe técnica" (se os estudantes não souberem, podem consultar o dicionário). O uso de expressões em inglês se relaciona às origens do grafite nos anos 1970, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Essa prática chegou a São Paulo no fim da década de 1970, e hoje o grafite brasileiro é considerado um dos mais criativos do mundo.

SUGESTÃO

- *Pixo*. Direção e Produção: Roberto T. Oliveira, Roteiro: João Wainer. Brasil: Sindicato Paralelo, 2009.

  Esse documentário discute a pichação sob diversos pontos de vista, explorando, entre outras questões, os tensionamentos da diferenciação entre grafite e pichação na contemporaneidade. Caso considere pertinente, indique-o aos estudantes interessados nessa temática.

Em seguida, encaminhe a leitura da imagem de John Lennon e Yoko Ono e o texto que a acompanha. Para os estudantes entenderem as ações desse casal em prol da paz, leia com eles o boxe que define o que é *performance*.

SUGESTÃO

- Acesse o *site* http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3646/performance (acesso em: 21 dez. 2019) para obter mais informações sobre a definição de *performance*.

É muito importante que o trabalho com a atividade de leitura do texto em inglês, nas páginas 124 e 125, seja realizado em parceria com o professor de Língua Inglesa para que ele possa dar mais suporte à turma e a você, caso não tenha conhecimento suficiente do idioma. Antes de encaminhar a leitura, explique aos estudantes que o objetivo não é fazê-los traduzir o texto palavra por palavra, mas sim que compreendam o texto de maneira geral. Depois, solicite aos estudantes que respondam às questões 1 e 2 no caderno.

A atividade seguinte compreende a pesquisa de canções em inglês cujas letras tratam de temas relativos à cultura da paz. Para além da mescla entre escrita e imagem, a canção também se apresenta como um texto multimodal relevante para ser trabalhado em sala de aula. Assim, no contexto de intermidialidade presente na forma de produzir e ler textos na sociedade atual, há uma grande diversidade textual que precisa ser considerada nos estudos da área de Linguagens.

> É com base nessa diversidade textual e na multimodalidade de texto que se deve considerar a música como um gênero textual. A música é considerada texto nesse trabalho porque, assim como todo e qualquer texto, possui fatores únicos de textualidade que só um gênero textual possui, ou seja, características fundamentais que irão agir na produção do seu sentido, variando de acordo com o meio em que é produzido, em que é sentido e interpretado. Além desses elementos, é preciso também levar em consideração os aspectos ideológicos da música e o seu tema. Tudo isso em conjunto irá construir o sentido da música, irá caracterizá-la como gênero textual.
>
> [...] Isto é, um gênero que acontece em dois meios linguísticos e por isso possui uma característica intersemiótica, por existir em uma inter-relação entre uma diversidade de produção de sentido e de significado.
>
> SILVA, J. C.; BORGES, C. L. C. Da análise da música como gênero textual e texto multimodal ao ensino de Língua Portuguesa. *Graduando*, Feira de Santana, v. 4, n. 6/7, p. 49-60. jan./dez. 2013. Disponível em: http://www2.uefs.br/dla/graduando/n67/n67.49-60.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

No trabalho com a canção como texto multimodal, na página 126, é importante considerar seu aspecto híbrido e a intensa relação entre letra, música e interpretação. Assim, não devemos nos ater à leitura de seu caráter verbal e sim analisá-la por suas características específicas e pela sinergia entre palavra e sonoridade.

É importante que você trabalhe a compreensão auditiva das canções em inglês com os estudantes levando-os a, em primeiro lugar, identificar as palavras que conhecem e, depois, discriminar os sons, identificar agrupamentos

gramaticais e inferir significados do que eles ainda não conhecem com base no contexto e em seus conhecimentos prévios. Isso pode ser feito na escuta da música tanto sem o acompanhamento da letra quanto com esse acompanhamento. Destacamos também que o uso de dicionários e da internet é sempre positivo nesse tipo de atividade.

Ao propor aos estudantes que escolham uma canção e a apresentem em sala de aula, estamos trabalhando com as culturas juvenis e com os diferentes perfis de estudantes na turma. O gosto musical, ao longo da vida, mas principalmente na adolescência, é uma característica identitária muito importante, que agrega jovens que compartilham esse mesmo gosto. Dar aos jovens a possibilidade de apresentar, no contexto escolar, um estilo de canção de sua preferência, dentro das premissas dadas na pesquisa, é oferecer espaço para que eles se expressem e exerçam protagonismo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, o que é importante para a contínua construção de seu projeto de vida.

Produzindo um texto dissertativo-argumentativo (página 127)

A produção de textos dissertativo-argumentativos é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos estudantes por meio da escrita, sendo importante também no mundo do trabalho e na vida acadêmica. Essa produção textual é solicitada, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio, cujo tema proposto refere-se a um assunto da atualidade. O texto deve ser produzido de acordo com a estrutura da dissertação argumentativa, em que seu produtor apresenta uma tese inicial, constrói argumentos consistentes para defendê-la e faz uma proposta de ação, respeitando os Direitos Humanos. Para realizar essa atividade, comente com os estudantes que eles vão escrever um texto dissertativo-argumentativo de acordo com essa estrutura e sobre o tema "A violência nas escolas brasileiras".

SUGESTÃO

- No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é possível acessar uma cartilha sobre a redação do Enem. Consulte o material no *link* http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6736715 (acesso em: 5 fev. 2020).

  Para auxiliar os estudantes na compreensão do texto dissertativo-argumentativo, consulte a cartilha e compartilhe informações com eles.

Para ajudar você a avaliar a produção textual dos estudantes com base em critérios objetivos e geralmente usados em avaliações do tipo Enem, sugerimos algumas perguntas. No texto dissertativo-argumentativo, o estudante demonstrou competência ao:

- fazer uso da modalidade formal da língua portuguesa?
- compreender o tema proposto para a produção textual e aplicar os conceitos pesquisados nesta etapa do projeto para o desenvolvimento do tema?
- selecionar e organizar informações e fatos na construção de sua argumentação, a partir dos textos provocativos e de seus conhecimentos prévios?
- realizar a defesa argumentativa?
- propor uma ação para intervir no problema?

Propomos o uso de três categorias de avaliação: não, parcialmente e sim. Essas categorias podem ser transformadas em números para serem usadas como notas; também podem ser criadas categorias intermediárias, a critério do professor e da escola.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 131)

As perguntas apresentadas no Livro do Estudante servem de ferramenta de diagnóstico do processo de aprendizagem dos estudantes e podem ser adaptadas de acordo com a percepção que você tem da turma.

Oriente os estudantes a retomar as anotações feitas ao longo dessa etapa para responder às perguntas.

Etapa 2 – Como a Educação Física pode contribuir para a cultura da paz na escola? (página 132)

Nesta etapa do projeto, as atividades estão mais voltadas ao trabalho com a Educação Física, considerando a perspectiva de que as práticas esportivas e corporais são capazes de promover sociabilidade e têm efeitos benéficos sobre a saúde física e mental das pessoas, sobretudo dos jovens.

Na questão 1, é preciso considerar que, apesar de ser componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, algum estudante pode ter tido pouco contato com a Educação Física, por diversas razões.

Na questão 2, o intuito é o levantamento das diversas práticas que os estudantes possam ter realizado no âmbito da Educação Física, como esportes, lutas, dança, ginástica, capoeira, circo, jogos tradicionais, de cooperação ou pré-esportivos, entre outras.

Na questão 3, busca-se saber os lugares em que as aulas de Educação Física aconteciam (quadra, pátio, etc.) e os materiais que eram utilizados (bola, bambolê, coletes, entre outros).

Na questão 4, deve-se considerar que a relação com a Educação Física como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental pode ter sido bem diversa entre os estudantes, dependendo do professor que tiveram, das condições do espaço, da disponibilidade de materiais, da habilidade no desenvolvimento de certas práticas, de como o grupo lidava com as diferenças, ou mesmo do desejo ou não do estudante de fazer as aulas. Trata-se de um levantamento qualitativo da experiência deles com esse componente curricular.

Na questão 5, é importante que os estudantes compreendam que a cultura corporal faz parte do dia a dia, indo muito além das aulas de Educação Física na escola. Nesta obra didática, entendemos a Educação Física de acordo com as considerações de Darido (2017):

> [...] uma disciplina que trata no âmbito escolar de uma área de conhecimento chamada cultura corporal. A cultura corporal compreende fenômenos como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e outras manifestações exteriorizadas pelo corpo.
>
> DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física no Ensino Médio:* diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 60.

Na questão 6, faz-se uma primeira aproximação ao assunto que será discutido ao longo desta segunda etapa do projeto. Por isso, é importante estimular os estudantes a pensar sobre a questão e propor respostas, mesmo que provisórias.

A raiva passa e a vida fica (página 133)

Neste tópico, vamos trabalhar algumas modalidades de luta como parte da cultura corporal na área de conhecimento da Educação Física. A importância das regras e do respeito a elas nas lutas corporais é uma característica que será explorada e contribuirá para o estabelecimento de um plano de convivência pela cultura da paz na terceira etapa deste projeto.

Depois da exibição dos três vídeos da campanha "Conte até 10", encaminhe as perguntas da página 133 para serem respondidas oralmente pelos estudantes.

Na questão 1, espera-se que eles percebam que, no início do vídeo, a iluminação é escura. Há recortes de partes do corpo dos lutadores que dão a ideia de força, confronto, determinação. A trilha sonora é tensa e a narração é grave, sugerindo um confronto físico imediato. Os textos perguntam sobre a reação dessas pessoas em uma situação de conflito. Depois disso, a iluminação fica clara e vemos os lutadores por inteiro, calmos e simpáticos. Eles afirmam não reagir em situações de provocação, pois valorizam a vida e a cultura da paz. Na questão 2, a resposta pode variar entre os estudantes. Pretendemos que eles reflitam sobre suas atitudes em caso de provocação (Eles se tornam violentos? Eles evitam o confronto? Eles se sentem obrigados a reagir?). Na questão 3, a atitude promovida é a de evitar o confronto, tranquilizar-se e não reagir quando provocado em um conflito, pois, de acordo com o bordão da campanha, "a raiva passa e a vida fica".

Diferentes tipos de luta (página 134)

Leia com os estudantes o texto que inicia este tópico e peça-lhes que observem as imagens que o acompanham.

A valorização da prática corporal *huka-huka*, pertencente aos Jogos dos Povos Indígenas, se insere nos temas contemporâneos transversais Diversidade Cultural e Educação para a valorização do multiculturalismo nas raízes históricas e culturais brasileiras. Por isso, sugerimos que compartilhe com a turma informações sobre os Jogos dos Povos Indígenas, disponíveis em http://www2.esporte.gov.br/sndel/jogosIndigenas/XJogos/apresentacao.jsp (acesso em: 27 nov. 2019), sobretudo a parte que trata dos objetivos específicos.

A diferenciação entre luta e briga é o principal objetivo tanto na pesquisa proposta quanto na experiência das práticas corporais pelos estudantes. Espera-se, portanto, que eles tenham esse discernimento durante esta etapa do projeto. Acreditamos que o foco nas regras claras e no respeito ao outro como elementos importantes de diferenciação das lutas será estimulador no momento de pensar o plano de convivência pela cultura da paz, na etapa 3. Sobre esse assunto, destacamos as proposições de Rufino (2017):

> A diferenciação das lutas em relação às brigas é outro aspecto fundamental. É muito importante ter clareza que lutas e brigas correspondem a pressupostos de comportamento totalmente distintos. Enquanto nas lutas as regras e o respeito aos participantes são os fatores mais importantes, as brigas, por sua vez, não apresentam regras coerentes, sendo uma forma desorganizada de resolução de conflitos por meio de ações não éticas e desrespeitosas. Marcar claramente essa diferença deve ser importante em todos os níveis de ensino, e mais intensificado no Ensino Médio. Por isso, é fundamental que os alunos sejam capazes de distinguir claramente as características das lutas e suas diferenciações com relação às brigas, até para evitar mal-entendidos ou incompreensões sobre essas práticas corporais.
>
> RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. As lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: possibilidades para a prática pedagógica. *In:* DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física no Ensino Médio:* diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2017. p. 334.

Experimentando alguns princípios das lutas (página 136)

As práticas didáticas propostas neste item foram adaptadas do texto "As lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: possibilidades para a prática pedagógica", de Luiz Gustavo Bonatto Rufino (Editora Unijuí, 2017), bem como recolhidas pelos autores desta obra a partir de experiências diversas. Assim como ocorre em muitos jogos tradicionais, é difícil identificar a autoria dessas práticas, pois são objeto de transmissão oral.

Não trabalharemos golpes e defesas, visto que a atividade não objetiva ensinar aos estudantes uma luta específica, mas experienciar princípios comuns às lutas corporais por meio de jogos.

Pergunte aos estudantes se algum deles pratica alguma luta corporal. Em caso positivo, peça a ele que fale da sua experiência e explique o que é permitido e o que é proibido nessa luta. O estudante pode, também, propor algum exercício prévio relacionado à luta que pratica, tal como foi exemplificado anteriormente.

Sobre a metodologia do ensino de lutas por meio de jogos de oposição, da qual vamos nos valer nas práticas corporais propostas, ressaltamos as considerações a seguir.

> [...] O uso dos jogos de oposição como um método para ensinar as lutas tem sido tema de estudos realizados ultimamente no Brasil. São muitos os

professores que encontram nessa metodologia de ensino uma forma de vivenciar o aprendizado propiciando uma experiência lúdica para seus participantes.

[...]

Além do mais, a partir da utilização dos jogos de oposição como método de ensino, o professor, mesmo sem ter um conhecimento específico aprofundado de cada tipo de luta, pode proporcionar em suas aulas oportunidade de os alunos vivenciarem experiências variadas de diversas modalidades em um mesmo espaço de aprendizado.

SILVA, J. V. P.; TERRA, R. B. As lutas como possibilidades de lazer. *In*: GOMES, C. L.; DEBORTOLI, J. A.; SILVA, L. P. (org.). *Lazer, práticas sociais e mediação cultural*. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 160.

Nas atividades de práticas corporais, é possível realizar os jogos mais de uma vez para que os estudantes tenham tempo de se aprofundar nas estratégias requeridas em cada jogo. Outros jogos podem ser incorporados, inclusive partindo de sugestões dos estudantes. O importante é destacar o objetivo de cada jogo e como isso se relaciona com as lutas corporais e com as regras de conduta.

Jogo de oposição 1: Times e prendedores de roupa (página 137)

Neste jogo, os estudantes vão experimentar a relação de oponência presente nas lutas corporais. É possível viver essa relação de maneira plena e respeitosa durante o jogo. O respeito ao oponente em uma luta passa pelo entendimento de que essa relação de oposição é necessária para que a luta aconteça e de que ela só existe enquanto a luta está acontecendo. Portanto, a relação de oposição em uma luta corporal também é um tipo de cooperação: se não há o outro, não há como praticar a luta; ou seja, ambos cooperam para que ela possa acontecer.

Caso haja na sala algum estudante que, por qualquer motivo, tenha dificuldade em realizar o jogo, é preciso pensar antecipadamente em possibilidades de adaptação. Por exemplo, se houver um cadeirante, outro jogador pode fazer dupla com ele e ajudá-lo a se deslocar pelo espaço do jogo, de forma estratégica, para que ele possa pegar os prendedores dos adversários. Ambos devem cuidar dos prendedores que estão no tronco do estudante cadeirante, desviando-se dos ataques. Para isso, é importante que ele seja conduzido de forma segura.

Após a prática, converse com os estudantes sobre as perguntas da página 137.

Na questão 1, espera-se que eles respondam que o objetivo do jogo era conseguir o maior número de prendedores de roupa de integrantes do outro time. Na questão 2, os estudantes devem responder que o objetivo foi alcançado obtendo o maior número de prendedores e, ao mesmo tempo, evitando que o time adversário os obtivesse. Na questão 3, a resposta depende de como foi o jogo. Espera-se que as regras tenham sido seguidas e que, se houve momentos de não obediência a elas, o professor ou os próprios participantes tenham se manifestado contrariamente, e o jogo tenha sido interrompido e recomeçado. Na questão 4, a resposta depende das estratégias usadas pelos estudantes. Espera-se que sejam citados os recursos de esquivar-se, empurrar a mão do adversário e outros que pressuponham o não uso da violência. Na questão 5, a resposta também depende das estratégias utilizadas pelos participantes. Espera-se que os estudantes tenham percebido que, nos momentos em que estavam atacando, ou seja, buscando pegar um prendedor, abriam sua defesa e deixavam seus prendedores desprotegidos. Comente com a turma que isso ocorre com frequência nas lutas corporais: o ataque pode ser um momento de vulnerabilidade, possibilitando o contra-ataque. Na questão 6, a resposta pode variar entre os estudantes. Esse é o grande objetivo da prática, conseguir lidar com um oponente dentro da situação de jogo de forma respeitosa, tendo a consciência de que essa relação de oposição se restringe ao tempo em que o jogo é realizado. Nesses jogos propostos seria interessante orientar os oponentes a se cumprimentar, demonstrando respeito, independentemente do resultado.

Jogo de oposição 2: Olhos vendados (página 137)

Depois do jogo, encaminhe as perguntas referentes à realização dele.

Na questão 1, espera-se que os estudantes respondam que o objetivo do jogo era desequilibrar o oponente sem perder o equilíbrio, usando a pressão da palma das mãos, uma contra a outra. Na questão 2, a resposta depende das estratégias que cada estudante utilizou. É o momento de compartilhar as técnicas utilizadas, bem como as dificuldades encontradas. Espera-se que os estudantes comentem que é difícil desequilibrar o oponente sem perder o próprio equilíbrio e, diante disso, constatem que o ataque e a defesa são elementos igualmente importantes e complementares nas lutas corporais. Na questão 3, a resposta pode variar entre os estudantes. Pode haver estudantes que sintam muito essa diferença e outros que não sintam tanto. Se não foi feita a variação da atividade sem a venda, pule esta pergunta. Na questão 4, a resposta esperada é que as regras eram manter-se de cócoras, não agarrar a mão ou outra parte do corpo do oponente e, apenas com a pressão da palma das mãos, desequilibrá-lo sem se desequilibrar. Espera-se que os participantes tenham respeitado todas as regras e que, em casos de descumprimento, o oponente prejudicado tenha se manifestado solicitando a paralisação do jogo, em vez de revidar cometendo o mesmo ou outro tipo de infração.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 138)

Na questão 1, espera-se que os estudantes reflitam sobre se houve a relação de respeito, cordialidade e cooperação durante as práticas e se foram respeitadas as normas. Na questão 2, pretende-se que os estudantes compreendam a importância das regras e das ações éticas não só nas lutas corporais, mas em vários outros contextos. As lutas corporais são um confronto controlado e não um conflito violento, como pode ocorrer nas brigas. Na questão 3, pode-se afirmar que a luta é uma prática corporal cultural e, muitas vezes, esportiva fundamentada em regras, destacando-se o respeito mútuo entre os oponentes. A luta acontece em um espaço definido e tem duração predeterminada. Sua prática se

baseia em movimentos específicos e treinados. A questão 4 tem o objetivo de levar cada estudante a fazer uma autoavaliação; no entanto, é também uma oportunidade para que você avalie a forma como conduziu as práticas e pense no que poderia ser feito de modo diferente para facilitá-las aos estudantes. Na questão 5, cada estudante faz a avaliação da turma. Ela também é importante para que você possa avaliar a condução das práticas, pensando no que poderia ser feito de modo diferente para facilitá-las aos estudantes.

Etapa 3 – É possível construir um plano de convivência para promover a cultura da paz? (página 139)

A violência nas escolas brasileiras é um assunto recorrente e afeta estudantes, professores, direção, funcionários e pais ou responsáveis. Ela se manifesta de maneiras diversas, algumas vezes de modo mais evidente e outras vezes de modo mais sutil, mas sempre desorganizando a comunidade escolar, impactando diretamente o bem-estar físico, psíquico e emocional de todos que participam da instituição e, consequentemente, prejudicando as relações de ensino-aprendizagem. Como alternativa para a solução desses conflitos, propõe-se a abertura do diálogo, relacionando-o com as práticas de mediação de conflitos, com a existência de acordos e regras (como nos jogos corporais praticados) e com a escuta permanente e democrática no ambiente escolar. Segundo Flávia Vivaldi:

> Quando compreendemos que as manifestações de desordem e perturbação, tão presentes no contexto escolar, são também manifestações que denunciam algo muitas vezes invisível para o professor, precisamos garantir espaços seguros em nossas aulas para que sejam compartilhados sentimentos, dúvidas e opiniões. Existem estratégias formativas que garantem aos alunos – desde os pequenos da Educação Infantil até os adolescentes dos anos finais do Fundamental e Médio – espaços para falar e pensar sobre si e sobre o outro. São momentos destinados ao diálogo, à escuta, em que o professor garante o direito de todos se posicionarem sem o risco de críticas e constrangimento. [...] Assim, as assembleias de sala, as avaliações do dia, as discussões de dilemas ou de situações de conflitos hipotéticos são algumas práticas em que é dado ao aluno o espaço de reflexão e exercício da criatividade moral, ou seja, oportunidades de pensar em formas construtivas e respeitosas para a resolução de situações conflituosas. Tais práticas, porém, devem ser planejadas e utilizadas sistematicamente e não somente quando o professor sente a necessidade de resolver algum problema específico. Estou falando, então, de garantir no currículo da escola um plano de convivência.
>
> VIVALDI, F. Plano de convivência: uma alternativa para a autonomia dos alunos. *Nova Escola*, 28 abr. 2014. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/952/plano-de-convivencia-uma-alternativa-para-a-autonomia-dos-alunos. Acesso em: 28 nov. 2019.

Entendendo a situação atual (página 140)

Na questão 1, é possível que os estudantes saibam identificar uma situação problemática, mas não consigam saber exatamente as razões; por isso, sugerimos que você os ajude a identificar essas razões. Na questão 2, o entendimento de que alguns problemas causam sofrimento em uma pessoa ou em um grupo de pessoas é muito importante para identificar de que tipo de problema se trata. Na questão 3, vale considerar que a violência geralmente está associada a atos físicos e extremos. No entanto, existem diversos outros tipos de violência, como será trabalhado a seguir. Na questão 4, a resposta depende dos problemas de convivência que os estudantes elencaram. O *bullying* é uma prática que tem gerado grande atenção na sociedade brasileira nos últimos anos. Ele será abordado a seguir, no Livro do Estudante. Neste momento, interessa saber se o *bullying* foi identificado ou não como um problema na escola.

Na página141, apresentamos um texto jurídico para análise por se tratar de uma legislação em vigor e importar para a compreensão do tema no Brasil. Esse texto se insere no tema contemporâneo transversal Direitos da Criança e do Adolescente. É importante que a turma tenha contato com esse gênero textual para interpretá-lo corretamente e para se apropriar da leitura de textos jurídicos como forma de defender seus direitos e compreender seus deveres como cidadãos. Para as autoras Micaela Arruda Santiago e Thaís Farias de Almeida:

> Entende-se que o estudante e muitas pessoas na sociedade enfrentam dificuldades para entender e interpretar os textos jurídicos devido a sua linguagem específica (VIANA, 2010; PRETI, 2009), por isso muitos desconhecem os seus direitos. [...]
>
> O ordenamento jurídico disciplina regras e condutas de cooperação e convivência social para atenuar conflitos entre partes institucionais e subjetivas na sociedade, podendo agir como direito preventivo ao impedir o desconhecimento dessas regras nos conflitos comportamentais entre pessoas e instituições. Neste aspecto, o sentido do direito preventivo pode dialogar com a educação em suas práticas educativas dentro e fora da escola, sendo possível aos educandos conhecerem suas regras e leis, compreendendo esses textos e suas finalidades na formação escolar. Os saberes do direito e da educação dialogam no sentido de gerarem saberes atitudinais da convivência humana sem omitir e silenciar a oportunidade de os educandos(as) conhecerem o sentido social e jurídico do seu texto, enquanto orientação da conduta humana. [...]
>
> SANTIAGO, M. A.; ALMEIDA, T. F. O texto jurídico no ensino escolar: formação cidadã dos educandos(as). *In*: I Congresso Nacional de Práticas Educativas, 2017, Campina Grande. *Anais*. Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/coprecis/trabalhos/TRABALHO_EV077_MD1_SA6_ID384_20082017130830.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

Na elaboração do plano de convivência, ainda que não seja necessário o uso da linguagem jurídica, os estudantes

serão mobilizados a lidar com o exercício da autorregulamentação de forma democrática e preventiva, com o objetivo de gerar "os saberes atitudinais da convivência humana" aos quais se referem as autoras Santiago e Almeida.

Depois da leitura do texto jurídico, peça aos estudantes que respondam oralmente às questões 1 a 3 da página 142.

Na questão 1, eles podem citar a divisão em artigos (Art.); o uso do símbolo §, que indica parágrafo; a presença de um parágrafo único; o uso de algarismos romanos nos diversos incisos, entre outras especificidades desse texto jurídico. Na questão 2, os estudantes podem relatar algum grau de dificuldade ou desinteresse na leitura, em grande parte por não lidarem frequentemente com textos jurídicos. É importante que entendam que esses textos fazem parte do campo da vida pública, por isso, como cidadãos, devemos entendê-los e interpretá-los corretamente para o exercício pleno da cidadania. Na questão 3, espera-se que os estudantes sejam capazes de relacionar os diversos incisos de cada parágrafo da lei estudada aos problemas de convivência identificados por eles.

Parcerias (página 142)

A participação dos distintos agentes da comunidade escolar é fundamental para estabelecer uma cultura do diálogo, na qual as pessoas exerçam uma escuta ativa e sejam capazes de planejar e executar ações para prevenir e mediar os conflitos na escola.

A proposta de discussão do plano de convivência em assembleia alinha-se com a ideia de uma escola democrática. No Ensino Médio, aumenta a importância de estabelecer espaços democráticos para a participação efetiva dos estudantes na gestão escolar. Eles têm ideias próprias e querem ser ouvidos. Muitas vezes, não dar voz ao estudante pode resultar em reações incivilizadas ou até mesmo violentas. Entendemos que esse processo pode ser conflituoso para a escola, mas acreditamos ser preciso enfrentá-lo para que os estudantes tenham, no ambiente escolar, uma possibilidade de aprendizagem das formas democráticas de debate e proposição de ações. Assim, destacamos a seguinte definição do conceito de escola democrática:

> Uma escola democrática é uma escola que se baseia em princípios democráticos, em especial na democracia participativa, dando direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários. Esses ambientes de ensino colocam os alunos como os atores centrais do processo educacional, ao engajar estudantes em cada aspecto das operações da escola, incluindo aprendizagem, ensino e liderança. Os adultos participam do processo educacional facilitando as atividades de acordo com os interesses dos estudantes.
>
> [...]
>
> TOSTO, Rosanei. Escolas democráticas: utopia ou realidade? *Revista Pandora Brasil*. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/rosanei.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

Elaborando o plano de convivência (página 144)

Além do objetivo geral, podem ser trabalhados objetivos específicos. Fica a seu critério incluí-los ou não neste momento. Os objetivos específicos podem ajudar a esclarecer e complementar o objetivo geral, tornando mais fácil a escolha de ações metodológicas. A seguir, leia a tradução para esta obra dos objetivos específicos elaborados pela mesma instituição de ensino espanhola citada no Livro do Estudante ao exemplificar o objetivo geral. Acreditamos que eles são um bom exemplo de objetivos específicos para um plano de convivência.

- Envolver a comunidade educativa nos processos de reflexão e ação que ajudem a prevenir conflitos de convivência na instituição.
- Sensibilizar a comunidade educativa sobre o seu papel ativo e o seu comprometimento para reconhecer, evitar e controlar os conflitos de convivência na instituição.
- Favorecer a escuta ativa e a tomada de decisões por consenso.
- Promover a comunicação e a difusão das estratégias e dos dispositivos de ajuda existentes tanto na instituição quanto no entorno.
- Estabelecer canais e procedimentos que facilitem a expressão pacífica das tensões e das discordâncias, assim como a aprendizagem de técnicas e estratégias de resolução de conflitos de forma não violenta por meio da mediação, entre outras estratégias.
- Melhorar o clima de convivência na instituição em benefício de uma educação de qualidade.
- Estabelecer, incrementar e consolidar as relações da instituição com outros agentes externos: unidades e serviços das diferentes administrações públicas, associações e entidades sem fins lucrativos.

COLEGIO Montessori. *Plan de convivencia*. Revisión: junio 2016. Disponível em: https://www.colegiomontessori.com/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Convivencia-2016.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019. (Tradução dos autores para esta obra.)

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 146)

Na questão 1, espera-se que os estudantes avaliem a contribuição deles ao elaborar, em grupo, um projeto para a criação do plano de convivência. O objetivo da questão 2 é que eles reflitam sobre a participação individual deles na busca por parcerias dentro da escola. Na questão 3, espera-se que os estudantes avaliem a participação deles na estratégia de envolvimento dos agentes da comunidade escolar. Por fim, na última questão, espera-se que os estudantes verifiquem se ao longo dessa etapa registraram as ações que realizaram e se recorreram a esse registro para planejar futuras ações.

Fazer e acontecer (página 147)

A realização de uma assembleia com todos os agentes da comunidade escolar é importante, pois sem ela o plano de

convivência não teria legitimidade. A condução da assembleia cabe, na maioria das vezes, à direção da escola ou a alguém designado por ela. Por isso, reiteramos a importância da ativa participação da direção neste projeto. Os estudantes estarão representados na mesa da assembleia e apresentarão a proposta. Sugerimos que, na mesa, também haja representantes dos professores, dos funcionários e dos pais ou responsáveis. Cada escola tem seu tipo de gestão e isso pode ser adaptado a cada realidade. Apenas chamamos a atenção para que esse seja um espaço de diálogo no qual todas as vozes sejam ouvidas, ampliando as perspectivas sobre os problemas enfrentados na escola e propondo soluções. A proposta de uma assembleia permite que os estudantes vivenciem uma forma de tomada de decisão democrática e serve de incentivo à participação cívica e cidadã na sociedade, contemplando o tema contemporâneo transversal Vida Familiar e Social.

Após a assembleia (página 149)

Na questão 1, a presença do público poderá ser averiguada na lista de presença, na indicação que cada assinante fez (se é pai ou responsável, professor, estudante ou funcionário). A questão 2 trata da avaliação da turma sobre o desempenho da apresentação. Pode-se avaliar se os *slides* cumpriram a função informativa, se a fala dos representantes foi clara e coesa, se eles estavam tranquilos ou não. Não se trata de fazer críticas negativas aos representantes, mas de avaliar a capacidade de comunicação com o uso de *slides* como apoio à explanação oral. Na questão 3, os estudantes devem usar suas anotações para lembrar reações específicas. Também podem falar da percepção geral das reações, se foram positivas ou negativas, se houve engajamento do plenário, entre outras possibilidades. Na questão 4, trata-se de avaliar a participação dos diferentes agentes da comunidade escolar e suas intervenções na proposta a partir do ponto de vista da turma. Essa participação é importante para que todos possam expressar suas opiniões e contribuir para uma gestão democrática da escola. Na questão 5, as anotações são novamente fundamentais. É preciso identificar esses pontos para que o projeto seja revisto antes de seu encaminhamento para as instâncias competentes dentro da escola. Na questão 6, a resposta pode variar entre os estudantes. Este projeto propõe que um plano de convivência, discutido democraticamente pelos agentes da comunidade escolar, pode ser uma ação efetiva para a mediação de conflitos, valorizando o diálogo e o zelo por normas de convivência debatidas democraticamente, promovendo a cultura da paz. Por meio das respostas dos estudantes, é possível avaliar a adesão e as expectativas deles em relação a essa ideia. Neste projeto, propõe-se a mobilização de ações autônomas dos estudantes na participação democrática na vida e na gestão escolar. Dessa forma, pretende-se mostrar a eles que sua voz deve ser ouvida e que há formas de propor ações e participar de sua execução e avaliação.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 149)

Este momento é dedicado para os estudantes avaliarem não só a participação deles na seção **Fazer e acontecer**, como o desenvolvimento deles em todo o projeto.

No primeiro bloco, na questão 1, cabe aos estudantes avaliar a qualidade de sua participação na preparação, no desenvolvimento e na avaliação da proposta de fechamento deste projeto, que é a assembleia com a comunidade escolar. Questões como autonomia, cooperação e atitude propositiva podem ser levadas em consideração pela turma nessa avaliação. Na questão 2, espera-se que os estudantes reflitam sobre o engajamento da turma como um todo, identificando elementos que possam melhorar o trabalho coletivo, incentivando a atitude de escutar o outro e a alteridade, evitando sobrecarregar alguns colegas e otimizando o trabalho.

No segundo bloco, na questão 1, pretende-se que os estudantes se autoavaliem de acordo com a habilidade de colaborar e de ser autônomo nas etapas do projeto. Na questão 2, espera-se que cada estudante identifique suas dificuldades e os momentos de maior motivação durante o projeto, justificando suas respostas. Na questão 3, o objetivo é que cada estudante apresente seu ponto de vista em relação ao que deveria ser melhorado na dinâmica de trabalho do grupo, justificando sua resposta.

Sugestão de atividade complementar

Filmes para assistir e sugerir

Como atividade complementar, sugerimos que os estudantes criem uma lista de filmes que tratam dos diversos tipos de violência no contexto escolar. Para sensibilizá-los para o tema, sugerimos que assistam ao filme estadunidense *Quase um segredo* (2004, 89 min), dirigido por Jacob Aaron Estes.

No filme, um jovem é perseguido por um garoto na escola. Seu irmão mais velho tenta se vingar atraindo o agressor para uma viagem de barco. Na viagem, começa a reconhecê-lo como um rapaz solitário que agride para se autoafirmar. Resolve, então, cancelar o plano, mas as coisas dão errado e as consequências fogem ao seu controle.

Após assistirem ao filme, promova uma conversa com os estudantes sobre o tema abordado, o *bullying*, e as relações humanas que se descortinam na trama. Após a conversa, peça a cada estudante que traga uma sugestão de filme que trate de violência ou conflito na escola com seus dados principais: título, direção, país de origem, ano de lançamento, distribuidora, idade recomendada. Peça também que incluam a sinopse e um comentário crítico analisando o roteiro, a direção, a *performance* dos atores (entre outros elementos cinematográficos) e os motivos pelos quais a obra foi indicada.

Os estudantes devem montar uma lista coletivamente e postá-la no *blog* da turma como sugestão de filmes sobre o tema da violência na escola. Nos comentários críticos, devem tomar o cuidado de descrevê-los de modo a atrair o interesse pelo filme, mas sem contar o final. Eles também podem sinalizar de que forma o filme pode ser assistido, em alguma plataforma da internet, cinema, DVD ou televisão.

É interessante organizar, ao longo do ano, momentos na escola em que a turma possa assistir aos filmes da lista.

Esta atividade proporciona aos estudantes a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir análises críticas, criativas e propositivas, levando em conta a individualidade e os diferentes perfis. No Livro do Estudante há duas indicações de filmes sobre a temática que podem ser incluídas na lista final, caso a turma concorde.

Referências bibliográficas comentadas e complementares

- CECCON, Claudia *et al*. *Conflitos na escola*: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

  O livro tem como base teorias consistentes produzidas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros sobre o conflito na escola. A partir desse conjunto de teorias, são apresentadas estratégias, testadas com êxito, para entender os conflitos na escola e aprender a administrá-los.

- DARIDO, S. C. (org.). *Educação Física no Ensino Médio*: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

  O livro é composto de capítulos de diversos autores que oferecem um diagnóstico do perfil sociocultural dos estudantes do Ensino Médio, apresentam sugestões e análises referentes ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em aulas de Educação Física e problematizam a relação dos estudantes nas diferentes manifestações da cultura corporal.

- GOMES, C. *et al*. (org.). *Lazer, práticas culturais e mediação cultural*. Campinas: Autores Associados, 2019.

  Nesse livro, diversos autores abordam questões que envolvem as práticas corporais e o lazer, incluindo música, fotografia, brincadeiras, lutas, entre outras, além de problematizar tais experiências como formas de participação social e efetivação de direitos de cidadania.

- LAGO, A. C. M. P. *Gestão dos conflitos e da violência escolar*: da prevenção à resolução por meio da mediação escolar. Maringá: Sinergia Casa Editorial, 2019.

  Esse livro aborda concepções de conflito e violência no contexto escolar, suas causas e possíveis respostas a essas manifestações no ambiente da escola.

- NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços*: educação e cultura para a paz. 4. ed. rev. Brasília: Unesco: Fundação Vale, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178532. Acesso em: 20 dez. 2019.

  Nessa obra a autora aponta a importância da oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais para a socialização e construção da cidadania dos jovens. Destaca a prática esportiva como um fator capaz de contribuir para a formação de uma cultura de paz e não violência na escola.

- SAMPAIO, L. R. C.; NETO, A. B. *O que é mediação de conflitos*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

  A obra conceitua a mediação de conflitos e oferece ao leitor a possibilidade de visualizar a dinâmica desse processo. Ao apresentar possibilidades de prevenção e resolução de conflitos sociais, fornece recursos que contribuem para a capacitação de mediadores.

PROJETO 5 Protagonismo juvenil

Empreender para transformar

Compreendido como tema integrador no contexto educacional, o protagonismo juvenil pretende contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante ao estimular sua participação ativa em diversos âmbitos, incluindo a escola e seu próprio processo de aprendizagem.

A juventude não é apenas uma faixa etária, é também um estilo de viver e de pensar o mundo. Ao transformarem suas realidades individuais e de suas comunidades, os jovens também produzem transformações neles próprios, em um movimento que se retroalimenta, graças às novas interações e percepções que estabelecem com o mundo, agindo de forma protagonista. De acordo com Costa:

> A palavra protagonismo vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. Quando falamos de protagonismo juvenil estamos falando, objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços por mudança social" (COSTA, 2000, p. 150).

Nesse sentido, ainda segundo Costa, a proposta de protagonismo juvenil

> [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição *a priori* aos jovens de um ideário em função do qual devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas principalmente em suas experiências concretas (práticas e vivências). [...]
>
> O voluntariado social, o associativismo juvenil, desvinculado de aparatos partidários, sindicais ou religiosos, a imprensa juvenil, os centros de convivência, as iniciativas esportivas e culturais auto ou cogeridas, junto com educadores e animadores adultos, são formas de ação capazes de propiciar aos jovens as condições para decidir e agir de forma autônoma, madura e responsável em face da complexa realidade político-social do nosso tempo. (Idem, p. 165).

Partindo dessa perspectiva de protagonismo juvenil, no projeto **Empreender para transformar** optamos pelo recorte do empreendedorismo por acreditar que propiciar o contato com práticas empreendedoras na escola favorece o desenvolvimento de competências que podem auxiliar o jovem em

sua relação com a vida, com o mundo do trabalho e com a sociedade, contribuindo para sua formação como cidadão.

Embora o termo "empreendedor" hoje em dia esteja vinculado quase exclusivamente à criação de negócios baseados na lógica do mercado competitivo, aqui trabalhamos com a noção de que o empreendedor é um agente de mudanças. Conforme Andrade:

> A palavra *empreendedor* originou-se da economia francesa. De modo geral está ligada à criação de um negócio e vinculada à competição, embora apresente, em sua origem e evolução, uma história e um significado mais relevantes. Até o século XX, os empreendedores eram identificados como "catalisadores e inovadores por trás do progresso econômico", ou seja, como agentes de mudanças. Atualmente, o termo é utilizado em gestão e administração, com novo significado. Especialistas na área, como Peter Drucker, veem um empreendedor como alguém que causa mudanças, mas que também sabe aproveitar as oportunidades que as mudanças criam.
>
> Nesse sentido, ao pressupor ações como saber identificar, aproveitar ou criar oportunidades e elaborar projetos para a consecução de metas, objetivos e sonhos, o empreendedorismo não pode ficar fora do processo educacional. [...] (ANDRADE, 2005, p. 12).

Nesse sentido, com essa abordagem pedagógica vinculada ao empreendedorismo, pretendemos oferecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre as habilidades e competências do empreendedor, de identificar seus próprios sonhos e interesses e de planejar metas para a concretização de seus objetivos, contribuindo para seu autoconhecimento e o desenvolvimento de um projeto de vida, além de introduzir-se no mundo adulto relacionado ao trabalho.

Em consonância com as metodologias da aprendizagem baseada em projetos, objetivamos que os estudantes vivenciem situações da realidade social nas quais eles exerçam protagonismo por meio do domínio de ferramentas, técnicas e procedimentos de elaboração e realização de um evento.

Descrição do projeto

Tema integrador	Protagonismo juvenil
Componentes curriculares articulados no projeto	Língua Portuguesa e Arte
Perfil dos professores indicados para atuar no projeto	Recomenda-se que o projeto seja desenvolvido em conjunto por professores de Língua Portuguesa e Arte.
Questão orientadora	Como ter uma atitude empreendedora na organização de eventos?
Etapas	• **Etapa 1**: Do que é feito um empreendedor? **Subproduto**: Jogos de improvisação, seguidos de uma apresentação aberta ao público. • **Etapa 2**: Como empreender na escola? **Subproduto**: Planejamento de evento a ser realizado na escola ou fora dela. Pode ser um evento artístico-cultural, científico, esportivo, entre outras possibilidades. **Fazer e acontecer** **Produto final**: Realização do evento escolhido pelos estudantes envolvendo a comunidade escolar e o público externo, a depender da escolha.

Elaborado para contemplar a área de Linguagens e suas Tecnologias, o projeto **Empreender para transformar** propõe a integração entre Língua Portuguesa e Arte (Teatro).

O ponto de partida do projeto é a questão orientadora **Como ter uma atitude empreendedora na organização de eventos?**. As propostas didáticas desenvolvidas nas etapas do projeto pretendem estimular os estudantes a pensar em formas de responder a essa pergunta até chegar à realização do produto final com a organização de um evento que gere benefícios para a comunidade escolar e seu entorno.

Com isso, serão trabalhados princípios importantes para o empreendedorismo, tais como criatividade, colaboração, aceitação do erro como parte do aprendizado e enfrentamento de desafios. Desse modo, os estudantes terão a oportunidade de exercer protagonismo dentro e fora da escola, lidando com questões do mundo do trabalho.

A escolha do tipo de evento a ser realizado permite aos estudantes que percorram diferentes caminhos para a resolução da questão orientadora e a criação do produto final. O evento pode ser esportivo, científico, artístico-cultural, entre outras possibilidades. Ressalta-se, porém, que essa escolha deve ser feita com o objetivo principal de produzir benefícios para a comunidade.

A BNCC neste projeto

Competências gerais da Educação Básica

Competência geral 3

Na etapa 1, durante os jogos de improvisação, os estudantes vão participar de práticas artístico-culturais, fruindo as improvisações realizadas pelos colegas de forma contextualizada. Nas etapas 1 e 2, ao conhecer projetos comunitários que são exemplos de empreendedorismo, os estudantes poderão valorizar diferentes manifestações culturais, compreendendo sua relevância nos contextos sociais em que estão inseridas. Caso optem por organizar um evento de cunho artístico-cultural como produto final, essa competência também será desenvolvida na seção **Fazer e acontecer**.

Competência geral 4

Na etapa 1, os estudantes vão utilizar a linguagem teatral, bem como as linguagens oral e verbal para se expressar e

partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos a respeito do empreendedorismo, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. Ainda nessa etapa, também usarão a linguagem verbal escrita na elaboração de um ensaio de cunho expositivo-argumentativo, no item "Como o empreendedorismo pode beneficiar a comunidade?". Na etapa 2, as práticas com a linguagem verbal serão mobilizadas por meio da elaboração do planejamento da realização do evento a ser apresentado para a gestão escolar.

Competência geral 6

Em todas as etapas deste projeto, os estudantes vão se apropriar de conhecimentos e experiências a fim de se familiarizarem com o mundo do trabalho, dentro do recorte do empreendedorismo. Dessa forma, poderão começar a fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida, de forma autônoma, consciente, crítica e responsável, em uma perspectiva cidadã. Farão isso ao conhecer casos de empreendedorismo social no Brasil, identificar características do empreendedor em si mesmos e nos colegas, além de explorar atitudes, capacidades e valores por meio de práticas teatrais. Também terão que trabalhar em equipe com base em um planejamento detalhado e realizar um evento envolvendo o público da escola e de seu entorno, tomando decisões e se responsabilizando por suas tarefas individuais e coletivas.

Competência geral 7

Ao longo de todo o projeto, os estudantes serão convidados a argumentar, formular ideias e negociar posições ao responder às perguntas a respeito de textos diversos, avaliar a prática da improvisação, planejar e executar o evento como produto final.

Na etapa 1, eles também vão escrever um ensaio individual, de cunho expositivo-argumentativo, sobre como as atitudes, as capacidades e os valores promovidos pelo empreendedorismo podem colaborar para a resolução de problemas que afetam a comunidade da qual fazem parte. Nesse ensaio, deverão argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias. Seus pontos de vista devem respeitar e promover os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, de acordo com o recorte temático escolhido. A escrita deve pautar-se também por um posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência geral 8

Na etapa 1, os estudantes vão realizar atividades que têm como objetivo o autoconhecimento, identificando suas características por meio de uma atividade de reconhecimento de pontos fortes e pontos fracos, com base em critérios referentes a atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo. Na prática dos jogos de improvisação, por ser realizada de forma coletiva e solidária, eles poderão compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com a finalidade de desenvolver uma perspectiva de autocrítica e habilidades para lidar com elas.

Competência geral 10

Para a realização das atividades em todas as etapas, bem como para a elaboração dos subprodutos e do produto final, os estudantes serão levados a agir de forma pessoal e coletiva, exercitando características como autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Deverão tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para chegar a um entendimento comum da escolha do evento a ser realizado pela turma, por exemplo.

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Competência específica 1

(EM13LGG103) Na etapa 1, os estudantes vão analisar e experimentar o funcionamento da linguagem teatral em jogos de improvisação, e da linguagem verbal na escrita de um ensaio de cunho expositivo-argumentativo. Para isso, vão interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.

(EM13LGG104) Ao longo do projeto, os estudantes vão ler e produzir textos e discursos em diferentes linguagens de forma contextualizada, considerando as características e as funções desses textos em diversos campos de atuação social. Como exemplo, está a escrita do planejamento orientado do evento, a ser apresentado e defendido junto à gestão escolar.

Competência específica 2

(EM13LGG204) Em todas as etapas, os estudantes vão dialogar por meio de diversas linguagens a fim de gerar um entendimento mútuo. Farão isso, por exemplo, por meio de improvisações teatrais que produzem discursos em diversas semioses, no campo da arte. Na etapa 2, eles deverão chegar a um acordo em relação à definição do evento a ser realizado, ao planejamento e à execução dele. Para isso, deverão dialogar visando ao interesse comum, pautados em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos direitos humanos.

Competência específica 3

(EM13LGG301) Ao longo de todo o projeto, os estudantes vão participar de processos individuais e coletivos em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), produzindo sentidos em diferentes contextos. Farão isso nos jogos de improvisação, na escrita do ensaio expositivo-argumentativo (etapa 1) e na elaboração e execução do planejamento do evento (etapa 2). Para isso, deverão considerar a forma e o funcionamento dessas linguagens.

(EM13LGG303) Por meio do ensaio de cunho expositivo-argumentativo, na etapa 1, os estudantes vão debater os impactos positivos que o empreendedorismo pode gerar em um contexto social, formulando, negociando e sustentando posições partindo de diferentes perspectivas. Desse modo, poderão explorar uma questão de relevância social e próxima da realidade deles.

(EM13LGG304) Na escrita do ensaio, na etapa 1, e na proposição e realização do evento, na etapa 2 e mais especificamente na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes vão formular propostas e intervir diretamente na

comunidade em que vivem. Para isso, deverão tomar decisões orientadas ao bem comum e pautadas nos direitos humanos, na consciência socioambiental e no consumo responsável em âmbito local.

Competência específica 7

(EM13LGG704) Na etapa 1, ao fazer uma pesquisa sobre atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo, os estudantes vão se apropriar de processos de pesquisa e busca de informação em ambiente digital de forma crítica e responsável. Ao planejar e realizar a divulgação do evento, na etapa 2, vão mobilizar ferramentas e novos formatos de produção e distribuição na cultura de rede.

Temas contemporâneos transversais

Trabalho

Ao abordar o protagonismo juvenil por meio do empreendedorismo, este projeto promove nos estudantes o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores fundamentais para sua futura inserção no mundo do trabalho, tais como colaboração, resiliência, persistência e criatividade. Assim, o tema contemporâneo transversal Trabalho permeia as etapas do projeto.

Planejamento

Para a realização deste projeto, consideramos importante o trabalho conjunto entre os professores de Língua Portuguesa e de Arte. Os professores de Educação Física e de Língua Inglesa também poderão se envolver no decorrer das propostas, dependendo da temática escolhida pelos estudantes para orientar o evento. Pelo mesmo motivo, talvez seja interessante considerar a colaboração com professores de outras áreas: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O envolvimento e o apoio da gestão escolar são fundamentais para o encaminhamento adequado do projeto. Por isso, sugerimos que a proposta seja apresentada aos gestores e aos professores de todas as áreas.

No Livro do Estudante, na seção **Objetivos**, há um resumo do projeto com o detalhamento das etapas que o compõem, incluindo o subproduto e o produto final que serão produzidos pelos estudantes.

Compartilhe com os estudantes a sugestão de cronograma a seguir. A distribuição de aulas descrita é apenas uma sugestão. Você poderá remanejar as aulas, solicitando, por exemplo, que determinadas atividades sejam feitas no período escolar e outras, em momentos extraclasse.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA		
Duração estimada	1 trimestre (considerando um total de 24 aulas, sendo duas aulas por semana. O projeto poderá também ser desenvolvido ao longo de um semestre, com uma aula por semana, dependendo do calendário escolar).	
Abertura do projeto	1 aula	Aula 1: Introdução ao projeto com uma conversa em sala de aula sobre a questão norteadora; leitura da imagem de abertura e articulação com o tema integrador; leitura da seção **Objetivos**; leitura das etapas que compõem o projeto, bem como dos subprodutos e produto final; leitura dos boxes **Organize-se**, **Tome nota**, **Registre seu trabalho** e **Divulgue seu trabalho**; apresentação aos estudantes sobre o processo de avaliação neste projeto; leitura e explicação das competências e habilidades do boxe **A BNCC neste projeto**.
Etapa 1	9 aulas	Aula 1: Leitura do texto de abertura da etapa; leitura do texto "Etnoturismo é alternativa sustentável de renda para comunidades indígenas do rio Negro" e desenvolvimento das atividades relacionadas a ele. Aula 2: Leitura do texto que abre o tópico **Desvendando o empreendedorismo**, seguida do debate sobre o texto; leitura do item **Atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo**; pesquisa sobre as atitudes, as capacidades e os valores do empreendedorismo*. (* Sugere-se que a atividade seja feita em momento diferente do período de aula.) Aula 3: Apresentação da pesquisa feita anteriormente; discussão dos resultados obtidos. Aula 4: Leitura do tópico **Autoconhecimento como valor**; avaliação dos pontos fortes e fracos em relação aos critérios apresentados na tabela*. (* Caso seja necessário, a atividade pode ser feita em período extraclasse.) Aula 5: Leitura do tópico **Como o empreendedorismo pode beneficiar a comunidade**; explicação do gênero ensaio expositivo-argumentativo; produção do ensaio*. (* Os estudantes podem começar a escrever o ensaio em sala de aula, para sanar eventuais dúvidas, e finalizar em horário extraclasse.) Aula 6: Conversa sobre os ensaios escritos pelos estudantes, com a apresentação de conclusões a que chegaram a respeito do tema; divulgação dos ensaios no *blog* da turma*. (* Sugere-se que a atividade seja feita em momento diferente do período de aula.) Aula 7: Leitura do item **O teatro aplicado ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores empreendedores**; experimentação dos jogos de improvisação "Lembra daquela vez?", "Três no meio" e "Jogo do objeto"; conversa sobre a atividade e definição de como será feita a divulgação (com apresentação ao público ou apenas pela internet). Aula 8: Apresentação dos jogos de improvisação para o público e/ou à comunidade escolar ou continuidade da prática dos jogos, a depender da decisão da turma. Aula 9: Avaliação coletiva e autoavaliação; preparação para a etapa seguinte*. (* A conversa de avaliação também pode ser feita no início da etapa seguinte, se julgar mais produtivo.)

Etapa 2	11 aulas	Aula 1: Leitura do texto de abertura da etapa; leitura da imagem e do texto sobre o Festival da Laranja, em Teófilo Otoni (MG); introdução sobre o que é empreendedorismo social, no item **Vontade de realizar – escolhendo o tema do evento***. (* Se preferir, os estudantes podem iniciar essa leitura em período extraclasse.) Aula 2: Continuação do trabalho com o tópico **Vontade de realizar – escolhendo o tema do evento**; encaminhamento da pesquisa sobre as necessidades e os problemas da comunidade que poderiam ser trabalhados em um evento*. (* Sugere-se que a atividade seja feita em momento diferente do período de aula.) Aula 3: Apresentação da pesquisa sobre a escola e o entorno para ajudar na escolha do evento; discussão dos resultados. Aula 4: Chuva de ideias para levantar possibilidades de eventos a serem realizados na escola; votação para definir o evento. Aula 5: Leitura do item **Planejando o evento**; explicação de como fazer um planejamento de evento; produção do texto do planejamento*. (* Os estudantes podem começar a escrever o planejamento em sala de aula, para sanar eventuais dúvidas, e finalizar em horário extraclasse.) Aula 6: Apresentação do projeto para o professor e a gestão escolar; revisão do planejamento*. (* Sugere-se que a escrita final seja feita em um período extraclasse.) Aula 7: Divisão das atividades necessárias para a execução do evento; nova revisão do planejamento. Aula 8: Organização da pré-produção do projeto*. (* A pré-produção é um momento que envolve muitos agentes fora da escola – pedidos de autorização, reuniões com possíveis patrocinadores, etc. Por isso, deve ser planejada em sala de aula e realizada na comunidade.) Aula 9: Preparação das peças de divulgação do projeto (sejam digitais ou não)*. (* Sugere-se que a publicação dos textos de divulgação seja feita em horário fora do período escolar.) Aula 10: Continuidade das atividades de pré-produção e divulgação, avaliando o que está sendo feito e o que precisa ser aprimorado de forma coletiva. Aula 11: Avaliação coletiva e autoavaliação; organização do material necessário e outros recursos para a realização do evento.
Fazer e acontecer	3 aulas	Aula 1: Realização do evento de acordo com o planejamento. Aula 2: Pós-produção do evento, com a devolução de equipamentos, reorganização do espaço utilizado, entre outras providências necessárias. Aula 3: Avaliação coletiva e autoavaliação do trabalho da turma durante o evento; avaliação sobre o projeto como um todo.

Se desejar, você pode alterar a ordem de apresentação dos itens contidos nas etapas 1 e 2, sem prejudicar o desenvolvimento do projeto. O importante é que os estudantes tenham passado por elas antes de desenvolver o produto final. A seção **Fazer e acontecer**, por sua vez, deve necessariamente ser realizada por último, já que eles necessitam dos conhecimentos obtidos para executar o evento.

Sugestões para o trabalho em sala de aula

Abertura (páginas 150 e 151)

Leia com os estudantes a questão orientadora do projeto e o texto introdutório com a explicação do tema integrador. Em seguida, explore a imagem de abertura da página 150, utilizando como apoio as perguntas da página 151, que devem ser respondidas oralmente.

Finalizado o momento de socialização das respostas, comente com a turma que Kdu dos Anjos, criador do projeto Lá da Favelinha, é um exemplo de empreendedor no Brasil. Morador do Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte (MG), criou o projeto inicialmente com uma biblioteca e uma oficina de MC para jovens que moravam em sua comunidade. Hoje, o projeto é reconhecido e conta com diversas oficinas de dança, música, línguas estrangeiras e empreendedorismo. O objetivo é possibilitar que os jovens do Aglomerado sonhem e planejem o futuro, tanto nos aspectos socioemocionais quanto em relação ao mundo do trabalho.

Sugerimos que apresente os vídeos indicados no boxe abaixo aos estudantes como mais uma forma de sensibilizá-los para a questão do empreendedorismo.

SUGESTÃO

- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. *Da favela para o asfalto*: Kdu dos Anjos, 26 anos. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/tv_assembleia/videos/index.html?idVideo=1176579&cat=86. Acesso em: 15 fev. 2020.

  Nesse vídeo, Kdu dos Anjos fala do projeto, apresenta imagens de várias oficinas, bem como da Disputa de Passinho, uma das ações de maior visibilidade do Lá da Favelinha.

- INSTITUTO AMADO. Sobre o Instituto. Disponível em: http://institutoamado.org/sobre/. Acesso em: 15 fev. 2020.

  O vídeo mostra a agenda de cursos do Instituto, com diversos depoimentos de jovens e adultos relatando como a participação nas atividades culturais os inspirou em suas ações empreendedoras no mundo do trabalho e na vida pessoal.

Finalizado o momento de sensibilização, leia com os estudantes as páginas 152 e 153 para que conheçam o resumo do projeto, ou seja, como estão organizadas as etapas e quais são os subprodutos e o produto final esperados. Chame a atenção deles para os boxes que aparecem no decorrer do projeto e que os ajudarão a organizar melhor o trabalho e a divulgá-lo. Além disso, leia o boxe **A BNCC neste projeto**, que indica as competências e habilidades que o projeto pretende que eles desenvolvam.

Etapa 1 – Do que é feito um empreendedor? (página 154)

Após a leitura da introdução da etapa, encaminhe o trabalho com o texto das páginas 155 a 157.

A visitação turística em terras indígenas, nos segmentos de etnoturismo e de ecoturismo, foi regulamentada pela Instrução Normativa n. 3/2015 da Fundação Nacional do Índio (Funai). Essa norma segue diversos dispositivos legais, entre os quais a Constituição federal, que, em seus artigos 231 e 232, garante aos povos indígenas o usufruto exclusivo e permanente sobre suas terras e o comprometimento do Estado brasileiro em valorizar as culturas, as tradições, as formas de organização e os meios de vida sustentáveis desses povos. Para saber mais, leia a íntegra da Instrução Normativa n. 3/2015 (Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cgetno/pdf/IN%2003.2015.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.) e, se achar pertinente, compartilhe-a com os estudantes para que eles compreendam que iniciativas como o projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara devem ser realizadas de acordo com as normas legais estabelecidas para a preservação dos direitos e da diversidade cultural dos povos indígenas.

Em seguida, encaminhe as questões 1 a 4 (página 157) para serem respondidas oralmente.

Na questão 1, espera-se que os estudantes respondam que o problema detectado pelas comunidades que integram a Associação das Comunidades Indígenas e Ribeirinhas foi o grande número de invasões que acontecia no seu território, muitas delas para práticas de pesca predatória. Espera-se que também respondam que o engajamento comunitário foi importante para buscar parcerias com instituições, pensar o que poderia ser feito para controlar as invasões, verificar a situação de cada comunidade, compor uma articulação, levantar propostas e deliberar; dessa forma, chegou-se ao turismo, alternativa escolhida pela maioria. Na questão 2, a resposta esperada é: Foram importantes principalmente os recursos naturais/ecológicos, que propiciavam atividades como caminhadas, escaladas, canoadas e pernoite na mata; e culturais, como o artesanato, as festas tradicionais e a culinária, que refletiam a diversidade dos povos. Entre os efeitos produzidos, é possível mencionar a geração de renda, as melhorias de infraestrutura, a proteção dos territórios e o fortalecimento das tradições dos povos que os habitam. Na questão 3, os efeitos práticos apontados no texto indicam que a autonomia dos povos é, sim, fortalecida, graças, por exemplo, à geração de renda e à possibilidade de controlar as invasões dos territórios. Estimule os estudantes a compartilhar outros pontos de vista, mas peça que apresentem argumentos que os embasem. Na questão 4, a resposta pode variar entre eles. Busca-se entender como o estudante se vê diante da ideia de empreendedor que começa a ser abordada e como ele identifica iniciativas de empreendedorismo na família e na comunidade. Da mesma forma, espera-se que o estudante mobilize os conhecimentos que já possui sobre o empreendedorismo e relacione-os à iniciativa do projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara. É importante destacar que empreendedorismo não é sinônimo de ter um negócio. Isso será mais bem discutido em outros momentos ao longo do projeto, quando os estudantes poderão analisar qualidades importantes para o empreendedorismo, como inovação, criatividade, persistência, cálculo de riscos, etc.

Desvendando o empreendedorismo (página 158)

Na conversa proposta na atividade pode haver várias respostas. O importante é que os estudantes relacionem as características expressas no trecho do texto sobre empreendedorismo com o projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara. Por exemplo, eles podem relacionar o movimento social de desenvolvimento como propulsor do projeto Serras Guerreiras de Tapuruquara, entre outras possibilidades.

Atitudes, capacidades e valores do empreendedorismo (página 158)

Na pesquisa proposta, os estudantes vão selecionar as referências com as quais vão trabalhar. Auxilie-os sempre que necessário, contribuindo para uma seleção de referências confiáveis para obter informações idôneas. A seguir, elencamos algumas que podem ser úteis para essa pesquisa. Compartilhe-as com os estudantes se eles tiverem dificuldade de encontrar suas próprias referências para a pesquisa.

- ASHOKA. Disponível em: https://www.ashoka.org/pt-br. Acesso em: 16 jan. 2020.

  A Ashoka é uma organização internacional sem fins lucrativos que apoia iniciativas de empreendedorismo social pelo mundo.

- PRÁTICAS empreendedoras na escola. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola. Acesso em: 16 jan. 2020.

  O texto distingue os dois tipos de empreendedorismo e acrescenta que determinadas práticas do empreendedorismo social podem ser classificadas como serviço social ou ativismo social.

- SEBRAE. Disponível em: https://www.sebrae.com.br. Acesso em: 16 jan. 2020.

  O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) tem o objetivo de fomentar o empreendedorismo no Brasil. Nesse portal é possível encontrar diversos tipos de material sobre empreendedorismo, como dicas, cursos, etc.

Autoconhecimento como valor (página 160)

Para responderem às questões propostas na tabela da página 161, estimule os estudantes a refletirem sobre

experiências concretas para que possam ter mais clareza de suas atitudes em relação a uma experiência. Caso algum estudante não se sinta confortável para ler suas respostas, acolha essa decisão, e prossiga com os demais colegas. Não permita que a leitura das respostas seja interrompida por comentários; eles poderão ser feitos após a leitura de todos. Isso possibilitará que não haja debates sobre atitudes individuais, mas, sim, uma percepção coletiva das atitudes, capacidades e dos valores de um empreendedor.

Para trabalhar o empreendedorismo, é importante que o professor adote, em suas práticas, uma postura que estimule a criatividade; abra espaço para o diálogo e para a emoção; evite apresentar respostas prontas; fortaleça a compreensão de que sem erro não há aprendizado; incentive a análise crítica por parte dos estudantes; enfatize a importância de repensar e replanejar rotas; além de valorizar as experiências de cada um e criar um espaço que favoreça o protagonismo dos estudantes.

Como o empreendedorismo pode beneficiar a comunidade? (página 162)

Na leitura em voz alta proposta no item 9 (página 163), como forma de torná-la mais expressiva, oriente a turma a observar os aspectos paralinguísticos (não linguísticos) da fala, como a entonação e o volume da voz, o ritmo de leitura, as pausas, a expressão facial e corporal, a direção do olhar, etc.

Após a leitura, caso necessário, os estudantes poderão retomar o texto e fazer alterações e correções com base no que foi discutido em sala de aula. É importante que o professor de Língua Portuguesa faça a revisão dos ensaios antes de sua publicação, tendo em vista a norma-padrão da língua. Se algum estudante preferir não ler ou publicar seu ensaio, isso deve ser respeitado. Ainda assim, é importante que seu ensaio também seja revisado pelo professor de Língua Portuguesa e devolvido ao estudante.

O teatro aplicado ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores empreendedores (página 163)

Na questão 1, durante a descrição das experiências, pergunte sobre aspectos como: o lugar onde aconteceu, qual era o grupo ou a companhia que estava se apresentando, o nome da peça, o tema, etc. Questione os estudantes também sobre quais elementos chamaram mais a atenção, por exemplo: figurino, cenário, atuação, personagens, narrativa, etc. Na questão 2, deve-se considerar que o componente curricular Arte no Ensino Fundamental compreende quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e as relações processuais que podem ser estabelecidas entre elas, nas chamadas artes integradas. Portanto, é provável que os estudantes tenham tido alguma experiência com a linguagem do teatro. Pergunte como foi essa experiência, se foi por meio da improvisação ou da montagem de uma peça, se foram experimentados jogos ou outro tipo de técnica de que eles se lembrem, etc. Na questão 3, levando em conta que diversas metodologias de ensino de teatro exploram a improvisação, é possível que eles já tenham experimentado esse tipo de exercício no Ensino Fundamental ou em outras situações em que estiveram expostos ao teatro. Em relação a assistir a cenas improvisadas, além de espetáculos de improvisação nos palcos, há programas de televisão e vídeos da internet que são baseados em cenas improvisadas. Pergunte aos estudantes se já assistiram a algum desses conteúdos e peça que descrevam como é e o que eles pensam sobre o funcionamento dessas dinâmicas.

O trabalho desenvolvido nesse momento se dá dentro do marco teórico da Improvisação Aplicada. Assim, vamos explorar a improvisação com base em técnicas provenientes do teatro improvisado aplicadas a outros contextos – no nosso caso, o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao empreendedorismo. Isso quer dizer que os jogos de improvisação propostos trabalham diversos elementos do teatro como linguagem artística e esses elementos serão experimentados pelos estudantes. Ao mesmo tempo, esses jogos desenvolvem outras habilidades para além do teatro como linguagem artística, e essas habilidades serão ressaltadas no contexto do empreendedorismo. Para situar essa abordagem teoricamente, leia a seguir um fragmento do livro *Applied Improvisation. Leading, Collaborating, and Creating Beyond the Theatre*:

> Improvisação Aplicada é o termo guarda-chuva usado amplamente ao se falar da aplicação do teatro de improvisação (teorias, princípios, jogos, técnicas e exercícios) para além dos espaços convencionais do teatro com o objetivo de promover o crescimento e/ou desenvolvimento de estruturas flexíveis, novas configurações mentais, e de um leque de habilidades inter e intrapessoais requeridas no mundo atual, que se caracteriza como VICA (volátil, incerto, complexo, ambíguo). As melhores escolas de negócios em vários lugares do mundo estão oferecendo cursos de IA (Improvisação Aplicada) para o desenvolvimento da interação entre equipes, da inteligência emocional, de líderes expressivos e de ideias inovadoras. Centenas de organizações corporativas e governamentais têm contratado facilitadores de IA para treinar gerentes e demais trabalhadores para fazer fora do palco o que os melhores improvisadores fazem no palco.
>
> E o que os melhores improvisadores fazem tão bem no palco? Eles trabalham de forma colaborativa e espontânea no momento, gerando ideias de forma rápida, mantendo-se flexíveis, encontrando e resolvendo problemas, lidando com diversas tarefas ao mesmo tempo, motivando outros, praticando a escuta ativa, arriscando-se, aceitando graciosamente o fracasso como parte do processo, e engajando-se autenticamente ao improvisar histórias para o público de forma efetiva.
>
> DUDECK, Theresa R.; McCLURE, Caitlin. *Applied Improvisation. Leading, Collaborating, and Creating Beyond the Theatre*. Londres: Methuen Drama, 2018. p. 1. (Tradução dos autores para esta obra.)

Jogos de improvisação (página 164)

Os jogos que apresentamos no Livro do Estudante foram inspirados no livro *Applied Improvisation* e em nossas

práticas em sala de aula. Com isso, procuramos explorar técnicas de improvisação teatral que possibilitam o trabalho com a criatividade, a colaboração, a capacidade de adaptação e a escuta ativa, dentro e fora do teatro.

Durante a realização dos jogos, circule pelo espaço da sala de aula para observar a turma e fazer comentários que possam auxiliar os estudantes. Procure fazer os comentários sem interromper a dinâmica dos jogos. Depois de praticá-los, os estudantes devem se reunir para compartilhar suas experiências e conectá-las com as características do empreendedorismo. Se forem necessários comentários mais detalhados sobre a atividade, faça-os durante essa conversa. Sua mediação é fundamental nesse momento para criar um ambiente seguro e solidário, no qual todos os estudantes se sintam engajados e livres.

Lembra daquela vez? (página 165)

Caso os estudantes não encontrem o final da história, você deve bater uma palma ou fazer outro sinal sonoro para indicar que é o momento de mudar quem começa a contar. É possível que algumas duplas não finalizem suas histórias, mas isso não é um problema. Trata-se de um jogo de iniciação à improvisação e o foco está na interação entre os jogadores, e não na história em si. Esse e os demais jogos de improvisação propostos provocam barulho; por isso, o ideal é ter um local onde os estudantes possam fazer os jogos sem incomodar as outras turmas.

As memórias criadas nesse jogo podem tender a imagens de situações desastrosas, em que tudo dá errado. Sendo assim, estimule os estudantes a criar memórias de boas experiências, nas quais as coisas dão certo. Essa positividade é importante para ativar a escuta entre eles e aumentar o engajamento na narrativa. Se a maioria das histórias da primeira rodada pender para o infortúnio, sugira que as duplas explorem memórias positivas na segunda rodada, como a do exemplo no Livro do Estudante.

As perguntas do item 6 são apenas sugestões, outras podem ser elaboradas por você ou surgir espontaneamente entre os estudantes durante a conversa. O importante é que eles percebam que nesse jogo os jogadores de cada dupla estão empenhados em criar a história de forma conjunta e possam relatar as estratégias utilizadas para que ela se concretize. Também é importante que eles relatem momentos em que se sentiram sem ideias, as dificuldades que surgiram, bem como os momentos em que a criação fluiu com facilidade. Questione se os objetivos do jogo foram alcançados. Em relação à última pergunta, espera-se que os estudantes destaquem que a escuta no jogo é ativa, pois pede uma resposta rápida com base na aceitação da proposta do colega e acrescentando algo a ela, de forma que criem uma história juntos. A escuta ativa é um componente essencial nesse jogo.

Três no meio (página 166)

Esse jogo explora bastante os movimentos corporais. Por isso, é interessante fazer um aquecimento antes da sua realização. Se considerar pertinente, comece pedindo aos estudantes que ocupem o espaço da sala de aula e fechem os olhos. Você pode introduzir diferentes estímulos musicais e pedir a eles que soltem o corpo fazendo gestos sem sair do lugar. Pouco a pouco, diminua o volume da música e solicite que comecem a fazer sons que acompanhem esses gestos. Em seguida, peça a eles que abram os olhos, mas olhando para o chão, sem estabelecer contato visual entre si, e movam-se pelo espaço fazendo gestos e sons a fim de acompanhar o estímulo musical. Em seguida, retire o estímulo musical e peça a eles que não diminuam seus gestos e sons. Depois, você pode voltar com a música e pedir que naquele momento estabeleçam contato visual com a pessoa que estiver mais próxima, de modo que eles vão mudando a pessoa com quem estabelecem contato à medida que se deslocam pelo espaço. Oriente-os a reagir espontaneamente a esse contato: se der vontade de rir, por exemplo, que riam, desde que se mantenha o foco do jogo.

Depois desse aquecimento, pode ser mais fácil e confortável expor-se diante da roda durante o jogo. Procure garantir a prevalência de um ambiente solidário e positivo como estratégia fundamental para a colaboração e a liberação da criatividade dos estudantes, sem que sejam reproduzidos estereótipos ou qualquer tipo de atitude agressiva. Esse jogo permite a compreensão de que existe uma inteligência que é coletiva, e não apenas individual. Trabalhar de modo coletivo e colaborativo é uma habilidade fundamental no mundo do trabalho e, particularmente, do empreendedorismo: para empreender, é preciso encontrar as parcerias certas e, para isso, é necessário saber trabalhar de forma coletiva e colaborativa. Além disso, é uma dinâmica que valoriza a capacidade de tomar iniciativas. O primeiro a entrar no centro da roda empreende uma ação e os demais colaboram para sua implementação na composição da imagem.

Durante a realização do jogo, você pode dar instruções para manter a sua dinâmica. Por exemplo: "Para não deixar os colegas no centro da roda por muito tempo, é preciso que outro trio entre no jogo. Quem vai entrar primeiro na roda para formar esse trio?"; "Percebam-se uns aos outros e joguem juntos"; "Não usem palavras e continuem fazendo gestos e sons"; "Em um time, é necessário colaboração. Por isso, mais importante do que ter uma ideia do que você vai executar no centro da roda, é estar atento para liberar o trio que está lá quando for necessário". Em relação a este último ponto, é importante que as cenas de cada trio no centro da roda tenham uma duração específica; quando um trio fica mais do que deveria porque ninguém vem substituí-lo, os estudantes perdem energia e pode se tornar cansativo estar em cena. Por isso, estimule-os sempre a estar preparados para se substituírem em cena, trabalhando como uma grande equipe e, ao mesmo tempo, tomando iniciativas individuais.

Em relação às questões propostas no item 5, vale comentar que, para jogar bem esse jogo, é preciso manter o foco em suas premissas: usar o corpo e a voz; substituir os trios no centro da roda de forma dinâmica; ter coragem de arriscar e tomar a iniciativa. Mas é natural que alguém possa se sentir intimidado ou ter qualquer outra emoção que o impeça de participar. Por isso, é importante garantir uma atmosfera de respeito e acolhimento, para que todos se sintam à vontade, e até para não participar do jogo. Caso o estudante em questão queira falar de seu bloqueio para a atividade, pode ser muito interessante para o aprendizado da turma.

Jogo do objeto (página 167)

Para realizar esse jogo, é importante que você providencie alguns objetos com antecedência. Na manipulação dos objetos de um modo diferente do usual, estimule a atitude corporal ativa dos estudantes. Assim, em roda, eles devem ficar em pé de modo a poder realizar os mais variados gestos e movimentos.

Em relação às orientações dos itens 2 e 3, estimule os estudantes a executar a primeira ideia que lhes vier à cabeça. Isso fará com que eles se envolvam de forma mais dinâmica com o jogo, tornando-o menos mecânico e dando espaço para a intuição e a espontaneidade. Você pode dar instruções se perceber que algum estudante está tendo dificuldade de criar uma ação com o objeto. As instruções podem ser: "Faça o que estiver passando pela sua cabeça agora."; "Faça qualquer coisa, o importante é tentar algo."; "Não escolha muito.". Quando um estudante não estiver conseguindo deixar claro o uso do objeto para os demais, você também pode dar instruções para que ele realize ações mais simples, que ajudem a esclarecer qual é o objeto.

Quanto às questões do item 5, pode-se dizer que o objetivo desse jogo é conseguir reagir rapidamente a um estímulo (um objeto), com uma resposta diferente da usual (dando uma função diferente ao objeto). Esse jogo demanda muita abertura à possibilidade do fracasso como parte do processo. É possível que algum estudante não consiga pensar em nada quando for sua vez, mas, mesmo assim, ele deve fazer algo. Se não der certo, é uma importante aprendizagem. Essa talvez seja a principal relação com o empreendedorismo: ser empreendedor é aproveitar oportunidades, mas as oportunidades podem não vir no momento certo e não é garantido que se tenha todas as respostas para desenvolver o empreendimento pretendido. Mesmo assim, é importante começar a se movimentar, conversar com as pessoas, reunir informações, arriscar-se e aprender com os possíveis fracassos. Ao contrário do que muitos podem pensar, o empreendedor se arrisca calculando os riscos e o faz munindo-se de informações e de uma rede de apoio. O mesmo acontece nesse jogo: caso algum estudante não consiga dar outro uso ao objeto, esse fracasso não vai ter um impacto muito grande; o grupo é sua rede de apoio e ele sempre terá a oportunidade de tentar outra vez.

Divulgue seu trabalho (página 167)

Consulte os estudantes para saber se eles se sentem confortáveis, confiantes e com vontade de realizar esses jogos diante do público. Caso queiram se apresentar, convide outra turma para assistir à apresentação no horário da aula e no espaço no qual vocês estão trabalhando.

Se os estudantes não se apresentarem em público, eles podem continuar as práticas de improvisação da aula anterior e também acrescentar outros jogos de improvisação que a turma ou você conheça. A divulgação pode ser feita por meio da postagem de fotos, pequenos vídeos e textos no *blog* da turma.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 167)

Na questão 1, os estudantes podem levantar características como: inovação, criatividade, capacidade de perceber oportunidades, perseverança, gosto pelo desafio, colaboração, coleta de informações, cálculo de riscos, coragem, entendimento do fracasso como parte do processo. Na questão 2, eles devem refletir sobre possíveis dificuldades encontradas na produção do ensaio e suas estratégias para sua solução. Caso algum estudante não tenha encontrado nenhuma dificuldade, ele pode descrever seu processo de construção do texto para a turma. Na questão 3, objetiva-se que os estudantes sejam capazes de avaliar seu perfil diante das perguntas propostas na tabela e expressar-se livremente. Na questão 4, trata-se da percepção dos estudantes sobre sua motivação e engajamento na prática com a improvisação.

Etapa 2 – Como empreender na escola? (página 168)

O objetivo desta etapa é que os estudantes mobilizem os princípios do empreendedorismo social para a organização de um evento que seja coletivo, produza bens ou serviços à comunidade e que tenha como medida de desempenho o impacto social e as redes de apoio.

O texto a seguir trata de como um evento pode contribuir para a escola e a comunidade:

> O evento é um acontecimento que envolve uma série de ações previamente planejadas e estruturadas com objetivos claros e obedecendo a um cronograma. [...] Para além do *marketing* institucional, o evento transforma ideias e problemas em oportunidades para criar, surpreender e desenvolver aptidões como iniciativa, visão de estratégias, entusiasmo, prazer em lidar com pessoas, etc.
>
> É importante manter o princípio de que a escola tem como objetivo o desenvolvimento intelectual, afetivo e sociocultural, pois a educação é ampla e contínua. [...] a escola contribui de forma decisiva para a melhoria da relação humana, desenvolvendo a autoestima, a autonomia pessoal e a interação do sujeito nos aspectos físicos, mentais e sociais.
>
> A partir dessa visão inovadora, que busca sempre um diferencial ao que oferece, a escola vem proporcionar ao aluno e à comunidade, através dos eventos, um universo de relações diversificadas que os levem ao desenvolvimento global e multidimensional. Centradas na proposta de fazer do aluno o protagonista do ensino, essas atividades possibilitarão várias práticas corporais, intelectuais e debates acerca das mudanças no contexto social.
>
> BARBOZA, A. L. Gestão de eventos: um momento empreendedor na escola. *In*: ACÚRCIO, M. R. B. (coord.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2005. p. 221.

Vontade de realizar – Escolhendo o tema do evento (página 169)

Na questão 1, espera-se que os estudantes percebam que o evento busca principalmente valorizar a colheita de

laranja, fruta típica da região. Na questão 2, espera-se que a turma perceba que o Festival da Laranja é importante porque se trata de uma oportunidade de expor o produto do trabalho realizado pelos produtores rurais da comunidade. Desse modo, o evento valoriza práticas positivas da região e contribui para a economia local. Na questão 3, os estudantes podem indicar que a ideia de realizar o festival partiu de um produtor de laranja da comunidade, como forma de mostrar às pessoas o resultado de sua colheita e aumentar a venda de seus produtos. O objetivo desta questão é que os estudantes percebam como um evento pode aproveitar oportunidades existentes em uma região, além de solucionar problemas identificados nela.

Depois, oriente os estudantes a responder oralmente às questões 1 e 2 da página 170.

Na questão 1, estimule-os a responder com base na própria realidade. É possível que a vontade de realização esteja relacionada com o desejo de vencer algum desafio em um jogo virtual, no esporte, na culinária, na própria escola, etc. As possiblidades são inúmeras e todas têm valor, pois o objetivo é canalizar essa vontade, descoberta em outras ações, para este projeto. Caso algum estudante manifeste não ter sentido vontade de realizar algo, leve-o a refletir sobre o que poderia despertar essa vontade. Nesse momento, é importante retomar o que foi trabalhado com eles em relação ao autoconhecimento. Na questão 2, a proposta é que, com base no autoconhecimento, em pesquisas, em conversas e observações, os estudantes levantem ideias de possíveis eventos.

Na chuva de ideias proposta para a escolha do evento que será realizado (página 171), é fundamental promover o protagonismo dos estudantes e estimulá-los a propor sugestões com base no autoconhecimento, além de mobilizar competências, valores e atitudes do empreendedorismo.

A proposta é realizar duas atividades que ofereçam aos estudantes subsídios para a escolha do evento: conversa inicial sobre o que os move a empreender algo; e pesquisa sobre a escola e o entorno, buscando identificar problemas ou oportunidades a serem explorados. É importante que a turma tenha um tempo para a realização da pesquisa e que registre as ideias surgidas a partir dela, para que sejam compartilhadas no momento da votação.

No momento da votação, ajude a turma a construir um momento democrático de diálogo, de troca de ideias, salientando que o trabalho colaborativo e a abertura para parcerias são essenciais para o empreendedorismo.

Planejando o evento (página 171)

Oriente os estudantes em cada uma das etapas de elaboração do planejamento, de forma que ele fique claro e coeso. Estimule a divisão de tarefas e a composição de grupos de acordo com as perspectivas individuais dos estudantes, de modo a exercitar e valorizar o autoconhecimento. Dê atenção especial às estratégias de divulgação, pois o sucesso do evento depende do envolvimento da comunidade. Em relação ao espaço, se o evento for realizado fora da escola, em lugar público, é preciso obter autorização da prefeitura para a utilização do local; e, se no local não houver sanitários, será necessária a instalação de banheiros químicos. Questões desse tipo podem ser discutidas com a gestão escolar no momento de apresentação do projeto. O grupo responsável pode ter alguns dias para entregar a versão final do projeto. O ideal é que ela seja feita no computador, mas, caso não seja possível, pode ser feita à mão com letra legível.

Divisão das atividades planejadas (página 174)

Oriente os grupos a dividir as tarefas internamente e a cumprir as metas dentro dos prazos definidos. Essas ações orientadas são importantes para que os estudantes percebam a importância do planejamento e que o não cumprimento de uma meta no prazo acordado pode influenciar negativamente todo o projeto. No entanto, ao deparar com uma dificuldade, os grupos precisam estar preparados para se reorientar e encontrar soluções alternativas. Por exemplo, caso não seja possível conseguir a autorização para a realização do evento na rua, ele pode ser realizado dentro da escola. Assim, com tempo suficiente para que não atrapalhe os trabalhos de divulgação, o grupo responsável pela pré-produção deve encontrar soluções para os problemas, adaptando-se às circunstâncias e comprometendo-se com a viabilização do evento.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 175)

Na questão 1, pretende-se avaliar a divisão de tarefas anterior à realização do evento. Por isso, pode ser uma oportunidade para a turma rever ou replanejar algum aspecto que não tenha gerado os resultados esperados. Na questão 2, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar os pontos positivos do planejamento na conquista de um objetivo; no caso, a organização do evento. Na questão 3, objetiva-se que os estudantes possam expandir os horizontes de projetos a serem empreendidos por meio da metodologia experimentada, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Na questão 4, espera-se que sejam identificadas habilidades do empreendedorismo abordadas na etapa 1 e sua aplicação na organização do evento escolhido.

Fazer e acontecer (página 176)

Ofereça apoio aos grupos durante e após a realização do evento, de modo que fiquem seguros para pôr em prática o que foi planejado.

É importante que, antes do evento, você promova uma conversa com os estudantes para esclarecer possíveis dúvidas, ajudar no que for necessário e orientá-los a agir com tranquilidade diante de possíveis imprevistos. Aproveite para repassar com a turma as atividades que acontecerão durante o evento e as responsabilidades de cada um deles, principalmente dos integrantes do grupo responsável pela produção. Oriente alguns estudantes a fazer registros do evento por meio de fotos e vídeos. Esses registros, além de servirem para a divulgação, podem ser usados para a avaliação.

Um evento bem-sucedido não é um evento perfeito. A ideia de perfeição apenas aumenta a pressão de forma desnecessária e pouco produtiva. Os erros cometidos ao longo do caminho vão ajudar todos os envolvidos a aprender a fazer melhor em outras ocasiões. Seu papel como mediador é indispensável nesse processo. Se, por um lado, é importante que os estudantes possam encontrar sozinhos seu caminho para desenvolver o trabalho, também é importante que

eles sejam adequadamente orientados e que se sintam seguros na realização das atividades.

Se perceber que a turma está tensa ou pouco motivada durante o planejamento e a realização do evento, é possível retomar os jogos de improvisação para que as habilidades ali desenvolvidas sejam vivenciadas novamente.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 177)

O primeiro bloco de perguntas refere-se às atividades realizadas na seção **Fazer e acontecer**. Na questão 1, os estudantes devem avaliar a realização do planejamento, considerando pontos que podem ser aprimorados para a elaboração de outros planejamentos. Na questão 2, eles devem retomar os objetivos propostos inicialmente e avaliar se foram alcançados, se o evento de fato gerou benefícios para a comunidade, indicando possíveis melhorias que podem ser aplicadas na realização de outros eventos. Na questão 3, o propósito é que os estudantes retomem alguns elementos estudados sobre o empreendedorismo, analisando se foram desenvolvidos ou aprimorados durante a realização do projeto e de que modo contribuíram para o trabalho. Espera-se que eles considerem que, ao desenvolver valores, atitudes e competências do empreendedorismo, é possível planejar e realizar intervenções em seu contexto, aproveitando potenciais ou solucionando problemas encontrados.

O segundo bloco de perguntas refere-se ao projeto como um todo. Na questão 1, o estudante deve se autoavaliar quanto à sua colaboração e autonomia nas etapas do projeto. Na questão 2, espera-se que ele identifique as dificuldades encontradas e os momentos de maior motivação durante o projeto, justificando as respostas. Com base nas questões anteriores e na percepção de sua atuação no projeto, pretende-se que o estudante, na questão 3, reflita sobre aspectos que poderiam ser aprimorados em sua participação durante o projeto.

Sugestão de atividade complementar

Conhecendo projetos empreendedores de perto

Peça aos estudantes que se organizem em grupos de seis a oito integrantes para realizar uma pesquisa sobre projetos de empreendedorismo na comunidade, bairro, cidade ou região em que vivem.

Os estudantes devem entrar em contato com pessoas envolvidas no projeto de empreendedorismo e coletar informações sobre como e quando foi criado, qual o objetivo e as principais ações e propostas para o futuro.

Marque um dia para que os grupos apresentem para a turma o projeto pesquisado. Se possível, peça a eles que convidem algum responsável pelo projeto para ir à escola falar sobre ele. Outra possibilidade é marcar uma visita da turma a um dos projetos pesquisados. Se for nas imediações da escola, essa visita poderá ser realizada a pé, o que facilitará a logística de deslocamento dos estudantes.

Referências bibliográficas comentadas e complementares

- ACÚRCIO, M. R. B. (coord.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005.

  O livro é uma referência para compreender o empreendedorismo na escola e apresenta vários projetos para o Ensino Médio nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

- ANDRADE, R. C. Empreendedorismo: um novo passo em educação. *In*: ACÚRCIO, M. R. B. (coord.). *O empreendedorismo na escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005.

  Este capítulo do livro *O empreendedorismo na escola* relata e analisa experiências de empreendedorismo em instituições escolares.

- CATELAN, F. B. *Improvisação teatral na educação de jovens e adultos*: um ato político emancipatório. Curitiba: Editora CRV, 2018.

  Nesse livro, há informações importantes sobre as principais referências da improvisação: Viola Spolin, Keith Johnstone e Augusto Boal.

- COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht; São Paulo: FTD, 2000.

  O livro define protagonismo e descreve boas práticas desenvolvidas em diferentes escolas, constituindo uma referência importante para a compreensão de como o protagonismo juvenil pode ser desenvolvido no cotidiano escolar.

- DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora*: o ensino de empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o desenvolvimento social e sustentável. São Paulo: Sextante, 2003.

  O autor é uma das principais referências brasileiras sobre a pedagogia empreendedora. Ele parte do princípio de que o empreendedorismo é uma qualidade que deve ser levada para a construção do projeto de vida.

- DUDECK, T. R.; McCLURE, C. *Applied Improvisation. Leading, Collaborating, and Creating Beyond the Theatre*. Londres: Methuen Drama, 2018.

  Escrita em inglês, a obra reúne diversos capítulos que discutem a aplicação da improvisação teatral em diferentes contextos, como a educação, o treinamento em recursos humanos, entre outros.

- INTERNATIONAL THEATRESPORTS INSTITUTE. *Guia para o Theatresports de Keith Johnstone*. Calgary: ITI, 2018.

  Esse guia traz os fundamentos do Sistema Impro, metodologia de trabalho criada por Keith Johnstone, com os principais conceitos desenvolvidos por ele. Também traz o passo a passo para a prática do Theatresport, um tipo de espetáculo de improvisação que encontra no esporte sua inspiração.

PROJETO 6 Educação ambiental

Repense, reutilize, recicle

Partindo da temática educação ambiental, este projeto pretende abordar a relação entre o ser humano e o meio ambiente, tendo como premissa a ideia de que o ser humano é parte desse ambiente e se constrói na relação com ele, como proposto por Sánchez:

> O humano e seu ambiente moldam-se entre si constantemente, em uma dança incessante em busca de homeóstase. O ser humano está agora em condições de criar realmente o mundo em que vive, ou seja, o seu *habitat*. Ao criar este mundo, ele está determinando que tipo de organismo ele será. Ainda podemos escolher, mas, para isso, a educação ambiental é fator decisivo e estratégico. (SÁNCHEZ, 2011, p. 77).

Diante da interdependência entre o ser humano e seu ambiente, destaca-se a importância da educação ambiental para a construção de relações sustentáveis com o meio ambiente. Com base no documento *Educação ambiental. Por um Brasil sustentável*, ProNEA, Marcos Legais e Normativos, assume-se a "concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico, o cultural, a trajetória histórica, o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade e considerando as especificidades territoriais". (BRASIL, 2018, p. 25).

Tomando como base esses referenciais, neste projeto o objetivo é abordar a educação ambiental com foco em práticas sustentáveis aplicadas à produção, à coleta e ao descarte de resíduos sólidos. Para tratar adequadamente do tema, salientamos que resíduos sólidos são materiais resultantes de atividades humanas em sociedade e que, posteriormente, são descartados. Práticas como a reutilização e a reciclagem, além do consumo consciente, contribuem para a diminuição dos resíduos sólidos e para a preservação do meio ambiente.

As propostas apresentadas ao longo do projeto pretendem que os estudantes mobilizem seus conhecimentos prévios e saberes e ampliem seu repertório de conhecimentos relativos à preservação ambiental, à produção e coleta de resíduos sólidos, entre outros temas relacionados. Elas também objetivam que os estudantes observem e reflitam sobre como eles lidam com o meio ambiente e com a produção de resíduos sólidos na escola e na região em que vivem, incentivando a busca coletiva por soluções para problemas identificados em relação a esse tema. Do mesmo modo, pretendem que os estudantes criem uma intervenção artística, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para questões ambientais e promover o desenvolvimento sustentável. Ana Mae Barbosa, no livro *Tópicos utópicos*, ressalta a relevância da arte e de seus processos educativos para discutir questões importantes como a preservação do meio ambiente. Segundo a autora, "os artistas e os arte-educadores têm importante papel a desempenhar nos esforços para preservar a natureza e os seres humanos na natureza" (1998, p. 116).

O projeto propõe ainda que os estudantes reflitam sobre atitudes individuais e coletivas em relação ao meio ambiente e que sejam estimulados a ter uma participação efetiva em ações voltadas para o desenvolvimento sustentável, de forma criativa e inovadora. O envolvimento da juventude em ações sustentáveis e de preservação do meio ambiente é fundamental, como foi ressaltado na Agenda 21 Global, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinado por 179 países no evento conhecido como Rio-92.

Em síntese, este projeto busca oferecer aos estudantes condições e ferramentas para compreender o mundo de forma crítica, percebendo como o tema em questão pode ser abordado por meio de múltiplas perspectivas, articulando diferentes áreas e conhecimentos. Busca, ainda, favorecer a comunicação entre o estudante, seus colegas e os professores e uma atuação colaborativa para a elaboração de soluções práticas.

Descrição do projeto

Tema integrador	Educação Ambiental
Componentes curriculares articulados no projeto	Língua Portuguesa, Educação Física e Arte
Perfil dos professores indicados para atuar no projeto	Recomenda-se que o projeto seja desenvolvido em conjunto por professores de Língua Portuguesa, Educação Física e Arte.
Questão orientadora	Como podemos construir uma relação consciente com o meio ambiente?
Etapas	• **Etapa 1**: Como lidamos com os resíduos sólidos em nosso dia a dia? **Subproduto**: Relatório de pesquisa. • **Etapa 2**: Qual é o impacto dos resíduos sólidos na região em que vivemos? **Subproduto**: Entrevista (gravada em vídeo). **Fazer e acontecer** **Produto final**: Intervenção artística.

O projeto parte da questão orientadora **Como podemos construir uma relação consciente com o meio ambiente?** com o objetivo de que os estudantes encontrem respostas para essa pergunta ao término do projeto. Ao longo das etapas, serão propostos diferentes caminhos que vão conduzir os estudantes a refletir sobre questões relacionadas aos resíduos sólidos na escola e na região em que vivem, a pesquisar esse tema e, por fim, realizar uma intervenção artística sobre ele.

No início do projeto, os estudantes vão ser sensibilizados para a questão orientadora por meio de um texto introdutório, da leitura de uma imagem relacionada ao tema e da mobilização de seus conhecimentos prévios. Em seguida, o projeto será desenvolvido em etapas, nas quais os estudantes, por meio de atividades individuais e principalmente coletivas, poderão refletir sobre questões relacionadas ao tema e, ao final de cada uma delas, elaborar um subproduto que

conduza à realização do produto final. Ao final do projeto, espera-se que os estudantes tenham desenvolvido competências e habilidades necessárias para responder à pergunta orientadora.

A BNCC neste projeto

Competências gerais da Educação Básica

Competência geral 2

Na etapa 1 do projeto, os estudantes vão refletir criticamente sobre a produção e o tratamento de resíduos sólidos e exercitar a curiosidade intelectual por meio da investigação sobre tipos, produção e tratamento dos resíduos sólidos na região em que vivem. Também vão fazer uma investigação para levantar os tipos de resíduos sólidos gerados na escola e dimensionar a produção deles. Na etapa 2, por meio do levantamento de empresas, organizações não governamentais e associações, entre outras, e de entrevistas com pessoas responsáveis pelo trabalho desenvolvido nesses locais, os estudantes vão investigar a reciclagem e a reutilização de resíduos sólidos. Na seção **Fazer e acontecer**, eles vão utilizar diferentes linguagens, recorrendo a conhecimentos científicos e artísticos para criar e realizar uma intervenção artística com base na situação-problema identificada nas pesquisas sobre os resíduos sólidos. Também vão exercitar a criatividade para criar e divulgar, por meio de tecnologias digitais, um *blog* da turma que registrará o trabalho desenvolvido em todas as etapas do projeto.

Competência geral 4

Esta competência é contemplada ao longo de todo o projeto. Na etapa 1, os estudantes, por meio das linguagens visual e digital e de conhecimentos da linguagem matemática, vão elaborar um infográfico, gráficos, tabelas e um relatório de pesquisa. Na etapa 2, os estudantes vão gravar, editar, produzir e divulgar vídeos de entrevistas realizadas por eles com pessoas responsáveis por serviços voltados para atitudes sustentáveis utilizando as linguagens visual e digital. Na seção **Fazer e acontecer**, vão usar a linguagem verbal em um debate deliberativo entre a turma. Também vão utilizar diferentes linguagens (corporal, visual, sonora e digital) para criar uma intervenção artística, de forma coletiva, com o objetivo de construir sentidos e sensibilizar o público participante para uma situação-problema relativa aos resíduos sólidos. Além disso, as linguagens visual e digital serão utilizadas para criar e divulgar um *blog* da turma, suporte usado para deixar registrado o trabalho desenvolvido em todas as etapas do projeto.

Competência geral 5

Esta competência é trabalhada ao longo de todo o projeto. Na etapa 1, os estudantes vão utilizar tecnologias digitais para pesquisar, criar infográfico, tabelas, gráficos e relatório de pesquisa com o objetivo de divulgar informações e conhecimentos construídos de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Na etapa 2, vão utilizar tecnologias digitais para gravar, editar, produzir e divulgar entrevistas realizadas por eles com pessoas responsáveis por serviços voltados para atitudes sustentáveis. Na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes poderão utilizar tecnologias digitais para criar e realizar a intervenção artística, exercendo protagonismo e autoria, tanto de forma individual como coletiva. Além disso, o uso de tecnologias digitais permitirá que criem um *blog* da turma para registrar e divulgar os trabalhos realizados em todas as etapas do projeto.

Competência geral 7

Esta competência é trabalhada em todas as etapas do projeto. Na etapa 1, os estudantes vão refletir e argumentar sobre questões relativas aos resíduos sólidos na região em que vivem e na escola por meio da apreciação de obra artística, leitura de textos e de pesquisas. Na etapa 2, os estudantes, com base na apreciação de obra artística e das pesquisas realizadas pela turma em *sites* e em campo, vão argumentar sobre os resíduos sólidos, levando em consideração aspectos como consciência ambiental, consumo responsável, autoconhecimento e coletividade. Na seção **Fazer e acontecer**, os estudantes, por meio de um debate deliberativo, vão argumentar, defender ideias e tomar decisões comuns sobre a situação-problema que vai fundamentar a criação e a realização da intervenção artística.

Competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

Competência específica 1

(EM13LGG101) Na etapa 1, os estudantes vão analisar textos jornalísticos para refletir sobre as relações entre as pessoas e o meio ambiente e para compreender os processos de produção, descarte, coleta seletiva, reciclagem e reutilização dos resíduos sólidos. Também vão mobilizar esses conhecimentos na produção e na circulação de discursos com o objetivo de criar um infográfico e um relatório de pesquisa, fundamentados em interesses individuais e coletivos. Na etapa 2, eles vão refletir sobre a coleta seletiva, a reciclagem e a reutilização de resíduos sólidos por meio da análise da produção e circulação de discurso de linguagem visual e texto jornalístico.

(EM13LGG103) Na etapa 1, os estudantes vão analisar um infográfico e conhecer seus elementos constituintes e sua funcionalidade para produzir um infográfico próprio, caracterizado por linguagem visual. Na etapa 2, os estudantes vão gravar entrevistas em vídeo. Também vão interpretar os depoimentos concedidos, além de editar e produzir um vídeo a ser divulgado para a comunidade escolar.

(EM13LGG104) Na etapa 1, espera-se que os estudantes desenvolvam a habilidade ao criar um infográfico, no qual poderão relacionar linguagem visual e texto escrito para tratar do tema dos resíduos sólidos. Nessa mesma etapa, a habilidade será trabalhada por meio da produção de texto escrito e da elaboração de tabelas e gráficos para compor um relatório de pesquisa a ser divulgado para a comunidade escolar. Na etapa 2, os estudantes vão produzir um discurso por meio das entrevistas realizadas utilizando a linguagem do vídeo.

(EM13LGG105) Na seção **Fazer e acontecer**, espera-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade por meio da experimentação, criação e realização de uma intervenção artística, na qual vão utilizar projeção de fotos e vídeos, linguagem corporal, manipulação de objetos diversos, sons,

entre outros recursos, além da exploração de linguagem multimídia e de processos de remidiação.

Competência específica 2

(EM13LGG202) Nas etapas 1 e 2, os estudantes vão refletir sobre discursos em práticas de linguagens artísticas, sendo possível analisar diferentes perspectivas sobre os resíduos sólidos. Nessas etapas, por meio da apreciação e análise de obras artísticas, espera-se que os estudantes compreendam os modos como essas linguagens fazem circular discursos, significados e ideias.

(EM13LGG204) Na seção **Fazer e acontecer**, espera-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade por meio de debate deliberativo, em que, pautados em princípios democráticos e fundamentados em direitos humanos, vão dialogar para construir um entendimento mútuo sobre questões relativas aos resíduos sólidos. Com base em interesses comuns, também vão elaborar e realizar, de forma coletiva, uma intervenção artística.

Competência específica 3

(EM13LGG301) Na seção **Fazer e acontecer**, espera-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade ao participarem do processo de criação e realização de intervenção artística, em que serão utilizadas linguagens artísticas para produzir sentidos no contexto socioambiental e sustentável. Espera-se também que a habilidade seja desenvolvida por se tratar de atividade de produção que pretende estimular, respeitar e desenvolver tanto as individualidades como o processo coletivo e colaborativo.

(EM13LGG302) Na etapa 2, espera-se que esta habilidade seja desenvolvida durante o compartilhamento da tabela que relaciona o princípio dos "Rs" da sustentabilidade com atitudes pessoais responsáveis. Por meio de linguagem verbal, ao compartilhar com a turma seus pontos de vista registrados nas tabelas individuais, os estudantes terão a oportunidade de se posicionar criticamente sobre o próprio discurso e as diferentes perspectivas apresentadas pelos colegas. Na seção **Fazer e acontecer**, no debate deliberativo, os estudantes poderão exercitar o posicionamento crítico sobre as diferentes visões e a sua própria em relação aos resíduos sólidos.

(EM13LGG304) Pretende-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade na seção **Fazer e acontecer**, ao escolher, por meio de debate deliberativo, uma situação-problema relativa aos resíduos sólidos e à consciência ambiental para orientar a criação da intervenção artística. A habilidade também será contemplada nessa etapa, com a elaboração de uma proposta de intervenção artística no contexto da comunidade escolar.

(EM13LGG305) Na seção **Fazer e acontecer**, espera-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade por meio da criação e da realização de intervenção artística, de modo que constituam uma atuação política, artística e cultural com o objetivo de sensibilizar o público para os desafios que os resíduos sólidos apresentam à comunidade escolar. Espera-se também que a criação da intervenção artística proporcione aos estudantes uma possibilidade de discutir a proposta da intervenção de forma crítica, criativa e ética.

Competência específica 4

(EM13LGG402) Na etapa 2, esta habilidade será contemplada por meio das interações sociais previstas na realização de entrevistas feitas pelos estudantes com pessoas atuantes em empresas, organizações não governamentais, associações, etc., que desenvolvam trabalho sustentável relativo aos resíduos sólidos. Para o desenvolvimento da habilidade, espera-se que os estudantes utilizem linguagem adequada aos interlocutores, às diferentes situações de comunicação e se isentem de preconceito linguístico. Na seção **Fazer e acontecer**, pretende-se contemplar a habilidade por meio do debate deliberativo, no qual os estudantes terão a oportunidade de escolher e utilizar linguagem adequada para a situação comunicativa proposta e consonante com o gênero do discurso.

Competência específica 5

(EM13LGG501) Na etapa 2, espera-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade por meio da prática da ciranda, que vai proporcionar uma experiência coletiva e de interação social. Com essa prática, bem como com as brincadeiras e jogos de improvisação que dela fazem parte, também se espera construir relações empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Na seção **Fazer e acontecer**, pretende-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade durante o processo de criação da intervenção artística, por meio do posicionamento crítico sobre preconceitos e estereótipos. Desse modo, espera-se contemplar a habilidade por meio da experiência de práticas corporais que prezam pelo respeito aos direitos humanos.

(EM13LGG503) Na etapa 2, espera-se que a habilidade seja desenvolvida por meio da prática corporal da ciranda, na qual os estudantes terão a oportunidade de exercitar o autoconhecimento, a socialização e o entretenimento, de forma democrática e com respeito à diversidade.

Competência específica 6

(EM13LGG602) Em todas as etapas do projeto, os estudantes terão a oportunidade de fruir e apreciar diversas manifestações artísticas e culturais, desenvolvendo sensibilidade, imaginação e criatividade: na etapa 1, com a apreciação e reflexão da obra de Vik Muniz, em que o artista aborda o trabalho realizado por catadores de resíduos recicláveis; na etapa 2, em que a obra de Peri Pane discute o acúmulo de resíduos sólidos; e na seção **Fazer e acontecer**, em que os estudantes vão participar de uma intervenção artística criada com base em uma situação-problema relativa aos resíduos sólidos.

(EM13LGG603) Na seção **Fazer e acontecer**, pretende-se desenvolver esta habilidade dos estudantes por meio da participação deles na criação autoral e na realização da intervenção artística, em que serão utilizadas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual e dança) e interlocuções entre elas, além de referências estéticas e conhecimentos artísticos e sociais.

(EM13LGG604) Espera-se que esta habilidade seja desenvolvida em todas as etapas do projeto: na etapa 1, ao compreender a obra de Vik Muniz como uma possibilidade de discutir questões sociais e econômicas relativas ao

trabalho dos catadores e às perspectivas que os resíduos sólidos oferecem; na etapa 2, ao relacionar a obra de Peri Pane com discussões relativas ao impacto dos resíduos sólidos na vida em sociedade; e na seção **Fazer e acontecer**, em que os estudantes, em um trabalho coletivo e colaborativo, poderão integrar as práticas artísticas, por meio da intervenção, com a dimensão da vida social da comunidade escolar diante de uma problemática real e contextualizada.

Competência específica 7

(EM13LGG701) Na etapa 1, espera-se que esta habilidade seja desenvolvida na elaboração do infográfico com informações sobre os resíduos sólidos, buscando utilizar as tecnologias digitais de modo criativo e adequado à prática da linguagem no contexto da escola. Ainda nessa etapa, a elaboração de gráficos e tabelas também está relacionada a esta habilidade. Na etapa 2, espera-se desenvolver esta habilidade no processo de elaboração e divulgação do vídeo feito com base no material coletado nas entrevistas. Durante todo o projeto, espera-se que a criação e a manutenção do *blog* da turma crie oportunidade para que os estudantes explorem tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), de forma ética e responsável, aproveitando suas funcionalidades.

(EM13LGG703) Na etapa 1, espera-se que os estudantes desenvolvam esta habilidade durante a elaboração do infográfico, ao utilizar a linguagem visual e escrita, bem como as ferramentas digitais em um processo de produção coletiva e colaborativa em ambiente digital. Ainda nessa etapa, a elaboração de gráficos e tabelas também está relacionada a esta habilidade. Na etapa 2, pretende-se contemplar a habilidade no processo de criação, edição e produção do vídeo com as entrevistas realizadas.

(EM13LGG704) Na etapa 2, espera-se desenvolver esta habilidade por meio de pesquisa de reportagens, artigos, entre outros, em fontes confiáveis, disponíveis em ambientes virtuais, sobre a situação do rio Tietê, em São Paulo, exposta no projeto. Nessa mesma etapa, a habilidade é contemplada na atividade de mapeamento e levantamento de empresas, organizações não governamentais, associações, etc., cujos trabalhos estão voltados para a reciclagem e a reutilização de resíduos sólidos.

Tema contemporâneo transversal

Educação Ambiental

Este tema contemporâneo transversal permeia todo o projeto, uma vez que os estudantes serão levados a refletir constantemente sobre os resíduos sólidos, considerando ciclo de produção, consumo, coleta seletiva, reciclagem e reutilização. Pretende-se que os estudantes abordem a Educação Ambiental utilizando diferentes linguagens (artísticas, digitais, corporais, verbais) por meio de reflexões e debates e de produções individuais e coletivas. Espera-se também que eles, por meio de apreciação, produção, criação e intervenção artística, compreendam as linguagens artísticas com base nos potenciais que apresentam para estimular o exercício crítico e sensibilizar as pessoas para questões diversas do âmbito social. Espera-se, ainda, que o desenvolvimento do projeto favoreça o autoconhecimento do estudante e a compreensão da importância de perspectivas coletivas que possibilitem a construção de alternativas sustentáveis e de preservação do meio ambiente.

Planejamento

O projeto **Repense, reutilize, recicle**, desenvolvido para a área de Linguagens e suas Tecnologias, mobiliza conhecimentos específicos de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física. Além disso, em razão do tema, também mobiliza conhecimentos específicos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, o professor da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias poderá contribuir para a abordagem dos resíduos sólidos, abrangendo temas como diferentes tipos de resíduos, processos de compostagem dos resíduos orgânicos, reciclagem e reutilização de resíduos secos e também para a compreensão dos rejeitos e de seu impacto no meio ambiente. A participação do professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas será importante em discussões e reflexões sobre processos de reciclagem e reutilização, que ocorrem quando essas ações são pensadas em perspectiva econômica, e sobre as relações sociais em um contexto caracterizado pela diversidade, levando em conta os direitos humanos.

O ideal, portanto, é trabalhar de maneira integrada com os professores dessas áreas.

É importante envolver ainda a gestão escolar, pois, neste projeto, pretende-se que os estudantes realizem ações na escola, por meio de pesquisa sobre resíduos sólidos e intervenção artística.

No Livro do Estudante, na seção **Objetivos**, há um resumo do projeto e a indicação de cada uma de suas etapas, incluindo o subproduto e o produto final que serão produzidos pelos estudantes.

Compartilhe com os estudantes a sugestão de cronograma. A distribuição de aulas descritas a seguir é apenas uma sugestão. Você poderá remanejar as aulas, solicitando, por exemplo, que determinadas atividades sejam feitas no período escolar e outras, em momentos extraclasse.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA		
Duração estimada	1 trimestre (considerando um total de 24 aulas, sendo duas aulas por semana. O projeto poderá também ser desenvolvido ao longo de um semestre, com uma aula por semana, dependendo do calendário escolar).	
Abertura do projeto	1 aula	Aula 1: Apresentação do projeto com discussão em sala de aula; leitura das etapas que compõem o projeto, bem como dos subprodutos e produto final; leitura dos boxes **Organize-se**, **Tome nota**, **Registre seu trabalho** e **Divulgue seu trabalho**; leitura e explicação das competências e habilidades do boxe **A BNCC neste projeto**; apresentação aos estudantes sobre o processo de avaliação neste projeto; leitura e análise da imagem de abertura.

Etapa 1	10 aulas	Aula 1: Leitura do texto de abertura desta etapa; apreciação da obra *A carregadora (irmã)*, de Vik Muniz seguida de reflexão; leitura da reportagem "Livro de Ailton Krenak defende que é preciso adiar o fim do mundo" e da entrevista feita com esse ambientalista*; reflexão sobre as ideias e discussões de Ailton Krenak. (* Sugere-se que a leitura dos textos sobre Ailton Krenak seja realizada individualmente pelo estudante e antes do período de aula.) Aula 2: Leitura de dois textos jornalísticos: "O caminho do lixo" e "Revolução dos Baldinhos vira destaque mundial em agroecologia"*; reflexão sobre tipos de resíduos sólidos, coleta seletiva e resíduos passíveis de reciclagem e reutilização; leitura seguida de análise de infográfico sobre resíduos sólidos; divisão da turma em grupos; pesquisa sobre tipos de resíduos sólidos, reciclagem e funcionamento dos sistemas de coleta de lixo na região em que os estudantes vivem**. (* Sugere-se que a leitura das reportagens seja realizada individualmente pelo estudante e fora do período de aula.) (** Sugere-se que a pesquisa seja realizada pelos grupos em momento diferente ao período de aula.) Aula 3: Confecção de infográfico*. (* Sugere-se que a elaboração do infográfico seja feita inicialmente em sala de aula e, depois, encaminhada para ser finalizada em momento diferente ao período de aula, do mesmo modo que a divulgação do infográfico.) Aula 4: Compartilhamento dos infográficos elaborados pelos grupos; roda de conversa, em que os grupos vão comentar as etapas da atividade, desde o momento da pesquisa até a elaboração do infográfico e divulgação dele. Aula 5: Leitura do item **Qual é a relação de sua escola com os resíduos sólidos?** seguida da leitura da imagem que mostra as cores das lixeiras de coleta*; conversa inicial sobre os resíduos sólidos gerados na escola; divisão da turma em grupos; levantamento dos resíduos sólidos gerados em diferentes espaços da escola. (* Sugere-se que a leitura dos textos seja feita com antecedência e fora do período de aula.) Aula 6: Coleta, separação e armazenamento dos resíduos soídos gerados na escola em um dia e um turno determinado. Aula 7: Dimensionamento dos resíduos sólidos gerados na escola*. (* Sugere-se que a atividade seja feita no dia posterior à coleta para não gerar problemas como mal cheiro, decorrentes do armazenamento dos resíduos úmidos. Poderão ser utilizados sábados letivos ou o contraturno escolar para essa atividade.) Aula 8: Abordagem de gráficos, tabelas para explorar tipos e informações a serem apresentadas no relatório de pesquisa; abordagem de relatório de pesquisa para conhecer a estrutura do gênero textual; elaboração de tabelas e gráficos*; montagem do relatório de pesquisa**. (* Sugere-se que a elaboração de tabelas e gráficos seja feita tanto no período de aula como fora dele.) (** Sugere-se que o relatório de pesquisa seja elaborado tanto no período de aula como fora dele.) Aula 9: Continuação da montagem do relatório de pesquisa; divulgação do relatório de pesquisa. Aula 10: Avaliação coletiva e autoavaliação.
Etapa 2	7 aulas	Aula 1: Leitura do texto de abertura desta etapa; leitura, apreciação e reflexão da obra de Peri Pane; leitura do item **O que são os princípios da sustentabilidade em "Rs"?*** seguida de reflexão sobre hábitos individuais; preenchimento da tabela que relaciona as ações relativas ao princípio dos "Rs" com atitudes pessoais sustentáveis; compartilhamento e reflexão sobre os apontamentos feitos por cada estudante na tabela. (* Sugere-se que a leitura do texto do item seja feito individualmente pelo estudante e antes do período de aula.) Aula 2: Realização de prática corporal constituída da ciranda de roda; conversa sobre a experiência corporal, individual e sobre o caráter coletivo da ciranda. Aula 3: Leitura da reportagem "Gincana estimula alunos a fazer a separação do lixo em Rio Pardo" seguida de reflexão; compartilhamento com a turma das discussões realizadas em cada grupo. Aula 4: Leitura do tópico **Como os resíduos sólidos afetam a região em que você vive?** seguida da observação da imagem de poluição do rio Tietê, em São Paulo; pesquisa sobre a poluição no rio Tietê; conversa entre a turma sobre as atividades realizadas na aula. Aula 5: Leitura seguida da observação de imagem sobre cooperativa de material reciclável; organização da turma em grupos e explicação da atividade; pesquisa seguida de escolha de uma instituição ou de um projeto que faça o tratamento dos resíduos sólidos*; contato com a organização e verificação de possibilidade de agendamento de entrevista**; elaboração de roteiro de perguntas para a entrevista; realização da entrevista registrada por meio de gravação de vídeo***; elaboração de documento de autorização de uso de imagem****. (* Sugere-se que a pesquisa a uma instituição ou a um projeto aconteça em momento diferente do período da aula.) (** Sugere-se que o contato com a organização ou o projeto para verificar a possibilidade de agendamento de entrevista ocorra em momento diferente do período da aula.)

Etapa 2	7 aulas	(*** A entrevista deverá ser realizada em momento diferente do período da aula.) (**** Sugere-se que o documento de autorização de imagem seja elaborado em momento diferente do período da aula e que seja conferido pelo professor.) Aula 6: Montagem do vídeo com o material resultante das entrevistas*; divulgação do vídeo. (* Sugere-se que a montagem do vídeo seja feita inicialmente em sala de aula e, depois, seja encaminhada para ser finalizada em momento diferente do período de aula.) Aula 7: Avaliação coletiva e autoavaliação.
Fazer e acontecer	6 aulas	Aula 1: Leitura do texto de abertura desta etapa; pesquisa *on-line* sobre intervenções artísticas; conversa com a turma sobre intervenções artísticas. Aula 2: Realização do debate deliberativo; escolha de situação-problema para orientar a criação da intervenção artística. Aula 3: Elaboração de proposta de intervenção artística*; apresentação da proposta ao professor e à gestão escolar; readequações à proposta se necessário**; organização de material diverso para a elaboração da intervenção artística; planejamento da criação da intervenção artística. (* Sugere-se que a elaboração da proposta de intervenção artística seja feita em momento diferente do período da aula.) (** Sugere-se que as readequações à proposta de intervenção artística sejam feitas em momento diferente do período da aula.) Aula 4: Continuação do planejamento da criação da intervenção artística. Aula 5: Realização da intervenção artística. Aula 6: Avaliação coletiva e autoavaliação; avaliação sobre o projeto como um todo.

Se desejar, você pode alterar a ordem de apresentação dos conteúdos das etapas 1 e 2 sem prejudicar o desenvolvimento do projeto. A seção **Fazer e acontecer**, por sua vez, deve necessariamente ser realizada por último, já que os estudantes necessitam dos conhecimentos obtidos nas etapas anteriores para realizá-la.

Sugestões para o trabalho em sala de aula

Abertura (páginas 178 e 179)

A imagem da abertura é uma obra de Vik Muniz construída com resíduos sólidos coletados em um aterro sanitário localizado no bairro Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias (RJ). Além de criar sua obra de arte com material geralmente considerado sem valor, o artista valoriza a imagem da coletora de material reciclável.

Ao despertar o interesse dos estudantes pelo tema que será explorado neste projeto e de verificar os conhecimentos prévios deles sobre o assunto, o que se pretende nesta atividade é promover um momento de apreciação e reflexão de uma linguagem artística. Proponha à turma que aprecie a obra, observando os elementos que a compõem. Em seguida, leia as perguntas, uma a uma, para que sejam comentadas oralmente pela turma. Faça a mediação desse momento, a fim de promover entre os estudantes um diálogo respeitoso, em que eles sejam ouvidos pelos colegas e a diversidade de opiniões seja respeitada.

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes identifiquem que a obra retrata uma mulher com um cesto sobre a cabeça e que a imagem foi construída com o uso de diversos resíduos sólidos, como baldes, garrafas e caixas plásticas. Após os comentários sobre a primeira pergunta, acrescente informações sobre a criação da obra que os estudantes analisaram. Esclareça que Vik Muniz fotografou essa trabalhadora do aterro sanitário, projetou a foto em dimensões muito grandes, compôs a imagem utilizando resíduos sólidos e, por fim, fotografou a produção final. Além dessa obra, Muniz produziu outras retratando os coletores desse aterro utilizando a mesma técnica. Essas imagens foram reunidas em uma série denominada *Imagens de Lixo* (*Pictures of garbage*), lançada em 2008, e seu processo de criação foi registrado no documentário *Lixo extraordinário*, dirigido por Lucy Walker (2011).

Com relação à segunda pergunta, espera-se que os estudantes percebam que o artista buscou retratar a personagem como se estivesse em sua rotina de trabalho, com uma postura que sugere força, e que, ao utilizar resíduos sólidos para criar a obra, Muniz transforma o que costuma ser considerado inútil em obra de arte, valorizando o trabalho da coletora de material reciclável. Ainda em relação a essa pergunta, comente com os estudantes que o trabalho de Vik Muniz contribuiu para expor problemas relativos ao tratamento que é dado aos resíduos sólidos nos centros urbanos. O artista privilegiou e valorizou o papel dos coletores de material reciclável e mostrou que, ao ser tratado, o lixo pode gerar renda.

Na terceira pergunta, espera-se que eles comentem o efeito de sentido criado pelo contraste entre as palavras **lixo** e **extraordinário**, pois o lixo costuma ser considerado algo ordinário, comum. Na obra de Vik Muniz, entretanto, o lixo se transforma em obras extraordinárias, raras. Sobre a terceira pergunta, sugira aos estudantes que assistam ao documentário *Lixo extraordinário* (2011) ou, se possível, promova um momento para que o vejam na escola e, em seguida, que conversem sobre ele.

Se julgar pertinente, sugira aos estudantes que pesquisem na internet outras obras produzidas por Vik Muniz sobre os coletores de material reciclável no aterro sanitário de Duque de Caxias.

Com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a reciclagem e a reutilização de resíduos sólidos, pergunte-lhes se conhecem ou experenciaram atividades em que resíduos sólidos foram transformados, reciclados ou reutilizados. Essas atividades podem se relacionar tanto ao ambiente doméstico do estudante como à escola, ao bairro ou à sociedade em geral. Após esses

comentários, dê início ao projeto, convidando os estudantes a pensar sobre como lidar com os resíduos sólidos gerados na escola e no local onde eles vivem.

Etapa 1 – Como lidamos com os resíduos sólidos em nosso dia a dia? (página 182)

O objetivo desta etapa é que os estudantes compreendam o conceito de resíduos sólidos e identifiquem problemas relacionados à produção, ao acúmulo, ao consumo e ao descarte de diferentes materiais na região em que vivem e na escola. Nesta etapa, pretende-se também que eles dimensionem a produção de resíduos sólidos em diversos ambientes escolares. Além disso, devem elaborar um infográfico com informações sobre os resíduos sólidos e, por fim, um relatório de pesquisa sobre os resíduos sólidos na escola que apresentem gráficos, tabelas e outros elementos para compartilhar com a turma os resultados obtidos.

Como podemos reinventar o mundo? (página 183)

O objetivo da atividade de leitura e interpretação da entrevista "Ailton Krenak: os frutos do discurso que comoveu o país" é fazer com que os estudantes reflitam sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente mediante as considerações do ambientalista Ailton Krenak e também dos contextos e experiências deles mesmos.

Entre as possibilidades de resposta à primeira pergunta, os estudantes podem falar sobre a relação de interdependência entre o ser humano e o meio ambiente e também considerar que o ser humano, que pertence à espécie *Homo sapiens sapiens*, faz parte da natureza. Sobre a segunda pergunta, espera-se que eles, com base em suas experiências, reflitam sobre sua própria relação com o consumo — seja com alimentos, seja com vestuário e eletrônicos —, estabelecendo uma associação entre o ter e o ser. Sobre a terceira pergunta, espera-se que relacionem a acumulação com a produção de resíduos sólidos e com o descarte, que, se não forem tratados de forma adequada, podem causar problemas ambientais. Na quarta pergunta, espera-se que eles sugiram atitudes sustentáveis relativas à produção, ao consumo e ao descarte de resíduos sólidos, considerando seu contexto e suas experiências. Por fim, com relação à quinta pergunta, espera-se que eles reflitam sobre a possibilidade de utilizar conhecimentos e tecnologias para solucionar problemas ambientais identificados em seu contexto, proposta que será desenvolvida neste projeto.

Você pode aproveitar as respostas dos estudantes para a segunda pergunta e questioná-los sobre o que os leva a consumir o que indicaram. É possível que nesse diálogo eles falem sobre a questão da publicidade nas mídias atuais, que instituem padrões do que é mais aceito, levando as pessoas a consumir aquilo de que não necessitam só para serem aceitas em determinado grupo social ou estar de acordo com uma moda passageira. Aproveite a quarta pergunta para incentivar os estudantes a falar sobre mudanças que podem ser realizadas na escola e nos locais onde vivem para tentar solucionar problemas relacionados ao lixo.

SUGESTÃO

- AILTON Krenak. Disponível em: http://ailtonkrenak.blogspot.com/2017/. Acesso em: 3 fev. 2020.

  Nesse *blog*, há matérias do ambientalista Ailton Krenak, que foram publicadas em meio digital e em outras mídias.

O que são resíduos sólidos e de que maneira são coletados nos locais onde você vive? (página 184)

Para iniciar o estudo deste item, peça aos estudantes que façam, individualmente, em um momento fora do período da aula, a leitura dos textos "O caminho do lixo" e "Revolução dos Baldinhos vira destaque mundial em agroecologia". Proponha a eles que anotem no caderno as ideias principais dos textos para comentá-las com a turma durante a aula.

Em sala de aula, encaminhe as perguntas 1 a 6 que estão na página 185. O objetivo da primeira pergunta é fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. Nesse momento, não é necessário que eles deem uma definição do que são resíduos sólidos nem que saibam os cinco tipos de resíduos sólidos.

Na pesquisa da página 186, para obter as informações necessárias, os grupos podem fazer a pesquisa por meio de conversa com familiares e pessoas que residem na região em que vivem ou com funcionários que fazem a coleta dos resíduos sólidos no local. Também podem acessar fontes confiáveis, ou seja, *sites* de instituições governamentais e/ou de empresas responsáveis pela coleta domiciliar e seletiva. Se os grupos fizerem a pesquisa utilizando as perguntas que constam no Livro do Estudante, na página 187, espera-se que identifiquem quais são os tipos de resíduos sólidos na região em que residem. Os resíduos sólidos podem ser classificados em domiciliares, de limpeza urbana, industriais, de serviços de saúde (hospitalares), da construção civil, de serviços de transportes, agrossilvopastoris (originados de atividades agropecuárias e silviculturais) e de mineração. Também é esperado que os estudantes verifiquem os tipos de coleta existentes na região, ou seja, se a região dispõe de coleta domiciliar ou coleta seletiva e em que dias da semana e horário a coleta ocorre. Ainda com relação a esse assunto, os estudantes podem identificar se existem cooperativas e empresas especializadas na coleta seletiva e, consequentemente, no trabalho de reciclagem de resíduos sólidos. Espera-se também que os grupos verifiquem se há postos de venda que recebem os resíduos sólidos especiais e não recicláveis e/ou se há pontos de coleta mantidos pela prefeitura.

Caso a escola tenha recursos multimídia, a etapa de pesquisa e a divulgação de conteúdo podem ser desenvolvidas no ambiente escolar. Caso isso não seja possível, peça aos estudantes que se organizem em grupos para realizá-las fora da escola, em momento diferente do horário de aula.

Quanto ao comentário, proponha aos grupos que o preparem antes de compartilhá-lo com os colegas, pois, desse modo, eles vão conseguir explicar com mais objetividade para a turma as informações que selecionaram. Os grupos podem escolher apenas um representante para fazer a apresentação ou combinar com vários integrantes o que cada um deles vai comentar.

Aproveite o momento da roda de conversa para verificar quais foram as fontes de pesquisa utilizadas pelos estudantes, as dificuldades que tiveram ao fazer a pesquisa e selecionar informações relevantes sobre o assunto e, ainda, sobre como foi o processo de elaboração para divulgar as informações aos demais grupos. Nessa ocasião, questione se o infográfico contribuiu para a divulgação das informações da pesquisa e se causou algum tipo de impacto no público-alvo.

Qual é a relação de sua escola com os resíduos sólidos? (página 188)

Encaminhe em sala de aula as duas perguntas que constam no início desse tópico e explique o objetivo da atividade. Com base na pesquisa que fizeram sobre o que são resíduos sólidos, eles vão levantar informações sobre o assunto, fazer cálculos, elaborar tabelas e gráficos e, por fim, criar um relatório de pesquisa sobre os resíduos sólidos gerados na escola. Espera-se que, ao final do levantamento que vão fazer, eles tenham sido capazes de encontrar as respostas para essas perguntas.

Leia com eles o boxe de definição sobre o gênero textual relatório de pesquisa e sobre a coleta seletiva. Depois, analisem, juntos, a imagem que apresenta a relação dos diferentes resíduos sólidos e suas respectivas cores, de acordo com a identificação já existente desse material, para favorecer a divulgação dessa informação ao leitor. Ter esse conhecimento poderá ajudar os estudantes na elaboração de gráficos e tabelas durante a elaboração de elementos para compor o relatório de pesquisa.

Qual é a quantidade de resíduos sólidos gerada na escola? (página 190)

O objetivo deste item é levar os estudantes a desenvolver a consciência ambiental relacionada à escola. Com relação ao dimensionamento dos resíduos sólidos, é importante planejar esta atividade em conjunto com a gestão escolar, para que o acúmulo de resíduos sólidos não prejudique a comunidade da escola. É necessário também assegurar que os estudantes usem luvas e máscaras de proteção respiratória e orientá-los no manejo dos resíduos e no uso correto da balança de pesagem. Também será necessário organizar a atividade com as famílias dos estudantes, caso eles precisem permanecer por mais tempo na escola nos dias de realização da tarefa. Combine com a turma a divisão do trabalho e o modo como será realizado. Esse planejamento deverá ser registrado e compartilhado com os estudantes, para que eles possam acompanhar o desenvolvimento da tarefa.

Em parceria com a gestão escolar e os estudantes, escolha os espaços em que os resíduos descartados serão recolhidos. Em seguida, escolham um espaço para que os resíduos sejam armazenados até que sejam dimensionados. Vocês poderão organizar uma coleta seletiva, utilizando recipientes identificados para receber diferentes tipos de resíduos sólidos, ou, pelo menos, para separar os resíduos secos dos resíduos úmidos. Se possível, separe os resíduos úmidos em orgânicos e rejeitos. É importante assegurar que os resíduos úmidos fiquem em recipientes fechados para evitar a proliferação de insetos e o mau cheiro.

Ao planejar esta atividade, verifique também com os estudantes e a gestão escolar de que maneira esses resíduos serão descartados ao final. Durante o processo, acompanhe e supervisione as atividades, para que o trabalho seja realizado conforme o planejamento e no tempo previsto por todos os estudantes. Estimule também a iniciativa dos estudantes, tanto individual como coletiva.

Na tarefa dos grupos de pesar os resíduos sólidos e fazer cálculos, é importante que você trabalhe em parceria com o professor da área de Matemática e suas Tecnologias. Além disso, procure estimular a participação de toda a comunidade escolar. Por exemplo, para saber quantos dias letivos haverá no ano, incentive os estudantes a encontrar essa informação conversando com a gestão escolar ou com os funcionários da secretaria da escola.

Elaboração de elementos para compor o relatório (página 191)

Converse com os estudantes sobre o relatório que eles terão que fazer para registrar o estudo realizado. Verifique o conhecimento prévio deles sobre o gênero textual relatório de pesquisa, perguntando, por exemplo, em quais situações é utilizado e com que finalidade. Se considerar que a turma precisa entender melhor a estrutura desse texto, proponha uma atividade complementar. Para isso, utilize um relatório de pesquisa como modelo para abordar os elementos que compõem a estrutura desse gênero textual. Na internet, há várias opções disponíveis.

No momento de compartilhamento das informações, solicite aos grupos que elas sejam apresentadas a toda a turma. Eles podem fazer apresentações orais, escrever na lousa os dados obtidos ou confeccionar cartazes em horário diferente ao do período de aula e afixá-los na sala de aula, de modo que os grupos possam visualizá-los. Durante as apresentações, você pode encaminhar algumas perguntas para promover a reflexão dos estudantes. Entre as possibilidades, indicamos algumas: 1. Quais são os resíduos recicláveis e reutilizáveis mais descartados pelos estudantes nas salas de aula?; 2. É possível reduzir o consumo desses resíduos reutilizáveis e recicláveis verificados no descarte dos estudantes em sala de aula? Como?. Analise com os estudantes os dados levantados, aspectos recorrentes e relevantes que deverão ser representados por meio de tabelas e gráficos.

Montagem do relatório (página 193)

Se os grupos fizeram o registro do processo de levantamento de dados por meio de fotos e vídeos, peça-lhes que os divulguem ao final da proposta. Você pode reservar um espaço da sala de aula ou outro ambiente da escola para expor as fotografias, indicando ao lado delas o título e o objetivo da atividade, ou exibir os vídeos tanto para a turma como para estudantes de outras turmas. Para isso, estabeleça com a gestão escolar o melhor dia para reproduzi-los.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 193)

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes indiquem como a pesquisa individual em *sites* e em outras fontes contribuiu para a elaboração do infográfico e como foi a participação deles na elaboração, em grupo, do infográfico. Com relação à segunda pergunta, espera-se que eles sejam

capazes de se autoavaliar em relação ao próprio engajamento no grupo ao realizar a identificação dos resíduos sólidos, ou seja, quais foram suas contribuições e as dificuldades encontradas ao longo do trabalho. Na terceira pergunta, espera-se que os estudantes falem sobre o processo de elaboração do relatório de pesquisa feito pela turma toda e mencionem aspectos positivos e/ou negativos sobre a atividade. Entre as possibilidades de aspectos positivos, eles podem comentar que obtiveram conhecimentos sobre a produção de resíduos sólidos na escola. Entre as dificuldades, podem mencionar a elaboração dos gráficos e tabelas, a produção dos textos ou a compreensão de cada parte que compõe um relatório de pesquisa. Na quarta pergunta, o objetivo é que os estudantes falem sobre atitudes construtivas, como a disponibilidade para ajudar o colega nas dificuldades encontradas por ele ou o incentivo mútuo durante o processo de trabalho. Espera-se também que apontem aspectos que possam ter prejudicado o trabalho, como a dificuldade para estabelecer diálogo e a troca entre os colegas. Na quinta pergunta, espera-se que compreendam a importância da contribuição de cada um deles para o desenvolvimento das atividades e que valorizem o trabalho coletivo no debate e na criação de alternativas para o problema da produção e tratamento dos resíduos sólidos na comunidade escolar.

Etapa 2 – Qual é o impacto dos resíduos sólidos na região em que você vive? (página 194)

O objetivo desta etapa é levar os estudantes a compreender os impactos da produção de resíduos sólidos no meio ambiente e identificar as ações relativas ao princípio dos "Rs" da sustentabilidade como alternativas para adequar hábitos individuais e ações coletivas em prol da preservação do meio ambiente. Nesta etapa, pretende-se também que eles conheçam iniciativas voltadas para o desenvolvimento de atitudes sustentáveis.

Qual é o impacto visual do lixo? (página 194)

Aproveite o início da etapa 2 para verificar e reforçar com a turma conteúdos trabalhados na etapa anterior, como diferentes tipos de resíduos sólidos e coleta seletiva. Com base na *performance* do artista Peri Pane, estimule a reflexão e o posicionamento dos estudantes sobre seu consumo individual. Utilize essa atividade também para relacionar linguagens artísticas e questões sociais, enfatizando como o artista, de forma intencional, utilizou objetos, figurino e o próprio corpo para provocar questionamentos.

Encaminhe as questões da página 195 para serem respondidas oralmente pelos estudantes. Com relação à primeira pergunta, espera-se que eles notem a presença de garrafas e sacolas de plástico, jornal, papéis diversos, embalagens, entre outros. Sobre a segunda pergunta, espera-se que a turma responda com base no que estudou na etapa 1 sobre o caminho do lixo. Desse modo, poderá indicar como o material, de acordo com suas características, deverá ser descartado. Ao considerar que esse material pode ser reciclado e reutilizado, é possível começar a articular ideias relacionadas ao conceito da sustentabilidade em "Rs", que será aprofundado adiante. Na terceira pergunta, como a palavra *refluxo* se define como "ato ou efeito de *refluir*", ou seja, voltar para o ponto de origem, uma interpretação possível é que o lixo, em vez de ser descartado, retornaria ao indivíduo que o descartou e, provavelmente, seria reciclado, voltando ao início da cadeia de produção, tornando-se matéria-prima. Para responder à quarta pergunta, proponha aos estudantes que registrem em um caderno de anotações, durante uma semana, tudo o que produziram de lixo nesse tempo. Assim, eles poderão refletir de forma crítica sobre seus hábitos de consumo. Espera-se que indiquem os resíduos acumulados e que reflitam tanto sobre a sensação causada pelo acúmulo quanto sobre a necessidade ou não da produção desses resíduos. Sobre a quinta pergunta, espera-se que os estudantes, com base nos dados levantados pela pesquisa realizada na etapa 1, descrevam e justifiquem os tipos de resíduo encontrados e o volume que esses resíduos ocupam na escola. Espera-se também que identifiquem práticas pessoais e coletivas que levam ao acúmulo de resíduos na escola e indiquem atitudes que possam mudar esse cenário. Por fim, na sexta pergunta, os estudantes podem perceber que o artista nos faz refletir sobre os hábitos de consumo e chama a atenção para o volume de resíduos que geramos. Também se espera que eles identifiquem aspectos da *performance* de Peri Pane que geram a compreensão da questão que ele abordada. Por exemplo, embora o acúmulo dos resíduos esteja restrito à vivência diária do artista, a capa que ele usa, por ser transparente, permite compartilhar uma questão individual e chamar a atenção do coletivo. Além disso, o *ParangoLixoLuxo* possui compartimentos que podem ser relacionados ao descarte seletivo.

Leia com os estudantes o boxe sobre a pegada ecológica e acrescente a informação de que o meio ambiente tem a capacidade de continuar a produzir recursos naturais e também de absorver, em diferentes níveis, os resíduos sólidos gerados pelas comunidades. Essa característica do meio ambiente é denominada **biocapacidade**.

O que são os princípios da sustentabilidade em "Rs"? (página 195)

A quantidade e o tipo de ações em "Rs" podem variar de acordo com a abordagem. Por isso, é possível encontrar esquemas com 4, 5, 8 ou mesmo 10 atitudes, e pode haver "Rs" diferentes dos listados aqui. Proponha à turma um exercício de imaginar outros "Rs" que poderiam ser adicionados à estrutura apresentada. Eles devem formular a definição e argumentar sobre a razão de incluir um novo "R".

É importante reforçar com a turma como os "Rs" estão aliados e integrados, de modo que a mesma atitude pode ser associada a mais de um princípio sustentável. Por exemplo: deixar de usar sacolas plásticas exige repensar (rever hábitos), recusar (não aceitar sacolas plásticas em estabelecimentos comerciais), reduzir (diminuir o consumo de plásticos descartáveis) e reutilizar (usar sacolas reutilizáveis no lugar das descartáveis).

No momento de análise do esquema, comece escrevendo os 7-Rs na lousa. Deixe uma palavra afastada da outra, para que possa escrever em volta delas. Então, peça aos estudantes que apresentem o que formularam. Conforme

cada atitude é apresentada, escreva-a na lousa e trace uma linha conectando-a com o "R" indicado pelo estudante. Depois, caso outro estudante apresente a mesma atitude, mas associada a outro "R", converse com eles sobre as justificativas; trace então mais uma linha, dessa vez conectando a mesma atitude ao "R" diferente. É uma maneira de mapear e tornar visível essas conexões.

SUGESTÃO

- UMA VIDA sem lixo. Disponível em: https://umavidasemlixo.com/2018/12/os-5-rs-da-sustentabilidade-e-do-movimento-lixo-zero/. Acesso em: 11 jan. 2020.

  O *blog* é da autora Cristal Muniz, que desde 2014 decidiu parar de produzir lixo. Além de dicas sobre como evitar a produção de resíduos sólidos, disponibiliza vídeos sobre o tema.

Na página 196, solicite aos estudantes que copiem no caderno a tabela ou que a reproduzam no computador. A seguir, apresentamos algumas possibilidades de resposta que os estudantes podem dar para cada um dos 7-Rs: 1. Repensar atitudes consumistas em geral, como avaliar se é preciso trocar de celular a cada novo lançamento ou comprar roupas novas apenas para seguir tendências da moda. 2. Recusar panfletos, sacolas plásticas, canudos e copos descartáveis; optar pela via digital em vez de faturas e recibos impressos. 3. Reduzir o consumo de água tomando banhos menos demorados; evitar o desperdício de alimentos optando por embalagens menores; diminuir o consumo de plásticos descartáveis utilizando copo ou garrafa de uso pessoal. 4. Reparar um equipamento avariado antes de trocá-lo por um modelo mais atual. 5. Reutilizar potes de sorvete como recipiente para guardar alimentos, latas como vasos de plantas; doar roupas, móveis e outros objetos em desuso em vez de descartá-los; usar sacolas reutilizáveis no lugar de sacolas plásticas descartáveis. 6. Reciclar o lixo separando-o para a coleta seletiva; fazer compostagem doméstica aproveitando resíduos orgânicos como adubo para plantas; usar papéis descartados para fazer papel reciclado. 7. Reintegrar resíduos orgânicos na natureza, armazenando-os para preparar uma composteira; triturar cascas de ovos e depositar em vasos como adubo.

Na atividade da página 197, a dança deverá proporcionar ao estudante, principalmente, a percepção de si mesmo, a relação com o outro e com o coletivo. Para Laban, o principal propósito da dança no processo educativo é o desenvolvimento humano relacionado à autoconsciência, à relação com o outro e com o contexto em que se vive.

> A sensibilidade cultivada ao movimento e sua percepção mais nítida são uma parte necessária de nossa capacidade de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Ao dançar, podemos experimentar relacionamentos em que a consciência de si e dos outros é aprimorada. A sensação de prazer que a dança pode nos dar nos ajuda a encontrar harmonia e adquirir um maior senso de pertencimento. (LABAN, 1998, p. 133).

A ciranda é uma brincadeira de roda de caráter agregador. Por isso, utilize esse momento para reforçar a coletividade da turma, de forma descontraída. Nesse sentido, não há pressa para aprender a canção ou os passos da dança. Aos poucos e valorizando a socialização, todos terão aprendido.

Depois que os estudantes estiverem familiarizados com os movimentos, estimule a criação de brincadeiras, de forma improvisada, enquanto a dança acontece. Por exemplo, eles podem se revezar entre as funções de mestre cirandeiro, músico e brincante. Sugira também que cada estudante crie movimentos diferentes com partes do corpo, a serem repetidos pelos colegas. Uma possibilidade é que os estudantes façam movimentos com as articulações dos ombros, cotovelos, punhos, quadris, joelhos, tornozelos, etc.

Finalizada a ciranda, encaminhe as questões para serem respondidas oralmente pelos estudantes. Sobre a primeira pergunta, espera-se que eles comentem se sentiram prazer de brincar e dançar a ciranda e por quais motivos. Com relação à segunda pergunta, os estudantes podem relatar uma percepção mais acentuada do corpo todo ou de partes dele após os movimentos. Também podem relatar desconforto físico, dificuldade ou facilidade para fazer os movimentos, ou timidez para dançar na presença dos colegas. Na terceira pergunta, os estudantes podem falar sobre a sensação de pertencimento, o prazer de dançar juntos ou a dificuldade de manter a coesão do grupo, entre outros. Por fim, com a quarta pergunta, alguns estudantes podem responder que a roda é o mais importante por conectar todos os participantes, outros podem dizer que é a dança combinada com a música e outros, ainda, podem afirmar que é o fato de a ciranda estar sempre em movimento, girando. Aproveite o momento para trabalhar diferentes aspectos da ciranda com base nas respostas dos estudantes.

Como aplicar princípios de sustentabilidade na escola? (página 198)

Com o estudo de caso da 1ª Gincana de Coleta Seletiva de Rio Pardo (RS), espera-se que a turma compreenda a importância da sua contribuição como propositora de alternativas sustentáveis para os resíduos sólidos na sociedade e, especificamente, na escola. É uma oportunidade para que a turma compreenda a necessidade do engajamento de estudantes, professores, funcionários, gestão escolar, familiares e responsáveis, além da articulação da escola com seguimentos do poder público, universidades, cooperativas e outras entidades para a resolução do problema dos resíduos sólidos da região. Espera-se, ainda, que a turma reconheça e explique as etapas do tratamento dos resíduos sólidos, como coleta e descarte adequado, e as atitudes sustentáveis, como possibilidades de reciclagem e reutilização desses materiais.

Após a leitura da reportagem "Gincana estimula alunos a fazer a separação do lixo em Rio Pardo", encaminhe as perguntas que estão na página 200 para serem respondidas em grupos.

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes indiquem o envolvimento da prefeitura do município e as secretarias do Meio Ambiente, da Educação e do Interior; o Ministério Público; as escolas da região e a comunidade

escolar, incluindo familiares e responsáveis dos estudantes; uma cooperativa e uma universidade da região. Partindo das atividades realizadas pelos estudantes, eles poderão identificar o aspecto de coletividade nesse evento. Com relação à segunda pergunta, a turma pode identificar que as instituições públicas atuaram como promotoras e organizadoras do evento, destinando, até mesmo, recursos financeiros para a realização da gincana. Às escolas, aos estudantes e aos seus familiares e responsáveis coube fazer a coleta de resíduos sólidos. Uma cooperativa ficou encarregada de pesar, recolher e encaminhar ao destino apropriado o material coletado pelos estudantes. Sobre a terceira pergunta, espera-se que os estudantes comentem que o texto relata que os estudantes e seus familiares e responsáveis participaram ativamente da gincana, organizando grupos e desenvolvendo ações para a coleta de resíduos sólidos. Como resultado, grandes volumes de material coletado chegavam às escolas diariamente. Nesse caso, os estudantes poderão apontar o papel agregador da escola e sua importância para ações coletivas. Na quarta pergunta, espera-se que os estudantes digam que o processo envolve separar os resíduos sólidos conforme suas características, de modo que eles possam ser descartados por meio de coleta seletiva. Dessa forma, é possível o envio adequado dos resíduos para empresas especializadas em reciclagem, para que esses materiais possam ser reutilizados. Os estudantes deverão identificar que a realização adequada de cada uma das etapas permite que o ciclo dos resíduos sólidos recicláveis seja cumprido. Na quinta pergunta, o objetivo é que os estudantes comentem que um dos "Rs" envolvidos é o Reciclar, pois os resíduos sólidos coletados são encaminhados para a reciclagem. Outro "R" pode ser o Repensar, já que o objetivo central da gincana é chamar a atenção das pessoas e instituições para a importância de mudar hábitos e descartar os resíduos sólidos de forma correta. Outros "Rs" poderão ser identificados, como Reduzir e Reutilizar. Na sexta pergunta, eles poderão comentar que a gincana responde ao objetivo principal de orientar a comunidade escolar, as instituições e os demais envolvidos sobre a maneira correta de descartar e tratar os resíduos sólidos, estimulando atitudes sustentáveis, como a separação dos resíduos, o descarte adequado e a reciclagem. Outro impacto que pode ser avaliado é o econômico, pois a coleta seletiva gera renda para os trabalhadores de cooperativas, além disso, há uma premiação para as escolas, que receberam um computador pela participação na gincana. O texto indica que isso colabora também para melhorar a condição da escola para receber os estudantes. Com relação à última pergunta, os grupos poderão fazer várias sugestões com base em seus contextos e experiências e nas atividades já realizadas neste projeto.

Como os resíduos sólidos afetam a região em que você vive? (página 200)

Para refletir sobre os impactos do acúmulo e do descarte inadequado de resíduos sólidos no meio ambiente, os estudantes vão observar a imagem do rio Tietê e pesquisar informações sobre a condição desse rio. Em seguida, encaminhe as perguntas relacionadas à imagem e que favoreçam a reflexão crítica e a elaboração de argumentos relativos ao tema abordado na reportagem.

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes indiquem as razões da poluição, em que sobressai o despejo de esgoto não tratado nas águas do rio e o descarte indevido de resíduos sólidos. Espera-se também que eles considerem o contexto da cidade de São Paulo, que, sendo uma das cidades mais populosas do mundo, poderá ter o problema do tratamento dos resíduos sólidos agravado. Com relação à segunda pergunta, de acordo com uma reportagem da BBC de 2018 (disponível em: www.bbc.com/portuguese/brasil-45609153; acesso em: 14 jan. 2020), o rio Tietê é considerado "morto em 122 quilômetros, 11,09% de sua extensão. Isso quer dizer que esse trecho do Tietê não pode ser usado para recreação, irrigação de culturas, navegação, e que nele não há oxigênio na água e nenhuma condição de vida aquática". Sobre a última pergunta, a principal ação é o Projeto Tietê, uma ação governamental iniciada em 1992, que foca na implementação e melhoria do sistema de coleta, transporte e tratamento de esgotos.

Para dar continuidade à abordagem da temática, os estudantes vão fazer entrevistas, gravadas em vídeo, com pessoas que integram projetos que contribuem para a preservação do meio ambiente. Faça os ajustes que julgar pertinentes à atividade, considerando a realidade de sua escola e as especificidades de sua turma.

Cuide para que cada grupo fique responsável por uma instituição diferente. Se houver dificuldade em localizar iniciativas na região, a turma pode se reagrupar em grupos maiores.

Proponha aos grupos que busquem conhecer e registrar a dinâmica de trabalho da organização. É desejável que eles verifiquem a possibilidade de participar e contribuir em alguma ação. Assim, podem compreender na prática como o trabalho funciona.

O modelo disponibilizado no Projeto Integrador 1 – STEAM, na seção **Fazer e acontecer**, pode ser utilizado como documento de autorização de uso de imagem.

Como alternativa à filmagem, os grupos podem, por exemplo, usar um gravador de áudio e, depois, editá-lo ou transcrevê-lo.

Também oriente a turma na elaboração de um roteiro para nortear o processo de edição. Eles devem, primeiro, assistir ao material gravado na íntegra. Enquanto assistem, devem listar os trechos que querem usar, anotando a minutagem de início e término da cena. Por fim, devem pensar em como ordenar esses trechos, que não precisam, necessariamente, ser apresentados na mesma sequência em que aparecem na gravação original. Promova uma reflexão sobre a possibilidade de construção de sentidos com as escolhas de sequenciamento das cenas. Chame a atenção, de forma crítica e reflexiva, para o fato de ser possível alterar o sentido de uma fala ao suprimir e/ou inverter trechos de uma gravação. É importante que os estudantes tenham um comportamento ético diante do material gravado no momento de editá-lo.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 202)

Sobre a primeira pergunta, espera-se que os estudantes relacionem as estratégias artísticas utilizadas na obra com atitudes prejudiciais ao meio ambiente, como o consumo desnecessário e o acúmulo de resíduos sólidos. Os

estudantes podem também mencionar ações sustentáveis estimuladas pela *performance* de Peri Pane. Na segunda pergunta, espera-se que eles mencionem os pontos de vista dos trabalhadores entrevistados e como as ações desenvolvidas por eles podem contribuir tanto para melhorar a condição social quanto para estimular mudanças de hábitos e valores. Os estudantes podem também indicar como a experiência em locais de trabalho e a entrevista com trabalhadores fizeram com que eles refletissem sobre sua atuação profissional futura e a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade da qual fazem parte. Com relação à terceira pergunta, o objetivo é que os estudantes compreendam a importância de sua contribuição e dos colegas para o desenvolvimento das atividades e valorizem o trabalho coletivo para o debate, a criação de alternativas e a ampliação das possibilidades de atuação para solucionar o problema do tratamento dos resíduos sólidos. Com a última pergunta, espera-se que cada estudante seja capaz de fazer uma autoavaliação de seu engajamento, suas contribuições e as dificuldades encontradas ao longo desta etapa do projeto.

Fazer e acontecer (página 203)

Na criação da intervenção artística, os estudantes poderão utilizar diferentes linguagens (artísticas e audiovisuais), estratégias, procedimentos e material, como o movimento do próprio corpo, objetos, projeção de imagens fotográficas e de vídeos em diferentes superfícies.

Com o objetivo de relacionar as obras de Vik Muniz e de Peri Pane que os estudantes viram no projeto com o conceito de intervenção artística, encaminhe a pergunta "De que maneira elas se relacionam com a ideia de intervenção artística?" para ser respondida oralmente. Espera-se que eles identifiquem aspectos que fazem com que as obras dos dois artistas possam ser compreendidas como intervenção artística. Na obra de Vik Muniz, os estudantes poderão comentar que o processo do trabalho consistiu em uma intervenção do artista em um aterro sanitário, gerando transformação na vida dos coletores de resíduos recicláveis. Na obra de Peri Pane, os estudantes poderão identificar aspectos como o fato de acontecer no espaço urbano e sugerir ideias e ações relacionadas aos resíduos sólidos.

A intervenção artística é um tipo de manifestação que compõe o contexto do movimento de arte conceitual, que surge nos Estados Unidos e em países da Europa e América Latina no final da década de 1960. Para os artistas que representaram a arte conceitual, o mais importante são as ideias que a obra aborda, não importando os modos e procedimentos artísticos a serem utilizados. Segundo Freire:

> De qualquer maneira, seja através de intervenções no ambiente (dando a ver o contexto), seja através de projetos envolvendo a consciência do corpo, ou seja ainda nos trabalhos envolvendo palavras (que têm o potencial de mesclar as proposições artísticas a outros e mais amplos contextos), o que importa ressaltar é o predomínio da ideia sobre o objeto. (FREIRE, 1999, p. 29.)

A arte conceitual abrangeu, ainda, "[...] o corpo em *performance*, trabalhos produzidos em meios tecnológicos como vídeo e computador, projetos realizados em locais ermos e inacessíveis [...]" (Idem, p. 31). A arte conceitual se caracteriza também por tom crítico sobre temáticas sociais e propõe, muitas vezes, a participação efetiva do público.

Depois da análise da instalação *Caiaques*, do artista Eduardo Srur, encaminhe as perguntas apresentadas logo em seguida no Livro do Estudante. Na questão 1, pretende-se que os estudantes teçam comentários sobre obras ou artistas que apresentam a temática de problemas ambientais com a linguagem artística. Quanto à questão 2, caso no entorno da escola ou na região em que vivem houver exemplos de intervenções artísticas, apresente-as aos estudantes.

Qual é o problema de maior impacto relacionado aos resíduos sólidos? (página 204)

Depois das atividades, da identificação de problemas relativos aos resíduos sólidos e de alternativas para resolvê-los, promova um debate deliberativo com a turma, a fim de que os estudantes possam refletir e escolher uma situação-problema cujo impacto seja considerado importante na comunidade escolar. Essa situação-problema será o tema norteador para a criação da intervenção artística.

Proponha que releiam o infográfico, o relatório de pesquisa e as entrevistas que fizeram ao longo do projeto. Para facilitar a verificação dos problemas sobre o tema escolhido pela turma, você pode escrever na lousa algumas perguntas para dar um norte aos estudantes.

Estabeleça com a turma um dia para a realização da roda de conversa, a fim de que cada estudante comente o problema que escolheu. Você pode registrar na lousa ou em outro recurso, como cartolina ou papel *kraft*, considerações sobre esses problemas, a fim de que sejam lidos ao mesmo tempo pela turma. Reserve um momento dessa aula para os estudantes agruparem esses problemas por assunto e, ao final, elaborarem uma lista. Você mesmo pode fazer a escrita da lista ou sugerir que um ou mais estudantes façam a redação.

Realizando o debate deliberativo (página 205)

Há inúmeras situações-problema que os estudantes poderão identificar na escola, como a ausência de coleta seletiva, o descarte indevido de resíduos sólidos e o consumo desnecessário. Antes de elaborar as regras do debate, verifique os conhecimentos prévios dos estudantes sobre esse gênero. Depois, comente com eles que existem diferentes tipos de debate, cada um deles com características específicas, dependendo da situação e finalidade. No projeto 3, que trata da midiaeducação, propõe-se um debate público regrado. Enquanto lá o objetivo é debater um assunto polêmico, com defesa de pontos de vista e argumentos pelos estudantes, neste projeto o intuito também é a realização de um debate, mas que chegue a uma tomada de decisão que culminará na ação de todos os estudantes. Leia, a seguir, um pouco mais sobre esses tipos de debate.

[...]

b) *debate deliberativo*: visa, após a discussão (v.) de um tema (p. ex., "Realizar uma festa de formatura" ou "Escolher um lugar para passear") que permite a explicitação e exposição (v.) de motivos de cada participante, a tomada de uma decisão que pode estabelecer soluções originais para algo que era anteriormente polêmico;

[...]

d) *debate público regrado*: os debates podem ter uma forma livre, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema, ou podem também ter regras (debate regrado), com a presença de um moderador que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária. Este é um modelo de debate muito comum, usado pelos meios de comunicação, em época de eleições.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 94-95.

Verifique quais estudantes têm interesse em assumir o papel de defesa e quais se interessam em atuar no grupo de deliberação. Os grupos de defesa não precisam ser grandes (3 a 4 participantes é o suficiente), mas devem ser equilibrados (todos com aproximadamente o mesmo número de integrantes). O grupo de deliberação pode ser formado por um fórum maior de participantes.

Proponha aos grupos de defesa que, no momento do debate, expliquem por qual razão consideram o ponto de vista um problema, de que modo esse problema atinge a comunidade escolar e que mudanças de atitude precisam ser feitas. Por isso, é importante incentivar que estudem o assunto antecipadamente em casa, construam seus argumentos e façam registros no caderno para que possam consultá-los durante o debate em sala de aula.

Como mediador, você pode fazer uma introdução sobre o debate, relembrando as regras, e controlar os turnos de fala e o tempo de apresentação de cada grupo, etc. Ainda nesse momento, comente que o debate deve ser feito com respeito, não sendo admitidos julgamentos ou zombaria, que eles devem expressar-se usando tom de voz adequado e evitando o tom impositivo e que, ao final do debate, devem respeitar a decisão do grupo de deliberação.

Planejando a intervenção artística (página 206)

No momento de levantamento de ideias para escolher uma ou mais linguagens artísticas, reveja com os estudantes as obras apresentadas ao longo do projeto. Algumas manifestações utilizam elementos e procedimentos de mais de uma linguagem artística, como é o caso da instalação *A origem da obra de arte* (2002), de Marilá Dardot (1973-), que reúne artes visuais e literatura. Nessa obra, a artista dispõe de vasos de plantas em formato de letras, instrumentos de jardinagem, terra e sementes e convida o espectador a plantar, criar imagens e textos e participar da obra, em constante construção. A instalação faz parte do acervo permanente do Instituto Cultural Inhotim, um museu a céu aberto localizado na cidade de Brumadinho, em Minas Gerais.

SUGESTÃO

- INHOTIM. Marilá Dardot. A origem da obra de arte, 2002. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=sVxmRPp6xtQ. Acesso em: 4 fev. 2020.

  No vídeo a própria artista fala sobre a instalação e a interação do público com a obra.

Comente com os estudantes algumas possibilidades de linguagens artísticas que podem ser usadas na intervenção.

- A construção de imagens e movimentos com o próprio corpo poderá ser usada em linguagens artísticas, como dança, *performance* e videodança. Podem usar como referência os registros fotográficos e outro material produzido ao longo do projeto, e criar coreografias com base no tema.
- As fotografias e os vídeos já feitos durante o projeto podem ser exibidos para compor a instalação ou os estudantes podem produzir outro material. Recomende que deem o crédito ao autor da fotografia ou do vídeo e, se houver nessas produções pessoas que não sejam os autores do registro, eles devem pedir autorização para o uso de imagens.
- Os sons e as músicas poderão ser utilizados em diferentes linguagens artísticas. Dependendo do local em que será realizada a intervenção e dos recursos disponíveis, a turma poderá utilizar som mecânico. Nesse caso, podem usar músicas diversas ou gravar diferentes sons para compor a intervenção. Também é possível, em cena, produzir sons com a voz, o corpo ou com resíduos sólidos recicláveis, como plástico, papel e metal.

No momento de elaboração do projeto de intervenção, peça aos estudantes que pensem sobre os espaços da escola ou do entorno que querem usar para fazer a intervenção artística. Entre as possibilidades, podem ser usados os espaços em que haja acúmulo de resíduos sólidos descartados. Peça aos estudantes que, nesse momento, com a sua ajuda, verifiquem a necessidade ou não de solicitar autorização prévia para o uso do(s) espaço(s) e que avaliem a necessidade de uso de equipamento de segurança. Sobre o cronograma, é necessário defini-lo com base na intenção que desejam, ou seja, se a intervenção será uma ação pontual em um dia apenas ou se permanecerá instalada no local definido por alguns dias. Nesse sentido, os estudantes precisam definir previamente datas e horários para sua realização.

Com a definição da situação-problema, auxilie os estudantes na escolha das linguagens e procedimentos a serem utilizados, retomando conteúdos trabalhados, a apreciação de obras durante o projeto e também os interesses manifestados individual e coletivamente. Para a experimentação das linguagens artísticas, busque reunir com eles diferentes materiais, escolher procedimentos e identificar possibilidades artísticas desses elementos. Estimule-os também a explorar e articular movimentos corporais, diferentes sons e projeção de imagens. Podem ser projetadas imagens de fotos, vídeos, textos, entre outros, em diferentes superfícies, como o próprio corpo, em resíduos coletados na escola (papelão, plástico), em paredes, pilastras, no chão, em recipientes utilizados para coleta de lixo. Nas experimentações para a exploração do movimento do corpo, estimule a confiança dos estudantes e promova um ambiente de respeito, evitando preconceitos e críticas.

Quando os estudantes já estiverem reunidos em grupos, organize o trabalho com eles para que você possa se deslocar de um grupo para outro, de forma a auxiliá-los. E, caso haja a criação de uma cena, imagem ou objeto em que todos os estudantes participem, ajude-os a manter o diálogo para que as decisões sejam tomadas de forma respeitosa. Finalmente, faça a mediação da elaboração do roteiro e auxilie-os na preparação da intervenção artística.

Avaliação coletiva e autoavaliação (página 207)

O primeiro bloco de questões refere-se à atuação dos estudantes na seção **Fazer e acontecer**. O objetivo da primeira pergunta é levar os estudantes a refletir sobre o planejamento da intervenção artística, apontando ações que foram eficientes e outras que precisariam ser melhoradas. Incentive-os a propor soluções para o que foi identificado como ineficiente durante o processo. Com relação à segunda pergunta, espera-se que os estudantes mencionem as reações do público e os comentários posteriores à realização da intervenção, a fim de refletir sobre a sensibilização e o possível engajamento deles na questão tratada. Sobre a terceira pergunta, o objetivo é que os estudantes compreendam a importância da sua contribuição e dos colegas para o desenvolvimento das atividades e que valorizem o trabalho coletivo em todas as etapas da intervenção artística.

O segundo bloco de perguntas está associado à participação dos estudantes no projeto como um todo. A primeira pergunta pretende que o estudante se autoavalie de acordo com sua habilidade de colaborar e de ser autônomo nas etapas do projeto. Com a segunda pergunta, espera-se que ele identifique suas dificuldades e os momentos de maior motivação durante o projeto, justificando suas respostas. Com base nas questões anteriores e na percepção de sua atuação no projeto, pretende-se que o estudante, na terceira pergunta, reflita sobre aspectos que poderiam ser aprimorados em sua participação durante o projeto.

Sugestão de atividade complementar

Como reciclar e reutilizar um resíduo sólido?

No projeto, os estudantes identificaram diferentes resíduos sólidos e conheceram processos de reciclagem e de reutilização. Entre os resíduos úmidos, o material orgânico pode ser transformado em adubo natural por meio de processos de compostagem. Quanto aos resíduos secos, como vidro, plástico, madeira, papel, podem ser reciclados e reutilizados.

Na etapa 2 do Livro do Estudante, ao abordar o princípio dos "Rs", a ação de reutilizar indica o reaproveitamento de um item inutilizado, dando a ele uma nova função. Com base nessa ideia, é possível utilizar garrafas PET como vasos de plantas, reutilizar garrafas de vidro como suporte para arranjos de flores, usar latas diversas para colocar lápis e caneta e outros materiais de escritório.

Diante da possibilidade da reciclagem e da reutilização para diminuir o descarte de resíduos sólidos, proponha aos estudantes transformar um item inutilizado em um objeto para uso pessoal. Cada estudante poderá escolher um item que seria descartado em sua casa e utilizar também material complementar, como fitas, fios, tinta, entre outros, para decorar esse objeto.

Verifique os objetos escolhidos pelos estudantes para evitar o uso de material que possa apresentar algum perigo, como garrafas de vidro quebradas, latas com pontas salientes, etc.

Escolha um espaço na escola e reserve um período para o desenvolvimento da atividade. Após a reciclagem do material, se for de consenso da turma e com o conhecimento da gestão da escola, os novos objetos poderão ficar expostos para compartilhar as ideias desenvolvidas com a comunidade escolar e incentivá-la a reutilizar resíduos sólidos.

Referências bibliográficas comentadas e complementares

- AGENDA 21 Global. Disponível em: www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/juventude/item/721.html. Acesso em: 7 fev. 2020.

  Agenda 21 Global é um documento que propõe um planejamento voltado para a sustentabilidade de sociedades. Envolve a preservação ambiental, a justiça social e a economia eficiente. O documento foi assinado por 179 países em evento conhecido como Rio-92, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), no Rio de Janeiro, em 1992.

- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Educação ambiental*: por um Brasil sustentável. ProNEA, Marcos Legais e Normativos. 5. ed. Brasília, MMA, 2018. Disponível em: https://mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea_final_2.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

  Este documento apresenta diretrizes, princípios, missão, perspectiva, objetivos, público atendido, linhas de ação e estratégias do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) do Brasil.

- FREIRE, C. *Poéticas do processo*: arte conceitual no museu. São Paulo, SP: Iluminuras, 1999.

  Nesta obra, a autora discute a arte conceitual, ressaltando aspectos e questões relativas a esse movimento, diante do contexto do Museu de Arte Contemporânea da USP (São Paulo, SP).

- LABAN, R. V. *Danza Educativa Moderna*: Técnicas y Lenguajes Corporales. México: Paidós Mexicana, 1998.

  A obra aborda os estudos de movimento realizados por Rudolf Laban em um contexto educativo. (Trecho traduzido pelos autores para esta obra.)

- SÁNCHEZ, C. *Ecologia do corpo*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

  O livro aborda o meio ambiente baseando-se na ideia de que o corpo é o primeiro ambiente do ser humano. O autor conceitua corporeidade, considerando-a sob a perspectiva simbólica.

Referências bibliográficas comentadas

Livros, documentos e artigos

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

> Entre os temas tratados na obra, estão o respeito às diversidades, as questões relativas à multiculturalidade e a discussão e atualização da abordagem triangular, proposta pela autora, que constitui uma importante referência para o ensino-aprendizagem de Arte no Brasil.

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 2, n. 3, p. 77-96, jan./jun. 2001.

> O artigo discute a aprendizagem por projetos à luz da proposta da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998), elaborada na Conferência Mundial de Ensino Superior, promovida pela Unesco em Paris.

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos*: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

> O livro apresenta diretrizes para a implementação da aprendizagem baseada em projetos (ABP) no ensino formal, abordando o uso de tecnologia em sala de aula, estratégias de ensino e opções de avaliação adequadas a essa proposta metodológica.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atitudes desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

> Tese de doutorado que desenvolve o conceito de pensamento computacional e propõe práticas a serem realizadas na Educação Básica, sem a necessidade do uso do computador, para o desenvolvimento das competências relacionadas a esse tipo de pensamento.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 jan. 2020.

> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo e referência imprescindível a todos os professores e gestores escolares. Está disponível para consulta ou *download* gratuito em seu *site* oficial.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. *Guia de implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/Consed, 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia%20de%20Implementação%20do%20Novo%20Ensino%20Médio.pdf. Acesso em: 2 jan. 2020.

> Elaborado pelo Ministério da Educação, esse guia explica de forma aprofundada e clara as principais mudanças no Ensino Médio a partir da aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse segmento.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

> Material organizado pelo Ministério da Educação com diretrizes para o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais nas escolas, em diálogo com a BNCC.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos*: guia para professores de Ensino Fundamental e Médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

> O livro descreve princípios para a criação e o planejamento de projetos para serem implementados em aprendizagem baseada em projetos (ABP), apresentando orientações para o gerenciamento deles, além de exemplos de questões orientadoras e modelos de avaliações.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

> Obra que registra, caracteriza e exemplifica gêneros textuais orais e escritos da língua portuguesa.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

> A obra discute a importância do conceito de cultura para a área da Educação Física com base na compreensão de que as manifestações corporais das pessoas acontecem e se desenvolvem no âmbito cultural. O autor aborda a questão utilizando-se de autores de referência na Educação Física escolar que discutem o conceito de cultura.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2015.

> Na obra, o autor discute a pesquisa como prática pedagógica fundamental por estimular uma dinâmica teórico-prática, o engajamento do estudante no processo de conhecimento e seu desenvolvimento individual e em grupo.

DOMINGUES, I. Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade: Onde estamos? *In*: REUNIÃO ANUAL SBPC, 63., jul. 2011. Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: SBPC, 2011. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/PDFs/IvanDomingues.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

> O artigo traz um panorama sobre os termos disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apresentando uma reflexão crítica sobre essas abordagens na atual produção de conhecimento.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. *In*: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 172-188. (Stylus, 12).

> No artigo, o autor discute o ensino-aprendizagem das artes em diálogo com os conceitos de sociedade, cultura, arte e educação e considerando três temas principais: a transição do modernismo para o pós-modernismo; o estabelecimento de um mercado cultural de abrangência internacional; e a problemática das diversidades na sociedade atual.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

Obra que trata das ações pedagógicas realizadas no campo da linguagem em uma perspectiva de multiletramento, valorizando textos multimodais. Por meio da análise das experiências relatadas em seus capítulos, é possível compreender as novas exigências de letramento demandadas pelas mídias contemporâneas.

LEMOS, A. *Cibercultura*: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2013.

Uma das primeiras publicações brasileiras sobre o assunto, ainda na década de 1990, traz conceitos importantes e atuais para o entendimento da relação das pessoas com a técnica e a tecnologia.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUerj, 2008.

A obra discute políticas de integração curricular por meio de diferentes perspectivas curriculares. Em seu último capítulo, apresenta uma fundamentação teórica relevante para pensar como se darão essas práticas após a reunião dos componentes em áreas de conhecimento no Ensino Médio.

LÜDORF, S. M. A. Corpos e Educação Física: por uma educação sociocorporal. *In*: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C. (org.). *Didática*: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2018. v. 1, p. 305-329. (Endipe, 1).

Nesse texto, a autora aborda duas concepções de corpo, pela perspectiva biológica e pela sociocultural, e o que implica a adoção de cada uma delas para a área da Educação Física.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática*: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2011.

A obra apresenta o conceito de inteligências múltiplas e de conhecimento em rede de forma bem fundamentada à luz das ciências da cognição, constituindo uma referência importante para discutir a integração de saberes e a interdisciplinaridade no Ensino Médio.

MARTINO, L. M. S. *Teoria das Mídias Digitais*: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O livro apresenta os principais conceitos da teoria das Mídias Digitais, indicando fontes de pesquisa mais aprofundadas em cada um dos seus capítulos. A leitura dessa obra possibilita uma rápida familiarização com as principais teorias nesse campo de maneira fundamentada.

MENEZES, V. de O. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio*: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.

O livro reúne e discute princípios e tendências do ensino da Língua Inglesa em diferentes contextos, levando em consideração as expectativas dos estudantes e as orientações curriculares para o Ensino Médio.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania*: aproximações jovens. Ponta Grossa: Proex: UEPG, 2015. p. 15-33. (Mídias contemporâneas, 2). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

Nesse capítulo do livro, o autor analisa as possibilidades de mudança na educação por meio da aplicação de metodologias ativas de ensino, como aprendizagem por meio de projetos ou de problemas, aprendizagem por times, estudo de caso, sala de aula invertida e modelos híbridos.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

O livro apresenta o pensamento de Edgar Morin, que propõe uma reforma do ensino que seja capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão da complexidade da vida humana por meio de um modo de pensar aberto e livre.

MOVIMENTO pela Base Nacional Comum; CENTER for Curriculum Redesign. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Apostila. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

Material elaborado por especialistas do Movimento pela Base Nacional Comum e do Center for Curriculum Redesign que propõe uma análise detalhada de cada uma das competências gerais da Educação Básica, contribuindo para uma melhor compreensão de suas potencialidades educacionais nas diversas áreas do conhecimento e em suas interações.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos*: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. São Paulo: Érica, 2007.

O livro apresenta a dinâmica do trabalho com projetos na educação contextualizada e reflexões sobre interdisciplinaridade, problemas de aprendizagem, o papel do professor como mediador, as novas tecnologias, entre outros temas relevantes.

OLIVEIRA, T. L. M. de; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas *homepages* do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 79-108.

Nesse capítulo do livro, as autoras propõem uma análise diacrônica de textos multimodais, em especial aqueles disponíveis em um portal virtual.

PERRENOUD. P. *10 novas competências para ensinar*: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Perrenoud foi um dos pioneiros na proposta de ensino por meio de competências e, nesse livro, sugere a aplicação dessa ideia na prática escolar, o que pode contribuir para uma compreensão mais ampla das propostas da BNCC.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Os autores abordam a diversidade de gêneros discursivos na hipermodernidade e apresentam situações concretas de ensino-aprendizagem. Analisam os gêneros como referenciais universais e concretos, entendendo-os como algo inserido nas práticas sociais e discutindo sua organização interna.

SANTOS, M.; SCARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. L. M. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 15840-15851. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

O artigo aborda os conceitos de "nativos digitais" e "imigrantes digitais", discutindo como as lacunas geracionais podem ser superadas no contexto da Educação Básica.

ISBN 978-85474039O-4