

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

PEDRO HENRIQUE DE ANDRADE MARTINS

***QUE CADERNO EU TRAGO? O PLANEJAMENTO DE UM PROJETO
INTERDISCIPLINAR EM ESTÁGIO***

Porto Alegre

2018

PEDRO HENRIQUE DE ANDRADE MARTINS

***QUE CADERNO EU TRAGO? O PLANEJAMENTO DE UM PROJETO
INTERDISCIPLINAR EM ESTÁGIO***

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Schlatter

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

de Andrade, Pedro Henrique
QUE CADERNO EU TRAGO? O PLANEJAMENTO DE UM
PROJETO INTERDISCIPLINAR EM ESTÁGIO / Pedro Henrique
de Andrade. -- 2018.
53 f.
Orientadora: Margarete Schlatter.
Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa
e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e
Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS,
2018.
1. Pedagogia de Projetos. 2.
Interdisciplinaridade. 3. Ensino Público. I.
Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

PEDRO HENRIQUE DE ANDRADE MARTINS

***QUE CADERNO EU TRAGO? O PLANEJAMENTO DE UM PROJETO
INTERDISCIPLINAR EM ESTÁGIO***

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Schlatter

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Margarete Schlatter
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª Dr^ª Anamaria Kurtz de Souza Welp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª Me. Janaína Vianna da Conceição – IFRS
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense

AGRADECIMENTOS

Aproveito a ocasião para registrar meus agradecimentos a todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram de uma ou outra forma para minha formação de professor e para o processo de construção deste trabalho.

À professora Margarete, pela orientação nos estágios e neste trabalho, pela paciência e disponibilidade nos momentos de dificuldade, pelas oportunidades de aprendizagem, que em muito contribuíram para minha formação enquanto educador, e pela injeção de ânimo a cada conversa, me lembrando sempre da relevância deste trabalho.

À professora Russel, pela acolhida, pelo incentivo e por acreditar no potencial do projeto.

À Vicky, por ter sido uma companheira para todas as horas, por ter me dado o prazer de aprender e construir em conjunto, e por tornar a existência deste trabalho possível.

Ao Vito, pelas trocas que me permitiram pensar e repensar minha prática, e crescer com isso.

À Fernanda e ao Matheus, pela dedicação e pela esmerada contribuição a esta empreitada.

À Verônica, pela boa vontade, pela disponibilidade, pelo apoio e pelo carinho.

À escola Canoa do Vale e, em especial, à turma 3A, sem a qual este trabalho não existiria, pela enorme acolhida e pela maravilhosa oportunidade de construção conjunta.

À minha família, em especial minha mãe e meu pai, por nunca terem deixado de me incentivar ao longo desta minha formação.

RESUMO

Este trabalho é um relato de uma experiência de estágio interdisciplinar, na qual um projeto pedagógico foi desenvolvido em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio em uma escola pública estadual da cidade de Canoas. O projeto se apoiou nas diretrizes estabelecidas pelo Referencial Curricular do Rio Grande do Sul para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna (RGS, 2009), notadamente no entendimento de que o currículo escolar deve articular o estudo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de maneira contextualizada e interdisciplinar. Sendo assim, parte-se da compreensão da Pedagogia de Projetos como uma perspectiva fecunda de operacionalização do currículo escolar (BARBOSA, 2004) e do entendimento da interdisciplinaridade como uma mudança de atitude frente ao conhecimento (FAZENDA, 2011). O projeto intitulado “Direitos humanos: e nós com isso?” foi construído a partir do tema de direitos humanos e da problemática da desigualdade social, teve como produto final projetado a produção de um documentário que fomentasse debates sobre o assunto, e foi posto em prática por dois professores estagiários, nas aulas de três componentes curriculares (Biologia, Inglês e Língua Portuguesa). O relato e a discussão do planejamento das aulas e do desenvolvimento do projeto permitem visualizar como se deu a operacionalização do currículo a partir do projeto e como as perspectivas da Pedagogia de Projetos e da interdisciplinaridade contribuíram para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências importantes para que as metas de aprendizagem e os objetivos de ensino fossem atingidos.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Interdisciplinaridade. Ensino público.

ABSTRACT

This work is a report of an interdisciplinary internship experience, in which a pedagogical project was developed in a third year of a public secondary state school in the city of Canoas. The project was based on guidelines established by the curriculum standards for Portuguese and additional language arts in the state of Rio Grande do Sul, notably in the understanding that the school curriculum should articulate the study of knowledge and the development of competences in a contextualized and interdisciplinary way. The two main theoretical premises behind the project are that Project Based Learning (PBL) is a fruitful perspective for the operationalization of the school curriculum (BARBOSA, 2004) and that interdisciplinarity means a change of attitude towards knowledge (FAZENDA, 2011). The project titled “Human rights: what about us?” was built upon the theme of human rights and the problem of social inequality, aimed at the production of a documentary to foment debates on the subject, and was implemented by two intern teachers in Biology, English and Portuguese classes. The report and the discussion of the lesson plans and the development of the project allow us to visualize how the curriculum was put into practice through the project and in what ways the perspectives of PBL and interdisciplinarity contributed to the construction of knowledge and the development of competences that are important to the attainment of the learning goals and the teaching objectives.

Key-words: Project Based Learning. Interdisciplinarity. Public education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Planejamento do projeto pedagógico (Estágio Supervisionado - 3º ano do Ensino Médio).....	23
Quadro 2: Planejamento das aulas (Estágio Supervisionado - 3º ano do Ensino Médio).....	25
Quadro 3: Conteúdos relacionados à identificação e compreensão do problema e de sua complexidade.....	35
Quadro 4: Conteúdos relacionados à leitura e ao desenvolvimento de criticidade.....	36
Quadro 5: Conteúdos relacionados ao desenvolvimento do produto final.....	37

SUMÁRIO

1 PARA QUE SERVE O QUE ESTUDAMOS?.....	10
2. ENSINO E APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA POR PROJETOS.....	13
2.1. ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA.....	13
2.2. INTERDISCIPLINARIDADE.....	14
2.3. O ENSINO POR PROJETOS.....	16
3. O PLANEJAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	21
3.1. O CONTATO COM A ESCOLA E COM A TURMA.....	21
3.2. PLANEJAMENTO INICIAL: PROBLEMATIZAÇÃO E METAS DE APRENDIZAGEM.....	22
3.3. PLANEJAMENTO DAS AULAS E DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	25
4. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	34
4.1. O QUE É NECESSÁRIO APRENDER PARA PARTICIPAR.....	34
4.2. COMO RELACIONAR CONHECIMENTOS PARA COMPREENDER, REFLETIR E AGIR.....	40
4.3. APRENDER FAZENDO.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	51

1. PARA QUE SERVE O QUE ESTUDAMOS?

Quando penso em minha experiência escolar enquanto aluno, percebo o quão fortemente ela moldou minha compreensão do mundo e das relações nele existentes. Em se tratando de aprendizagem, destaco dois aspectos que, por meio da experiência escolar, passei a ter como verdades dadas e absolutas, e apenas aprendi a questionar anos mais tarde, já na universidade: (1) o professor é aquele que sabe, que detém as verdades de cada disciplina – e por isso não se o contesta -, ao passo que os alunos são como folhas em branco a serem preenchidas pelas informações transmitidas por cada professor; (2) o conhecimento é compartimentado em disciplinas, e cada disciplina é composta de um número de conteúdos que pertencem a ela apenas.

Em um mesmo dia na escola eu poderia resolver equações matemáticas complexas no primeiro período, representar ligações entre elementos químicos no segundo, classificar orações subordinadas adverbiais no terceiro, memorizar que a Alemanha foi dividida após a Segunda Guerra Mundial no quarto e que a Semana de Arte Moderna é um marco do início do modernismo no Brasil no último. Tudo isso, porém, deixava de fazer sentido fora do ambiente escolar, assim que a aula acabava e eu saía da escola. A lista de conteúdos que estudei na escola é gigantesca, afinal foram mais de dez anos de rigorosa rotina de sala de aula, de segunda a sexta-feira, mas algumas questões importantes foram quase que completamente negligenciadas: **por que estudamos o que estudamos?, como o que estudamos está relacionado comigo e com o mundo ao meu redor?, para que serve o que estudamos?, o que podemos fazer com o que estudamos?** Na maior parte das vezes em que eu e meus colegas nos fazíamos tais perguntas ou as fazíamos a professores, ficávamos sem resposta ou com respostas pouco satisfatórias. Sem muitas motivações, estudávamos porque precisávamos ir bem nas provas. Era um ambiente onde predominava certa passividade – devíamos receber conteúdos e reproduzi-los; eram recompensados aqueles que melhor se adaptavam a isso.

Foi já na metade final do curso de Licenciatura em Letras, nas disciplinas de Didática e nos Estágios (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), que fui levado a considerar tais questões, no momento em que me vi elaborando projetos de ensino. Foi quando entendi que conteúdos disciplinares não são fins, mas ferramentas para que

possamos aprender sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. E é nesse âmbito que se insere meu trabalho: trata-se do relato de prática de um projeto de ensino desenvolvido com participação de outros profissionais em formação, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Canoa do Vale¹ na cidade de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre. O projeto se deu no último trimestre letivo de 2014 no contexto dos dois últimos estágios curriculares, Estágio de Docência em Português II – sob orientação do professor Arcanjo Pedro Briggmann –, Estágio de Docência em Língua Inglesa II – sob orientação da professora Margarete Schlatter –, bem como da disciplina Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira, com o professor Antonio Sanseverino.

Além da orientação desses três professores, a realização do projeto contou com a participação de Fernanda Pujol e Matheus Lazzaretti Póvoas (na época estudantes do curso de Bacharelado em Artes Visuais), Vito Silva (na época estudante do curso de Psicologia) e Vitória Bombassaro (na época estudante do curso de Licenciatura em Biologia). A participação dessas pessoas foi crucial; sem elas, e conseqüentemente sem o atravessamento de outras disciplinas, o projeto não teria sido tão enriquecedor e repleto de oportunidades de aprendizagem quanto julgo ter sido. E é precisamente neste aspecto, de possíveis diálogos entre disciplinas, que reside o foco deste trabalho. Meu objetivo principal é, com base na experiência do estágio, responder a seguinte questão: **como o entrelaçamento de diferentes disciplinas no planejamento e no desenvolvimento de um projeto pedagógico pode criar momentos propícios para aprendizagens significativas?** Ressalto este trabalho é uma reflexão retrospectiva de uma experiência de estágio, e a discussão poderia ter diferentes recortes, como a docência compartilhada, o desenvolvimento de tarefas, o percurso dos alunos, a avaliação, etc., mas o foco aqui é tratar do planejamento prévio do projeto, bem como do planejamento das aulas, mostrando sua dimensão interdisciplinar.

No capítulo que segue, apresento a fundamentação teórica deste trabalho e do projeto desenvolvido, notadamente os entendimentos que partilho sobre ensino de línguas

¹ Trata-se de um pseudônimo a fim de preservar o anonimato da escola. Utilizarei “turma 3A” para fazer referência à turma com a qual o projeto foi desenvolvido.

na escola, interdisciplinaridade e projetos pedagógicos. Em seguida, no capítulo 3, discuto a concepção do projeto, a definição do produto final projetado e das metas de aprendizagem, e o planejamento das aulas. Início o capítulo 4 expondo os conteúdos entendidos como necessários de se estudar para que as metas do projeto fossem atingidas; a seguir analiso o papel da interdisciplinaridade na trajetória do projeto; e termino tratando de como se buscou criar oportunidades significativas de aprendizagem a partir do conhecimento em uso. Por fim, no capítulo 5, teço minhas considerações e reflexões finais sobre o trabalho realizado.

2. ENSINO E APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA POR PROJETOS

2.1. ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA

A ideia para a realização deste projeto está fundamentada principalmente nas orientações apresentadas no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna (doravante Referencial Curricular). No documento (RGS, 2009), entende-se que o currículo deve estar organizado com base em competências, caracterizadas como “um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno” (p. 20). As competências são transversais, ou seja, não estão atreladas a nenhum conteúdo específico, porém competências e conteúdos devem ser articulados em cada área ou disciplina, de maneira contextualizada – conectada com o mundo em que o aluno está inserido – e interdisciplinar.

São três as competências básicas transversais apresentadas no Referencial Curricular (RGS, 2009, p. 39) como objetivos de todas as áreas: ler, escrever e resolver problemas. Para a área de Linguagens e Códigos, ler envolve não apenas decodificar e interpretar textos, mas também reagir a eles de forma crítica; escrever envolve mobilizar recursos linguísticos e extralinguísticos para a produção de textos variados com propósito, interlocutores e função social definidos; resolver problemas envolve usar sentidos construídos em um texto como ferramentas para agir no mundo de maneira autônoma e responsável.²

A definição de competências específicas a cada área ou disciplina deve se dar a partir da seleção de uma situação problema que afete o aluno de alguma maneira. A busca de resoluções para esse problema levará ao desenvolvimento de competências como interpretação de fenômenos socioculturais, manifestações artísticas e textos de diferentes gêneros, domínio de diferentes linguagens que circulam em nossa sociedade e uso dessas

² A seção introdutória do Referencial Curricular (p. 5-36), que apresenta a proposta curricular para a Educação Básica no estado, define currículo, competência e habilidade e propõe competências básicas transversais como conteúdo escolar é a mesma para todos os componentes curriculares. A perspectiva de *ler, escrever e resolver problemas* apresentada aqui é proposta pela área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física (RGS, 2009, p. 37-50).

diferentes linguagens para comunicação efetiva. Subordinados a essas competências estão conhecimentos sobre o funcionamento de gêneros textuais e respectivos recursos linguístico-discursivos, sobre contexto e significação de textos orais, escritos e multimodais, literários ou não, e de manifestações artísticas diversas. Em suma, é na busca de respostas para uma questão inicial que se criam as oportunidades de aprendizado: com um objetivo definido, o aluno entra em contato com o conteúdo, mobiliza-o e desenvolve competências.

A proposta de projeto pedagógico que será apresentada e discutida neste trabalho foi construída tendo como base a noção de linguagem contida no Referencial Curricular:

A área de Linguagens e Códigos trata o conceito central de linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos. Isso quer dizer que a cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica. Através dela, os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. (RGS, 2009, p. 37)

O uso da linguagem deve, portanto, permear todas as etapas de uma aula de língua. Partindo do contato com e da prática continuada e dialogada de compreensão, interpretação e produção de textos em um contexto, o aluno pode atribuir sentido ao mundo que o cerca e produzir sentidos. E através do estudo, da compreensão e da apropriação dos mecanismos de funcionamento de cada código que compõe os textos, o aluno tem oportunidade de desenvolver as competências necessárias para agir no mundo, inscrever nele sua subjetividade e criar sentidos com mais segurança.

2.2. INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), um dos critérios a se observar para a organização da matriz curricular é a interdisciplinaridade, que deve ser constante em todo o currículo, “propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento” (p. 34). No Referencial

Curricular (RGS, 2009, p. 22), a interdisciplinaridade é vista como uma estratégia para que o aluno entre em contato com o conhecimento de maneira significativa e possa desenvolver competências necessárias para um determinado plano de estudos.

A palavra interdisciplinaridade remete a disciplinas, termo que designa os diferentes componentes curriculares na escola, correspondendo a diferentes recortes do conhecimento. A organização curricular nas escolas brasileiras é tradicionalmente multi ou pluridisciplinar. Conforme definição de Jantsch (1972, p. 108, apud FAZENDA, 2011 p. 68), multidisciplinaridade remete a uma “gama de disciplinas que se propõem *simultaneamente*, mas sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas”, enquanto pluridisciplinaridade se refere à “justaposição de diversas disciplinas [...] agrupadas de modo que façam aparecer as relações existentes entre elas”. O agrupamento dos componentes curriculares em grandes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) sugere possíveis relações entre as disciplinas, o que configura pluri, mas não necessariamente interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade presume não o simples ato de se fazer aparecerem as relações entre diferentes disciplinas, mas uma mudança de atitude frente à questão do conhecimento, conforme pontua Ivani Fazenda: “é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (2011, p. 10-11). Destaco que essa *concepção unitária do ser humano* não nega a diversidade e a pluralidade das sociedades contemporâneas; pelo contrário, nos lembra que a compreensão global de fenômenos humanos e sociais exige a articulação de diferentes perspectivas e de conhecimentos de diferentes áreas, tradicionalmente fragmentados e isolados. Em outras palavras, essa mudança de atitude compreende entender que uma disciplina não é um fim em si mesma, e que os conteúdos de cada componente curricular são meios para que o aluno possa compreender de maneira global os fenômenos que o envolvem e que envolvem seu mundo.

Se tomamos como premissas, conforme Schlatter e Garcez (2012, p. 14), que “educar é permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e

atuante no nosso dia a dia”, e que educar está entre as atribuições da escola³, é preciso reconhecer que uma prática que presuma conteúdos disciplinares como fins em si mesmos pode ser um empecilho para que essa aprendizagem aconteça. Se queremos que o aluno compreenda determinado fenômeno em sua complexidade, por exemplo, faz-se necessário levá-lo a ir além do estudo de conteúdos isolados e considerar de que formas conteúdos de diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento se articulam e se atravessam na constituição desse fenômeno. E acredito que, para isso, precisamos, enquanto educadores, ter um olhar interdisciplinar frente ao conhecimento, o que pode não ser muito fácil para nós, que muitas vezes fomos treinados, ao longo de nossa trajetória escolar, a conceber o conhecimento de maneira fragmentária.

Ao mesmo tempo, é importante compreender que ter um olhar interdisciplinar não necessariamente pressupõe uma mobilização conjunta de todo o corpo docente escolar. Como apontado no Referencial Curricular (RGS, 2009, p. 24), “a interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores”. São várias as possibilidades de se desenvolver um estudo interdisciplinar, como exemplificado por Schlatter e Garcez (2012, p. 20): pode-se selecionar um texto de interesse comum a todos os professores, mas também um tema específico que seja comum a um grupo ou dupla de professores, e mesmo buscar parceiros fora da escola para dialogar, levantar ideias e buscar soluções. Como concluem os autores, “em cada contexto diferente, as soluções serão conquistadas pelos próprios participantes, levando em conta o que conhecem de seus parceiros de trabalho”.

2.3. O ENSINO POR PROJETOS

³ Essas premissas estão na base da *Coleção Entre Nós – Anos Finais* (2012), que reúne oito livros de diferentes componentes curriculares, todos eles com o primeiro capítulo escrito coletivamente pelos autores: “Educação para a vida: o que a escola tem a ver com isso?” (p. 9-28). Para este trabalho, foram lidos os volumes *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês* (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) e *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura* (SIMÕES et al, 2012), e usamos como referência nas citações do primeiro capítulo Schlatter e Garcez, 2012.

Como apontado por Barbosa (2004, p. 10), trabalhar com projetos pedagógicos⁴ consiste em “um dos muitos modos de concretizar o currículo escolar”. Ao invés de se partir de uma lista de conteúdos considerados importantes a serem estudados em sequência, parte-se de uma situação problema, para cuja resolução se traça um planejamento de trabalho e se apontam os conhecimentos necessários a serem aprendidos. Esse planejamento, ao ser posto em prática, pode ser alterado, ampliado, redirecionado, conforme necessidade, mas sem que se perca o problema inicial de vista. Sendo assim, os conteúdos disciplinares são definidos sempre após a definição da situação problema, tendo como objetivo o desenvolvimento das competências necessárias para a resolução do problema. Por exemplo, conforme veremos em maior detalhe mais adiante, o projeto pedagógico relatado aqui teve como problema inicial o nosso papel frente à desigualdade social e à dificuldade de acesso a direitos humanos por determinados grupos de pessoas. Como caminho possível para a compreensão da problemática e de seu lugar frente a ela, e de busca por possibilidades de intervenção, propôs-se a produção de cenas para um documentário no qual os educandos pudessem expor suas percepções sobre as desigualdades sociais e suas opiniões sobre como combatê-las, promovendo um debate sobre o problema. Tendo em vista esse produto final e seu propósito, foi possível definir objetivos de ensino, como a apropriação de recursos necessários à escrita de um roteiro, dentre vários outros.

A importância do trabalho com projetos se evidencia por possibilitar a criação de oportunidades de aprendizagem mais significativas do que em uma aula expositiva, por exemplo, que pressupõe pouca ou nenhuma interação. Trabalhar com projetos exige reconhecer que o aluno é um sujeito agente no processo de aprendizagem, que se dá “na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento”, como ressaltam Schlatter e Garcez (2012, p. 14). Reconhecer a centralidade do aluno, sujeito agente, em seu processo de aprendizagem, também significa fomentar o questionamento

⁴ Na literatura consultada para este trabalho, encontrei os termos « projetos pedagógico », « projeto de ensino », « projeto de trabalho » e « projeto de aprendizagem ». Utilizo o termo « projeto pedagógico » para marcar o contexto de realização da atividade aqui relatada, que, conforme expliquei anteriormente, foi desenvolvido como projeto de estágio em duas disciplinas de estágio curricular do curso de graduação. Em linhas gerais, o projeto envolveu planejamento do projeto (objetivos, conteúdos, aulas, avaliação), discussão do planejamento, supervisão dos professores orientadores e relatório de prática. Em citações, usarei os demais termos sem fazer distinção entre eles.

e a busca de respostas para as perguntas elencadas anteriormente como fundamentais na educação escolar: **por que estudamos o que estudamos?, como o que estudamos está relacionado comigo e com o mundo ao meu redor?, para que serve o que estudamos?, o que podemos fazer com o que estudamos?** E um dos caminhos para se chegar a essas respostas é justamente partir de uma situação problema, que afeta de alguma maneira o aluno e o mundo que o rodeia, e permitir que ele busque (ora sozinho, ora com ajuda de colegas, ora com ajuda do professor) compreender tal problema em sua complexidade, refletir sobre suas causas e consequências, relacioná-lo a fenômenos que estão a ele atrelados e discutir sobre possíveis soluções.

O projeto pedagógico aqui relatado pressupõe, em consonância com Simões et al., que “o exercício da cidadania é base do cotidiano escolar” (2012, p. 43). Isso significa que a experiência escolar deve proporcionar ao aluno ferramentas para que possa participar de maneira autônoma em nosso meio social. Mas o que configuraria o exercício da cidadania a partir de aulas de língua na escola?

Quanto ao componente de Língua Portuguesa e Literatura, destaco três aspectos apontados por Simões et al. (2012, p. 46): leitura de textos de diferentes gêneros e apropriação dos mesmos, de maneira crítica, para atuar no meio social; escrita de textos de maneira segura e autoral, seja na esfera privada ou pública; construção de um “repertório de conhecimentos sobre língua e literatura”, permitindo que se reinterprete a organização do cotidiano e nossos usos da língua, permeados por história, relações de poder e busca por autoria.

Acredito que os mesmos objetivos se aplicam à aprendizagem de uma língua adicional⁵, porém com algumas especificidades, que destaco com base em Schlatter e Garcez (2012, p. 37-42). O ensino de uma língua adicional tem um forte potencial para promover o exercício da alteridade: o contato com textos em língua adicional é um contato com outra forma de expressão humana, carregada de uma história diferente e de

⁵ Utilizo o termo “língua adicional” em consonância com o uso proposto pelo Referencial Curricular, por enfatizar o acréscimo que traz ao repertório linguístico do aluno e por ser o inglês idioma de comunicação transnacional, uma vez que com frequência promove a “interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros” (RGS, 2009, p. 127-128).

possibilidades de visões de mundo diferentes. Esse contato com a diversidade de culturas e visões de mundo é essencial para que os alunos estejam preparados para lidar com o novo e diferente. Em última instância, além de ampliar seu mundo, ao interagir com textos produzidos em outros contextos socioculturais, o aluno tem potencializadas suas possibilidades de participação em seu meio social. É importante lembrar também que o foco dessa participação pode ser em espaços onde a língua adicional não é dominante; no caso da língua inglesa (em pauta no texto de Schlatter e Garcez, 2012), o que interessa é “formar um cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento que acontece **também em inglês**” (Ibid., p. 41, grifo dos autores).

A atualização dos objetivos mencionados acima em um projeto pedagógico requer um planejamento cuidadoso e avaliação constante. Uma vez reconhecida a centralidade do aluno em seu processo de aprendizagem, precisamos, enquanto educadores, conhecer nossos alunos. Conforme apontado por Schlatter e Garcez (2012, p. 43-48), precisamos saber o que faz sentido para os alunos, o que prende sua atenção, qual seu conhecimento prévio, com que textos eles têm contato e interagem, como se organizam em sala de aula e na escola, dentre outros. É a partir dessas informações que podemos criar um diagnóstico, ou seja, identificar os conhecimentos necessários para que os alunos avancem em seu processo de aprendizagem, definir um eixo temático relevante e propor uma situação problema que possa ser explorada em sua complexidade, levando em conta possíveis relações entre conhecimentos de diferentes componentes curriculares.

A partir da situação problema e dos conhecimentos necessários, o projeto começa a ganhar corpo; é quando podemos traçar um plano de estudos, traçar objetivos comuns a diferentes áreas e específicos a cada componente curricular, e estabelecer os critérios de avaliação. É nosso papel enquanto professores de língua, quando da elaboração do plano de trabalho, como apontam Schlatter e Garcez (2012, p. 90), garantir que a definição dos “objetivos de leitura e de produção, de análise e reflexão linguística e de recursos expressivos a serem focalizados em atividades preparatórias”, as propostas de tarefas pedagógicas e de avaliação estejam em consonância com os objetivos do projeto. Além disso, o projeto deve se encaminhar para uma intervenção concreta, um produto final,

cujo objetivo é “usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão”.

É também importante ressaltar que o projeto deve ser avaliado de maneira constante, considerando sempre que ajustes ou mudanças de rumo podem se fazer necessários ao longo do percurso. Se uma atividade planejada inicialmente deixar de ser significativa para o aprendizado do aluno, por exemplo, não há razão para não adaptá-la ou até abandoná-la em busca de outras que possam fazer mais sentido. Assim como se fez um diagnóstico inicial do processo de aprendizagem dos alunos, novos diagnósticos devem ser feitos para garantir a relevância do projeto. É preciso que nos perguntemos: o educando adquiriu os conhecimentos e as competências necessários para que se prossiga como inicialmente planejado? Caso negativo, deve-se buscar alternativas mais adequadas ao estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra.

3. O PLANEJAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Neste capítulo apresento, em três seções, o processo de planejamento do projeto desenvolvido. Na primeira seção faço uma breve contextualização, expondo algumas condições que permitiram que o projeto tomasse a forma e o rumo que tomou. Na seção seguinte apresento uma visão geral do planejamento inicial (tema, produto final, metas de aprendizagem e gêneros do discurso estruturantes) e o motivo de escolha da problemática estudada. Por fim, na terceira seção, apresento o planejamento das aulas, bem como os objetivos de ensino para cada uma delas.

3.1. O CONTATO COM A ESCOLA E COM A TURMA

No início do segundo semestre de 2014, matriculei-me nos dois últimos estágios curriculares do Curso de Licenciatura em Letras (português e inglês), quais sejam, os Estágios Supervisionados de Português II e de Língua Inglesa II, ambos direcionados à prática docente no Ensino Médio em escolas públicas. No mesmo semestre, uma amiga próxima, Vitória Bombassaro, estudante de Biologia, matriculou-se em seu estágio curricular de Biologia para atuação no Ensino Médio. Em função de nossa proximidade e nossas afinidades (tanto pessoais quanto ideológicas, em especial no que diz respeito à educação), tivemos a ideia de fazer os estágios juntos, em uma mesma turma.

Após um período de buscas por escolas onde pudéssemos realizar o estágio, encontramos uma opção que nos contemplou a ambos, a turma 3A da escola Canoa do Vale, em um dos bairros mais populosos da cidade de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre. A turma contava com 33 alunos inscritos. A mim foram cedidos quatro períodos de Língua Portuguesa (a professora da turma tendo ficado com um período para si, para Literatura) e dois períodos de Língua Inglesa, enquanto a Vitória foram cedidos os dois períodos de Biologia. Uma vez que Vitória e eu estivemos juntos nas aulas em quase sua totalidade, acabamos tendo contato bastante frequente com os alunos (os períodos que nos foram cedidos somam oito horas semanais), construindo com eles um trabalho conjunto e continuado, o que contribuiu para o estabelecimento de uma boa relação professores-alunos e um bom ambiente para promover o aprendizado.

A turma com que trabalhamos se mostrou desde nosso primeiro contato receptiva e acolhedora. E já durante as observações pudemos perceber grande potencial e engajamento com as atividades escolares e tarefas propostas: tivemos a oportunidade de assistir a apresentações de alguns alunos sobre livros que haviam lido⁶. As apresentações foram muito ricas, pudemos perceber que além de ler e apresentar o enredo, fizeram pesquisas aprofundadas e apresentaram análises psicológicas e sociológicas, alguns fizeram aproximações com a biografia do autor, expuseram suas impressões, opiniões e apreciações com empolgação e recomendaram a leitura a seus colegas. Nossa presença em atividades na escola totalizou 72 horas/aula – 15 horas de observação, 54 horas de docência e 3 horas em conselho de classe –, no período entre o dia 28 de agosto de 2014 (quando fizemos a primeira observação) e o dia 1º de dezembro do mesmo ano (quando participamos do conselho de classe).

3.2. PLANEJAMENTO INICIAL: PROBLEMATIZAÇÃO E METAS DE APRENDIZAGEM

O planejamento inicial do projeto desenvolvido com a turma 3A da escola Canoa do Vale teve como objetivo geral, em consonância com o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RGS, 2009), o desenvolvimento das três competências transversais – ler, escrever e resolver problemas – a serem trabalhadas de modo contextualizado, interdisciplinar e significativo para os alunos. Como pode ser observado no Quadro 1, a seguir, tendo em vista o objetivo geral supracitado e a realidade da turma 3A, propôs-se como tema transversal a problemática de direitos humanos e o combate à desigualdade social e, como produto final, uma cena de documentário com legendas em inglês.

⁶ A tarefa proposta era que os alunos, em grupos, escolhessem um livro dentre as leituras obrigatórias para o concurso vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e preparassem uma exposição oral na qual apresentariam o enredo da obra e outras informações que julgassem relevantes.

Quadro 1: Planejamento do projeto pedagógico (Estágio Supervisionado - 3º ano do Ensino Médio)

Título		Direitos humanos: e nós com isso?
Tema e problematização		Direitos humanos: Em nossa sociedade, todas as pessoas gozam dos mesmos direitos enquanto cidadãos? Qual a relação entre marcadores sociais tais quais raça, gênero, classe, orientação sexual etc. e desigualdades em termos de direitos, liberdade, exercício de cidadania e suscetibilidade a violências de maneira estrutural? Quem sou eu em comparação com meus colegas, com as outras pessoas de minha escola, de minha cidade, de meu país? Que privilégios detenho? De que formas posso ser discriminado ou marginalizado? De que maneiras as pessoas combatem tais desigualdades e o que eu posso fazer para combater essas desigualdades?
Produto final projetado	Interlocução	Comunidade escolar e público em geral que tenha acesso à internet, que compreenda português ou inglês.
	Propósito	Informar sobre como as desigualdades sociais são percebidas por cada aluno e expor suas opiniões sobre como tais desigualdades podem ser combatidas, fomentando debates sobre o assunto.
	Conteúdo temático	Direitos humanos, desigualdades sociais, movimentos sociais.
	Formato	Audiovisual com legendas em inglês (cenas a serem compiladas para a construção de um documentário).
	Suporte	Plataformas de <i>streaming</i> de vídeo, como YouTube e Vimeo.
Metas de aprendizagem e Objetivos de ensino (competências nucleares relacionadas a...)	Autoconhecimento	Compreender como determinados marcadores sociais podem ser usados para segregar, marginalizar e tolher direitos de grupos de pessoas em nossa sociedade; buscar entender como estes marcadores sociais afetaram, afetam e poderão afetar suas experiências, dentro e fora da escola, enquanto cidadãos.
	Letramento	Discutir sobre desigualdades sociais a partir de textos em português e inglês de diferentes gêneros (documentários, texto jornalístico, conto, canção); Ler e interpretar esses textos para poder ampliar sua visão de mundo; Ler e analisar a construção de documentários, roteiros e legendas para se apropriar de seus elementos constitutivos (linguísticos e extralinguísticos); Fazer uso dos recursos linguísticos e extralinguísticos aprendidos para poder produzir e se expressar através desses gêneros.

	Interdisciplinaridade	Relacionar conhecimentos de diferentes componentes curriculares para compreender os fenômenos estudados em sua complexidade e desenvolver o produto final, em especial Sociologia (marcadores sociais, minorias, desigualdade), Matemática (interpretação de dados, estatísticas), Geografia (o papel do espaço na constituição das pessoas enquanto cidadãos e de sua visão de mundo), Biologia (ecologia, entender as relações estabelecidas entre seres humanos, a terra, a vegetação, e o papel do cultivo da terra em movimentos sociais), Artes (audiovisual), História (origem do Dia Internacional da Mulher e do Dia da Consciência Negra, seus significados para movimentos sociais)
Gêneros do discurso estruturantes (textos para leitura e escrita)		Compreensão: Filme (documentário), notícia de jornal, canção, conto, roteiro de filme, legenda de filme Produção: Roteiro, cena e legenda de filme

A ideia de um projeto de estágio a partir do eixo temático *direitos humanos* se deu de maneira bastante natural, uma vez que tanto Vitória quanto eu estamos engajados em lutas por direitos humanos em outras esferas de nossas vidas. Além disso, ambos acreditamos que a questão de direitos humanos negados a determinados grupos de pessoas seja um grave problema na sociedade em que estamos inseridos – um problema que precisa ser debatido e, acima de tudo, combatido. Compreender o problema e suas dimensões sociais e políticas é o primeiro passo em direção à busca de possibilidades de intervenções. O espaço escolar, enquanto parte indissociável da sociedade, deve funcionar como contexto propício para o debate sobre tais questões: não alheio, mas atento aos problemas presentes na comunidade em que o aluno está inserido.

Durante o período em que Vitória e eu observamos a turma, nos chamou a atenção a forma como os alunos se comunicavam, por vezes reproduzindo discursos violentos e silenciadores, e com frequência fazendo uso de xingamentos carregados de preconceito e opressão. Essa foi uma das principais razões por que julgamos significativo para nós e para os alunos trazer para a sala de aula a problemática de direitos humanos e desigualdade social. Amparamos nosso julgamento pelo texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, onde lemos no art. 26, parágrafo nono, que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas

transversais, nos currículos escolares”, e no art. 35, que dispõe sobre o Ensino Médio, parágrafo terceiro, que propõe “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

3.3. PLANEJAMENTO DAS AULAS E DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O Quadro 2, a seguir, apresenta o planejamento das aulas, que foi construído no decorrer do período em que estivemos com a turma. Na primeira coluna apresento o número de encontros, com carga horária e data de cada um. A coluna do meio contém uma descrição breve para as principais atividades desenvolvidas em cada aula, especificando textos e outros materiais utilizados. Por fim, na coluna da direita listo os objetivos principais de cada aula, isto é, os conhecimentos e as competências a serem desenvolvidos através das atividades propostas. O quadro mostra uma visão geral das aulas e serve também como um guia para a discussão que farei no capítulo 4, no qual trato da trajetória do projeto com mais detalhe.

Quadro 2: Planejamento das aulas (Estágio Supervisionado - 3º ano do Ensino Médio)

Aula	Textos selecionados e atividades propostas	Objetivos (conhecimentos e competências)
1 4h 25/09	Apresentação do projeto e dos critérios de avaliação; Discussão em dois momentos (trios, grande grupo) sobre os conceitos: minoria, marginalidade, silenciamento, visibilidade e opressão; Material utilizado para dar início às discussões: cartas com definições desses conceitos, tiradas de diferentes dicionários em linha.	Conhecer a concepção de ensino dos estagiários, bem como a proposta de projeto a ser desenvolvido; Ativar o conhecimento prévio sobre o tema do projeto; Organizar ideias a partir de uma discussão em pequenos grupos para chegar a um consenso e expô-lo ao grande grupo; Chegar a um entendimento comum dos termos estudados através da discussão em grande grupo.
2 29/09 2h	Projeção do documentário <i>O Riso dos Outros</i> (ARANTES, 2012); Discussão sobre o tema (fronteira entre humor e opressão) e sobre termos para opressões específicas referidos no documentário (misoginia, racismo e	Refletir sobre a perpetuação de opressões através do humor no nosso cotidiano; Apropriar-se de conceitos importantes para a compreensão do funcionamento de estruturas de opressão;

	homofobia); Perguntas com foco nos elementos constitutivos de um documentário (cortes, transições, enquadramento, clareza do som, trilha e efeitos sonoros, textos escritos, imagens, presença de locutor, depoimentos, recurso de reconstituição para contar uma história, presença de personagens, apresentação de documentos históricos, polifonia de vozes, posicionamento ideológico).	Identificar o discurso subjacente a uma produção audiovisual (documentário) constituída exclusivamente por depoimentos que revelam posicionamentos antagônicos; Compreender como os elementos constitutivos do gênero audiovisual podem ser usados para produzir e veicular sentidos.
3 02/10 4h	Retomada e fechamento do debate iniciado na aula anterior; B ⁷ : Projeção do documentário <i>Mulheres da Terra</i> (PARAISO, 2010); leitura de trecho selecionado da cartilha <i>Semente Crioula: cuidar, multiplicar e partilhar</i> (AS-PTA, 2009); trabalho com ficha de questões sobre os conceitos de sementes crioulas, organismos transgênicos, agrotóxicos e agroecologia, bem como questões de compreensão e interpretação do documentário (leitura anterior à projeção do documentário; realização da tarefa posterior); Discussão sobre o tema (movimentos sociais, empoderamento de mulheres); Perguntas com foco nos elementos constitutivos de um documentário.	Apropriar-se de conceitos relativos à agroecologia para poder participar com mais segurança do debate sobre o assunto, suscitado pelo documentário; Compreender o papel da agricultura para o empoderamento e a emancipação de mulheres camponesas, e o fortalecimento de seus laços; Compreender as consequências sociais e ambientais do uso de sementes transgênicas; Refletir sobre o potencial transformador da agricultura familiar gerida por mulheres e seu lugar dentro do movimento feminista; Compreender como os elementos constitutivos do gênero audiovisual podem ser usados para produzir e veicular sentidos.
4 06/10 2h	Releitura do trecho selecionado da cartilha sobre sementes crioulas, chamando atenção para as relações de sentido estabelecidas por conjunções; Análise de quadro esquemático sobre orações subordinadas adverbiais (nomenclatura, definição, exemplo, conjunções).	Refletir sobre as relações de sentido que conjunções podem estabelecer em um texto; Entrar em contato com a nomenclatura gramatical relativa a orações subordinadas adverbiais e com seu uso. ⁸
5 09/10 4h	Leitura do artigo jornalístico <i>Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher?</i> ⁹ , de Paula Nadal; Tarefa: questões de compreensão, interpretação e resposta ao texto lido; B : Projeção de três vídeos sobre	Refletir sobre o porquê da existência do Dia da Mulher; Posicionar-se e expressar sua opinião por escrito em um comentário no portal Nova Escola; Usar os conceitos apropriados de

⁷ Indiquei com “B” atividades que foram propostas por minha colega Vitória, cujos objetivos principais foram de desenvolver conhecimentos e competências mais específicos para o componente de Biologia.

⁸ Esse objetivo estava vinculado à realização de atividade de análise linguística proposta anteriormente pela professora titular da turma.

⁹ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/301/por-que-8-de-marco-e-o-dia-internacional-da-mulher> (acessado em 29 de dezembro de 2017)

	<p>identidade negra e comunidades quilombolas¹⁰; trabalho com texto didático¹¹ sobre agricultura quilombola e o primeiro quilombo urbano reconhecido no país (Chácara das Rosas, na cidade de Canoas) e debate promovido por questões de interpretação.</p>	<p>agroecologia para compreender a realidade de comunidades quilombolas; Compreender o papel da agricultura para o desenvolvimento, o sustento, a emancipação e a constituição da identidade de comunidades quilombolas; Contrastar a proximidade geográfica do quilombo Chácara das Rosas com sua invisibilidade social; Fazer uso de noções e conceitos estudados nas aulas anteriores para participar do debate com mais segurança.</p>
<p>6 10/10 2h e 7 13/10 2h</p>	<p>Breve exposição de informações biográficas sobre Kate Chopin (escritora) e seu contexto (Estados Unidos, século XIX); Busca em dicionários de termos relacionados a algumas palavras-chave para a compreensão do conto; Estudo do conto <i>Story of an Hour</i>: a) leitura de partes do conto em pequenos grupos; b) busca dentre uma série de ilustrações¹² por aquela que melhor representa o trecho lido; c) construção coletiva da narrativa através de exposição oral em grupos; d) discussão com base em perguntas (compreensão, interpretações); e) discussão sobre a opressão sofrida pela mulher no casamento.</p>	<p>Compreender o contexto de produção do conto e levantar possibilidades sobre seus reflexos no enredo; Familiarizar-se com vocabulário em inglês que será relevante para a leitura; Fazer uso de dicionários (em papel ou em linha acessados pelo celular) para ler em língua inglesa; Trabalhar em equipe para superar dificuldades com ajuda mútua; Reconstruir uma narrativa em conjunto através da delegação de tarefas; Atribuir sentidos a um texto para identificar elementos narrativos em imagens; Expressar oralmente impressões, opiniões e dificuldades relativas ao conto lido; Fazer uso de noções e conceitos estudados nas aulas anteriores para debater opressões sofridas por mulheres e sua luta por direitos; Refletir sobre como a realidade retratada no conto se assemelha e se distancia da sua própria.</p>

¹⁰ “Gritaram-me Negra”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RLjSb7AyPc0> (acessado em 29 de dezembro de 2017).

- “O que é Quilombo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3cRoGfdhwh0> (acessado em 29 de dezembro de 2017).

- “Identidade Quilombola”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_yrYZwnjeoI (acessado em 29 de dezembro de 2017).

¹¹ Adaptado do artigo *Agricultura Quilombola no Brasil*, disponível em <http://meioambiente.culturamix.com/recursos-naturais/agricultura-quilombola-no-brasil> (acessado em 29 de dezembro de 2017)

¹² No total foram utilizadas oito ilustrações em aquarela de tamanho A4, todas produzidas por Matheus Lazzaretti Póvoas para essa atividade.

<p>8 16/10 4h e 9 17/10 2h</p>	<p>B: Projeção do documentário <i>Paisagens dos biomas brasileiros</i>¹³; tarefa: anotar palavras-chave sobre cada um dos seis biomas brasileiros; discussão sobre os biomas, com base nas palavras-chave; Debate com foco nos elementos constitutivos de um documentário; Pesquisa sobre estados do Brasil (sala de informática) – cada aluno fica responsável por um estado; o trabalho pode ser feito em trios, unidos pela proximidade geográfica dos estados escolhidos: cada aluno deve pesquisar um pouco sobre o(s) bioma(s) característico(s) do estado que lhe cabe, produção literária e/ou musical (um ou dois autores), dados de violência contra mulher, de crimes homofóbicos, e desigualdade racial (porcentagem de negros no total da população em comparação com porcentagem de negros em universidades, por exemplo), variedades linguísticas regionais e línguas minoritárias.</p>	<p>Ativar conhecimento prévio sobre regiões do Brasil e biomas¹⁴; Expor oralmente informações já conhecidas sobre biomas e informações novas adquiridas através do vídeo; Realizar pesquisa fazendo uso dos recursos disponíveis (computadores, biblioteca, celulares); Interpretar dados estatísticos; Organizar as informações encontradas em um esquema por escrito; Usar o esquema escrito como base para organizar ideias e planejar uma apresentação oral; Buscar compreender como as diferentes informações pesquisadas têm efeito umas sobre as outras; Refletir sobre o lugar que ocupa em seu país, o que o aproxima e o que o distancia de pessoas de outros estados e regiões do país.</p>
<p>10 20/10 2h e 11 03/11 2h</p>	<p>Apresentações orais dos resultados das pesquisas; Projeção do documentário <i>Severinas</i>¹⁵ (Agência Pública, 2013).</p>	<p>Apresentar resultados de pesquisas em um discurso oral organizado e coerente; Refletir sobre a diversidade no Brasil (biodiversidade, diversidade cultural, diversidade linguística) e comparar com a própria realidade, tomando consciência do lugar que ocupa na sociedade; Relacionar o conceito de biomas com as noções de identidades e de marginalização; Compreender como elementos do audiovisual são organizados para produzir sentidos.</p>
<p>12 07/11 2h</p>	<p>Discussão em trios a partir de cartas contendo frases de senso comum sobre variação linguística; Exposição para o grande grupo da ideia central da frase que leram e de sua opinião sobre ela; Debate sobre variedades linguísticas no</p>	<p>Conscientizar-se da pluralidade de uma língua e dos valores atribuídos a diferentes variedades; Refletir sobre sua própria variedade e seu status na sociedade; Compreender a importância do domínio da variedade culta e da norma padrão</p>

¹³ Produto de um trabalho realizado por Anderson Rufino, Flávio M. de Souza, Jaqueline P. Cesar e Luci Kasai para o curso de pós-graduação em Tecnologias interativas aplicadas à educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rlaxn5qNJsI> (acessado em 29 de dezembro de 2017)

¹⁴ Esses conteúdos já haviam sido estudados em Geografia.

¹⁵ Disponível em: <https://vimeo.com/73309361> (acessado em 29 de dezembro de 2017)

	<p>Brasil, o estigma atrelado a variedades diferentes da padrão, adequação, relações de poder atreladas a essas variedades, opressão através da língua (variedades estigmatizadas e línguas minoritárias), o status da língua portuguesa no Brasil e o status da língua inglesa no Brasil e no mundo; Análise e resolução de questões do ENEM sobre variedades da língua portuguesa e adequação.</p>	<p>escrita da língua portuguesa para adequação a diferentes contextos; Desenvolver estratégias para a resolução de questões do ENEM.¹⁶</p>
<p>13 10/11 2h</p>	<p>Leitura, em inglês, de dois parágrafos sobre a banda <i>The Kinks</i>; exercício de compreensão e vocabulário; Revisão sobre o <i>simple past</i> (estudado com a professora titular da turma); Leitura da letra da canção <i>Lola</i> e, com ajuda de dicionários e celulares, preenchimento de lacuna com a forma do <i>simple past</i> dos verbos indicados; Audição da canção; Discussão sobre as impressões que tiveram sobre a música; Conversa sobre o roteiro a ser escrito na aula seguinte, formação de trios e escolha do tema dentre 11 opções.</p>	<p>Conhecer aspectos do contexto de produção da canção (<i>The Kinks</i>, Inglaterra, anos 60/70) e levantar possibilidades sobre seus reflexos na letra e na música; Fazer uso de dicionários (em papel ou em linha acessados pelo celular) para ler em língua inglesa e identificar verbos regulares e irregulares; Fazer uso de listas de verbos irregulares para empregar a forma correta de um verbo no <i>simple past</i>; Refletir sobre o uso do <i>simple past</i> em uma narrativa no passado; Refletir sobre a canção fazendo suposições a partir do título, dos elementos musicais e da letra sem estudá-la em detalhe; Expressar suas suposições oralmente; refletir sobre os vários sentidos possíveis comparando com as suposições dos colegas.</p>
<p>14 13/11 4h</p>	<p>Estudo de material contendo conceitos básicos sobre a constituição de um roteiro de audiovisual; Construção conjunta de um esquema dos conceitos contidos no material; Leitura do trecho inicial do roteiro do filme <i>Ventre Livre</i>, de Ana Luiza Azevedo, Giba Assis Brasil e Rosângela Cortinhas¹⁷; Exercício de identificação dos elementos que constituem um roteiro no texto, em especial título e descrição de cenas (imagem, som, falas e locuções);</p>	<p>Entrar em contato com o gênero roteiro de filme; Compreender a função da pontuação e da formatação, bem como o funcionamento do presente do indicativo para ações e do gerúndio para ambientações em um roteiro de filme; Adquirir noções sobre os elementos constitutivos de um roteiro e perceber como estão organizados a partir da análise de um roteiro exemplo; Elaborar o projeto de uma cena, em trios, unindo ideias e tomando decisões</p>

¹⁶ Esse objetivo estava vinculado à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pela grande maioria dos alunos, no final de semana subsequente.

¹⁷ Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ventre-livre-roteiro-de-montagem> (acessado em 29 de dezembro de 2017)

	<p>Estudo de recursos expressivos com foco em: formatação, pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, presente do indicativo e gerúndio;</p> <p>Construção coletiva de roteiros para cenas de filme: cada trio recebe uma proposta diferente para a escrita do roteiro – cada proposta contendo textos de apoio e questões específicas a serem abordadas;</p> <p>Trabalho em trios: discussão e escrita de uma cena;</p> <p>Leitura das cenas de colegas e escrita de comentários (algo que gostaram, acharam interessante, não sabiam e algo que não ficou muito claro e/ou pode ser melhor desenvolvido).</p>	<p>em conjunto;</p> <p>Escrever uma cena colaborativamente mostrando visão crítica dos temas estudados, bem como apropriação dos elementos constitutivos do gênero roteiro e o funcionamento dos recursos linguísticos;</p> <p>Analisar criticamente as cenas dos colegas, demonstrando domínio da estrutura do gênero e do assunto através de um comentário.</p>
15 14/11 2h	<p>Retomada do trabalho com a canção <i>Lola</i>: recuperação do material usado e nova audição;</p> <p>Estudo de vocabulário selecionado da canção (em duplas);</p> <p>Estudo da canção: questões a serem respondidas em dupla e entregues ao final da aula (compreensão, interpretação e elementos linguísticos, em especial o uso do termo <i>so</i> significando <i>também</i>)</p>	<p>Fazer uso de dicionários (em papel ou em linha acessados pelo celular) para auxílio em uma leitura mais atenta, para compreender a narrativa da canção;</p> <p>Refletir sobre a letra da canção de forma a perceber diferentes sentidos atribuíveis a ela;</p> <p>Refletir sobre a forma ambígua com que o gênero de <i>Lola</i> é retratado na canção e sobre estereótipos atrelados à transgeneridade;</p> <p>Compreender a ambiguidade gerada por determinadas construções linguísticas.</p>
16 17/11 2h	<p>Retorno da cena escrita na aula 14 com comentários de colegas e do professor;</p> <p>Reescrita da cena, em trios, a partir dos comentários.</p>	<p>Considerar críticas e sugestões de leitores como auxílio para o aprimoramento do próprio texto;</p> <p>Compreender a importância da reescrita no processo de produção de textos.</p>
17 20/11 2h	<p>Dinâmica em grupo sobre estereótipos, privilégios, exclusão e invisibilidade¹⁸;</p> <p>Conversa sobre o Dia da Consciência Negra, sua origem e as figuras de Dandara e Zumbi;</p> <p>Audição da canção <i>Falsa Abolição</i> (Tarja Preta, dupla de rap feminina de Santos, SP), rap sobre a história do movimento negro no Brasil e a situação</p>	<p>Refletir sobre estereótipos, privilégios, exclusão e invisibilidade;</p> <p>Atribuir sentidos a uma canção e refletir sobre questões por ela levantadas, fazendo uso de noções e conceitos estudados;</p> <p>Conscientizar-se da razão de existência do Dia da Consciência Negra e expressar opiniões sobre sua</p>

¹⁸ Alunos receberam aleatoriamente um número entre um e seis, e os instruímos a andarem pela sala. Os alunos deveriam mudar a forma de caminhar de acordo com nossas instruções. As instruções eram específicas para um grupo de alunos (p.ex. alunos que receberam número três) e consistiam na reprodução de algum estereótipo (p.ex. nordestinos vendendo redes). Enquanto cada grupo recebeu três ou quatro instruções, os alunos que receberam o número cinco não receberam nenhuma e caminharam normalmente durante toda a dinâmica. Ao final, conversamos sobre a experiência e os sentimentos que afloraram.

	atual de negros no país; Debate sobre o status do rap enquanto canção e sobre razões de sua marginalização;	importância e sobre o papel da mulher no movimento negro.
18 21/11 2h	Oficina de filmagem (convidada: Fernanda Pujol): Retorno da segunda versão da cena escrita; Análise de uma parte do livro <i>Cinema: Primeiro Filme</i> (GERBASE, 2012) contendo noções sobre tipos de enquadramento, ângulos e movimentos de câmera; Projeção de dois vídeos ¹⁹ (de um minuto cada) e análise das técnicas de filmagem utilizadas; Explicação da convidada: dicas para o uso da câmera do celular e para a gravação do som. Releitura da cena escrita e início de nova versão priorizando anotações sobre técnicas de filmagem a serem utilizadas, com auxílio do professor e da convidada.	Adquirir noções sobre técnicas de filmagem; Usar as noções estudadas para adicionar indicações sobre enquadramento, ângulos e movimentos de câmera ao roteiro da cena escrita; Refletir e ter ideias iniciais sobre a filmagem da cena.
19 24/11 2h	Entrega da terceira e última versão do roteiro da cena; Atividade de estudo da crase: breve explicação pelo professor, análise de exemplos, exercícios de regência e identificação da preposição <i>a</i> , exercício de correção de frases retiradas das cenas escritas pelos alunos.	Reconhecer a crase como uma dificuldade geral da turma; Compreender a importância da crase em um texto escrito; Compreender os contextos gramaticais em que a crase é necessária; Usar crase em frases das cenas, revisando a escrita.
20 28/11 2h	Avaliação dos estagiários; Autoavaliação; Entrega da avaliação de cada aluno feita pelos professores estagiários; Confraternização.	Conscientizar-se de competências e conhecimentos adquiridos ao longo das aulas; Avaliar o próprio processo de aprendizagem; Avaliar criticamente a prática dos estagiários.

Como podemos ver no quadro, ao longo do projeto foram pensadas tarefas e objetivos específicos para se desenvolver os estudos sobre direitos humanos e chegar ao produto final. A proposta inicial previa que, em pequenos grupos, os alunos produziram uma cena (cada grupo) com legendas em inglês. As cenas se complementariram e seriam compiladas para a produção de um documentário que seria exibido na escola e publicado

¹⁹ *Giros*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N3sLv8pEVQs> (acessado em 29 de dezembro de 2017); *Nueva en la cocina*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5vPgSf6qfqw> (acessado em 29 de dezembro de 2017)

em plataformas de *streaming* de vídeo. O produto final serviria como meio de os alunos mostrarem sua percepção das desigualdades sociais e exporem suas opiniões sobre formas de combate, iniciando um debate sobre o assunto. No entanto, uma série de imprevistos fez com que não tivéssemos tempo para chegar a esse produto final. Uma sequência de dias chuvosos, por exemplo, fez com que muitos alunos faltassem entre as aulas 8 e 11; como consequência, a tarefa de pesquisa e apresentação sobre estados brasileiros se prolongou por muito mais tempo do que o previsto. Além disso, tivemos um total de seis aulas canceladas, por conta de uma gincana, da aplicação de uma prova de recuperação para o trimestre anterior, de uma festa de *Halloween* e de uma visita a uma universidade. E, por fim, só soubemos tarde demais que os alunos, por serem formandos, não teriam aulas em dezembro.

Ainda que o documentário não tenha se concretizado, ter sua produção como meta a ser alcançada foi importante para que pudéssemos definir os conteúdos específicos que precisariam ser estudados. Em outras palavras, para produzir um filme com legendas é essencial que os alunos conheçam os elementos constitutivos de roteiros, filmes e legendas, e que dominem o uso de recursos expressivos empregados em cada um desses gêneros. Dedicarei a primeira seção do próximo capítulo para discutir com mais detalhe como a definição dos conteúdos necessários guiou a escolha de textos e a criação de atividades para as aulas.

Outro aspecto importante a se ressaltar é que o processo de planejamento das aulas teve sempre um olhar interdisciplinar, uma vez que minha colega Vitória e eu trabalhamos conjuntamente na quase totalidade do percurso²⁰. Por mais que houvesse objetivos específicos a serem alcançados para cada um dos componentes curriculares diretamente envolvidos no desenvolvimento do projeto (Biologia, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), o objetivo geral de reflexão e promoção do debate a respeito de direitos humanos e do combate às desigualdades sociais nos uniu e guiou do início ao fim. Discutirei, na segunda seção do próximo capítulo, as condições que viabilizaram esse planejamento interdisciplinar, bem como o papel que as relações entre os conhecimentos das disciplinas tiveram para a compreensão dos conceitos, a resolução do problema e a elaboração do produto final.

Por fim, chamo a atenção para o fato de que buscamos, na maior parte do tempo, propor atividades que partissem do uso do conhecimento, uma vez que compartilhamos a convicção de que a aprendizagem acontece em experiências significativas com o uso do conhecimento. Na terceira e última seção do próximo capítulo, tecerei algumas

²⁰ Deixo o convite para a leitura do relatório de estágio de Vitória, a quem quiser ter uma perspectiva diferente (e partindo de outra área do conhecimento) do projeto relatado. O relatório está disponível e pode ser lido integralmente em: [http://vickybio.pbworks.com/w/page/86650045/Página%20Inicial%20\(Índice%20geral\)](http://vickybio.pbworks.com/w/page/86650045/Página%20Inicial%20(Índice%20geral)) (acessado em 9 de janeiro de 2018).

considerações sobre as condições oferecidas para a aprendizagem das competências, em especial o contato com o uso do conhecimento para seu uso.

4. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, discorro sobre o desenvolvimento do projeto pedagógico, relacionando as etapas apresentadas no quadro 2 com a resolução da problemática proposta no quadro 1. Na seção 4.1 apresento os conteúdos entendidos como necessários para que as metas de aprendizagem e os objetivos de ensino fossem alcançados, bem como os textos selecionados e as atividades propostas para seu estudo. Em seguida, discuto o papel da interdisciplinaridade no planejamento das aulas e como buscamos que a relação entre conhecimentos de diferentes áreas contribuísse para a compreensão da problemática estudada em sua complexidade. Finalizo o capítulo refletindo sobre as condições oferecidas para a aprendizagem e de que modo foi possível observar que as metas foram alcançadas.

4.1. O QUE É NECESSÁRIO APRENDER PARA PARTICIPAR

Ter como meta a produção de um documentário sobre discriminação, combate à desigualdade social e luta por direitos humanos exigiu pensar com cuidado qual caminho seguir para que se chegasse a esse produto final. Foi preciso questionar-me: que conhecimentos são necessários para que os alunos sejam capazes de: (1) responder às questões propostas para o tema; (2) produzir um documentário não apenas apresentando, mas opinando e argumentando sobre a problemática proposta e acerca de possibilidades de solução; (3) alcançar os objetivos de ensino? (Cf. Quadro 1, na seção 3.2).

A seguir, apresento, em três quadros, os conteúdos entendidos por mim²¹ como relevantes para alcançar as metas do projeto. No primeiro, o Quadro 3, elenco conteúdos relacionados à identificação e compreensão do problema e de sua complexidade, junto com os textos e as atividades propostas para trabalhá-los. Em seguida, no Quadro 4, exponho os conteúdos relacionados à leitura e ao desenvolvimento de criticidade, bem como textos e atividades relacionados. Por fim, no Quadro 5, destaco os conteúdos, os textos e as atividades relacionados ao desenvolvimento do produto final.

A problemática da desigualdade social tem inúmeras faces, recortes, origens e consequências. E julgo que o domínio de determinados conceitos é um recurso que pode

²¹ Apesar de ter sido responsável pela definição dos conteúdos, essa seleção e, principalmente, a trajetória que o projeto tomou a partir dela, foram frutos de reflexão conjunta, em especial com minha colega Vitória, com quem compartilhei grande parte dos momentos em sala de aula, mas também de outras pessoas que se fizeram presentes e participantes ao longo do caminho, como discuto mais adiante, em uma seção específica.

ser muito útil para a compreensão da questão em sua complexidade. Mas, além disso, é preciso que o aluno perceba essas várias faces da desigualdade, compreenda os complexos mecanismos de opressão e exclusão, e como eles atingem de maneiras distintas um homem homossexual negro e um homem homossexual branco, por exemplo, ou uma mulher que vive na zona privilegiada de alguma metrópole e uma mulher que vive no sertão. E se se busca soluções para esse problema, faz-se necessário, também, que o aluno conheça e possa se inspirar em formas de resistência e de combate a essas opressões, seja em exemplos da história ou da atualidade. Minha intenção com o Quadro 3, abaixo, é que se visualize com mais nitidez como os conteúdos necessários à identificação e compreensão do problema em foco motivaram a escolha de textos e as tarefas ao longo do caminho, desde as primeiras até as últimas aulas.

Quadro 3: Conteúdos relacionados à identificação e compreensão do problema e de sua complexidade

Conteúdos	Textos	Atividades
Conceitos estruturantes (opressão, marginalização, minoria, visibilidade, movimentos sociais, agroecologia, bioma, misoginia, racismo, homofobia, transfobia, preconceito linguístico, variação linguística)	Cartas com definições (aula 1); Trecho da cartilha <i>Semente Crioula: cuidar, multiplicar e partilhar</i> (aula 3); Texto didático sobre agricultura quilombola (aula 5); Documentário <i>Paisagens dos biomas brasileiros</i> (aula 8); Cartas com frases sobre variação linguística (aula 12);	Leitura; (Re)formulação de conceitos individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo; Resposta a questões de compreensão e interpretação; Debate.
Compreensão e reflexão sobre os conceitos a partir de textos que abordam o problema trazendo diferentes perspectivas	Documentário <i>O Riso dos Outros</i> (aula 2); Documentário <i>Mulheres da Terra</i> e cartilha <i>Semente Crioula: cuidar, multiplicar e partilhar</i> (aula 3); Artigo jornalístico <i>Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher?</i> (aula 5); Vídeos sobre identidade negra e comunidades quilombolas e texto didático sobre agricultura quilombola (aula 5); Conto <i>Story of an Hour</i> (aulas 6 e 7); Documentário <i>Paisagens dos biomas brasileiros</i> (aula 8); Canção <i>Lola</i> (aulas 13 e 15); Canção <i>Falsa Abolição</i> (aula 17).	Leitura; Resposta a questões (por escrito ou oralmente) que exigiam a busca de relações entre texto e conceitos; Debate.
Compreender como determinados marcadores sociais podem ser usados para segregar, marginalizar e tolher direitos de grupos de pessoas em nossa	Documentário <i>O Riso dos Outros</i> (aula 2); Vídeos sobre identidade negra e comunidades quilombolas e texto didático sobre agricultura quilombola (aula 5);	Leitura; Resposta a perguntas (por escrito ou oralmente) propondo a aproximação entre a realidade retratada no texto e a sua própria;

sociedade; buscar entender como esses marcadores sociais afetaram, afetam e poderão afetar suas experiências, dentro e fora da escola, enquanto cidadãos	Conto <i>Story of an Hour</i> (aulas 6 e 7); Documentário <i>Severinas</i> (aula 11); Canção <i>Falsa Abolição</i> (aula 17).	Debate.
Estudo de movimentos sociais e outros exemplos de combate a desigualdades	Documentário <i>O Riso dos Outros</i> (aula 2); Documentário <i>Mulheres da Terra</i> e cartilha <i>Semente Crioula: cuidar, multiplicar e partilhar</i> (aula 3); Artigo jornalístico <i>Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher?</i> (aula 5); Vídeos sobre identidade negra e comunidades quilombolas e texto didático sobre agricultura quilombola (aula 5); Documentário <i>Severinas</i> (aula 11); Canção <i>Falsa Abolição</i> (aula 17).	Leitura; Resposta a perguntas (por escrito ou oralmente) e debate promovendo o reconhecimento de diferentes formas de combate a desigualdades e luta por direitos (em especial: agricultura, protestos, políticas públicas, datas, como 20/11 e 08/03, expressão artística).

Se identificar e reconhecer o problema exige o contato com diferentes realidades através de textos de variados gêneros discursivos, é preciso também que as aulas incluam o estudo de estratégias de leitura e resposta, para que o aluno possa não apenas decodificar e interpretar esses textos, mas também refletir sobre seu lugar frente às realidades ali representadas para então reagir a eles de forma crítica e autoral. Nesse sentido, o que busco representar abaixo, no Quadro 4, é que conteúdos mais especificamente se pretendeu trabalhar com os textos e as atividades escolhidas para serem desenvolvidas nas aulas.

Quadro 4: Conteúdos relacionados à leitura e ao desenvolvimento de criticidade

Conteúdos	Textos	Atividades
Estratégias de identificação de ideias centrais, argumentos, contra-argumentos e pontos de vista em textos (em português e em inglês) de diferentes gêneros discursivos (documentário, texto jornalístico, canção, conto)	Documentário <i>O Riso dos Outros</i> (aula 2); Documentário <i>Mulheres da Terra</i> e cartilha <i>Semente Crioula: cuidar, multiplicar e partilhar</i> (aula 3); Artigo jornalístico <i>Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher?</i> (aula 5); Vídeos sobre identidade negra e comunidades quilombolas e texto didático sobre agricultura quilombola (aula 5); Conto <i>Story of an Hour</i> (aulas 6 e 7); Documentário <i>Paisagens dos biomas brasileiros</i> (aula 8); Documentário <i>Severinas</i> (aula 11);	Leitura; Resposta a questões (por escrito ou oralmente) com foco na identificação de ideias centrais, argumentos, contra-argumentos e pontos de vista; Busca por imagens que representem trechos específicos de um texto; Debate.

	Canção <i>Falsa Abolição</i> (aula 17).	
Estratégias de reação a textos, por meio de reformulação de conceitos, reconstrução de narrativa, comentários, posicionamentos, debates	Documentário <i>Mulheres da Terra</i> (aula 3); Artigo jornalístico <i>Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher?</i> (aula 5); Vídeos sobre identidade negra e comunidades quilombolas e texto didático sobre agricultura quilombola (aula 5); Conto <i>Story of an Hour</i> (aulas 6 e 7); Documentário <i>Paisagens dos biomas brasileiros</i> (aula 8); Canção <i>Lola</i> (aulas 13 e 15); Canção <i>Falsa Abolição</i> (aula 17).	Resposta por escrito a questões de compreensão e interpretação; Redigir comentários para um portal de notícias em linha; Debates em pequenos grupos e em grande grupo; Reconstrução de uma narrativa lida; Argumentação sobre o motivo de ter escolhido uma ou outra imagem para representar determinado trecho lido; Apresentação de resultados de pesquisa (aulas 10 e 11).
Identificação e uso de recursos expressivos de roteiros, legendas e documentários	Documentário <i>O Riso dos Outros</i> (aula 2); Documentário <i>Mulheres da Terra</i> (aula 3); Documentário <i>Paisagens dos biomas brasileiros</i> (aula 8); Documentário <i>Severinas</i> (aula 11); Trecho do roteiro do filme <i>Ventre Livre</i> (aula 14); Vídeos <i>Giros</i> e <i>Nueva en la cocina</i> (aula 18).	Resposta a perguntas (por escrito ou oralmente) sobre recursos expressivos de documentários assistidos e do trecho de um roteiro lido; Anotação sobre uso de recursos expressivos de documentários e debate posterior.

No Quadro 5, abaixo, apresento que conteúdos julguei como necessários para que os alunos fossem capazes de mobilizar o conhecimento adquirido sobre o problema estudado e se expressar através da produção de um documentário com propósito, interlocutores e função social definidos. Os conteúdos foram divididos em três etapas, a escrita do roteiro, a escrita das legendas em inglês e a produção do documentário em si, focando em elementos constitutivos e recursos expressivos de cada um desses gêneros.

Quadro 5: Conteúdos relacionados ao desenvolvimento do produto final

Conteúdos	Textos	Atividades
Estudo dos elementos constitutivos de roteiros de filmes	Trecho do roteiro do filme <i>Ventre Livre</i> (aula 14);	Leitura do trecho de um roteiro; Identificar e rotular no texto os elementos: título, divisões, descrições de cena, falas e narrações
Estudo dos elementos constitutivos de legendas (marcações de tempo e	-	-

texto) ²²		
Estudo dos elementos constitutivos de documentários (imagem, discurso e som)	Documentário <i>O Riso dos Outros</i> (aula 2); Documentário <i>Mulheres da Terra</i> (aula 3); Documentário <i>Paisagens dos biomas brasileiros</i> (aula 8); Documentário <i>Severinas</i> (aula 11); Trecho do roteiro do filme <i>Ventre Livre</i> (aula 14); Vídeos <i>Giros</i> e <i>Nueva en la cocina</i> (aula 18). Trecho do livro <i>Cinema: Primeiro Filme</i> (aula 18)	Exposição no quadro de lista de elementos constitutivos de um documentário e perguntas para promover sua identificação no documentário assistido; Resposta a questões (por escrito ou oralmente) sobre o uso dos elementos constitutivos de um documentário; Comparação do uso desses elementos em documentários diferentes; Leitura de trecho de livro técnico com explicações e exemplos de recursos de uma produção audiovisual; Reescrita do roteiro previamente produzido inserindo notações técnicas quanto aos recursos audiovisuais estudados;
Recursos expressivos para a produção de um roteiro	Trecho do roteiro do filme <i>Ventre Livre</i> (aula 14);	Identificar no texto a estrutura característica do gênero (formatação, pontuação, vocabulário técnico e uso de maiúsculas e minúsculas); Identificar no texto o uso do presente do indicativo para fatos narrados e ações descritas, bem como o gerúndio para ambientação; Uso do texto como molde de emprego dos recursos estudados para a produção escrita.
Recursos expressivos para a produção de legendas em inglês (vocabulário relativo ao tema; vocabulário e estruturas gramaticais para narrar e manifestar opinião)	Canção <i>Lola</i> (aulas 13 e 15);	Uso de dicionários para busca de vocabulário; Uso de listas de verbos irregulares para o emprego de verbos no <i>simple past</i> ; Identificação da sequência de ações construída com esses verbos.
Recursos e ferramentas para filmar, editar e legendar	Trecho do livro <i>Cinema: Primeiro Filme</i> (aula 18) Vídeos <i>Giros</i> e <i>Nueva en la cocina</i>	Debate sobre a aplicabilidade dos recursos estudados no trecho do

²² Conteúdo não trabalhado, como comentário ao fim desta seção.

	(aula 18).	livro; Identificação e debate sobre diferentes técnicas de filmagem utilizadas em dois vídeos; Conversa sobre possibilidades de filmagem e gravação de som utilizando um telefone celular.
--	------------	--

Um dos aspectos importantes a se observar nos quadros acima é como o estudo de determinado texto pode ter várias utilidades. Tomo como exemplo a escolha do estudo do documentário *O Riso dos Outros* para a segunda aula, que objetivou o trabalho de diversos conteúdos. O documentário referido traz depoimentos de comediantes como Danilo Gentili, Marianna Armellini e Rafinha Bastos, do cartunista André Dahmer, da cartunista e ativista pelos direitos de pessoas trans²³ Laerte Coutinho, de ativistas como Lola Aranovich (movimento feminista) e Jean Wyllys (movimento LGBT), dentre outros, e põe em pauta as fronteiras entre humor e opressão.

O estudo do documentário se deu em dois momentos: projeção e debate. Para um primeiro momento do debate, propusemos a retomada de algumas falas presentes no documentário, com intenção de trabalhar principalmente os conteúdos expostos no Quadro 3 e no Quadro 4. Tomo como exemplo uma fala do comediante André Dahmer: “O humor sempre namorou com essa questão da truculência, da violência. O ataque às minorias é uma regra do humor”. A escolha dessa fala como disparadora de debate permite reflexão sobre o conceito de *minorias*, estudado na aula anterior, além de promover a conscientização quanto a um mecanismo de opressão. Uma outra escolha foi a seguinte fala do deputado federal e militante LGBT Jean Wyllys: “As pessoas tentam naturalizar isso [machismo], como se fosse natural a mulher ser inferior ao homem, que é da natureza da mulher ser inferior ao homem. É da natureza, nada. Isso é da cultura. E se é da cultura, e a cultura muda no tempo e no espaço, esse tipo de mentalidade pode mudar também. E a gente se organiza politicamente pra isso.”. Essa escolha foi motivada pela possibilidade de reflexão sobre movimentos sociais e combate a desigualdades que suscita. Também propusemos o contraste de falas com opiniões divergentes como estratégia de identificação de argumentos, contra-argumentos e pontos de vista. A seleção de falas em sua totalidade está anexada ao final (Anexo 1), para que se tenha uma melhor ideia do desenvolvimento da atividade. Em um segundo momento do debate, listei no quadro alguns recursos utilizados em documentários²⁴ e propus reflexão sobre seu funcionamento no documentário assistido,

²³ Não há um consenso dentro do movimento LGBT quanto ao termo, de forma que emprego *peças trans* como termo guarda-chuva para fazer referência a pessoas que se identificam com as identidades de travesti, transexual ou transgênero.

²⁴ As palavras listadas foram: locutor, personagens, entrevistas, depoimentos, reconstituição de fatos, documentos, textos, imagens, cortes e montagem.

como forma de trabalhar conteúdos relativos ao desenvolvimento do produto final (cf. Quadro 5).

Por fim, chamo atenção para o fato de que a definição dos conteúdos necessários para que se chegasse ao final com as metas alcançadas, como discutido nesta seção, serve como guia para o planejamento das aulas, mas não determina por completo a trajetória do projeto. Como pode ser observado no Quadro 4 e no Quadro 5, conteúdos relativos à leitura e produção de legendas em inglês não puderam ser trabalhados como pretendido e, apesar de os conteúdos relacionados à produção de documentários terem sido estudados, a realização em si também não se concretizou. Conforme exposto anteriormente, ao fim do capítulo 3, o principal motivo foi a falta de tempo consequente de atividades que se prolongaram mais do que o previsto e de muitos cancelamentos de aulas. Diante de imprevistos, metas precisam ser reconfiguradas e adaptadas às possibilidades e necessidades que se apresentam. No caso deste projeto, a produção final passou a ser o roteiro de uma cena; a escrita de legendas precisou ser deixada de lado e a produção do documentário ficou como sugestão. Apesar de a trajetória ter seguido um rumo diferente do inicialmente planejado, chegou-se a um final: um final diferente do esperado, mas um final possível consideradas as circunstâncias.

4.2. COMO RELACIONAR CONHECIMENTOS PARA COMPREENDER, REFLETIR E AGIR

Como exposto anteriormente, a realização deste projeto – um projeto que se propôs interdisciplinar – contou com a colaboração de várias pessoas além de mim e dos alunos da turma 3A. Nesta seção proponho uma reflexão sobre como a interdisciplinaridade se fez presente no desenvolvimento do projeto. Gostaria de iniciar essa reflexão fazendo referência ao título deste trabalho: *Que caderno eu trago?* Esse questionamento foi feito a mim e à minha colega Vitória durante um recreio, quando conversávamos com um grupo de alunos e perguntamos o que estavam achando das aulas, em especial do fato de terem quase sempre em sala a professora estagiária de Biologia e o professor estagiário de Língua Portuguesa e Inglês²⁵. As respostas foram em geral bastante positivas e esse questionamento veio de uma aluna como um porém: “às vezes é difícil de separar as coisas... fico sem saber que caderno eu trago, se o de Português, o de Inglês ou o de Biologia”. Um questionamento que parece simples, mas que carrega todo um histórico de escolarização daquela aluna e um confronto de visões

²⁵ Tentamos deixá-los bastante confortáveis para fazer críticas, mas nossa expectativa era de que eles provavelmente não “se arriscariam” a criticar os professores, haja vista a relação de poder ali existente.

sobre o ensino e a aprendizagem. Responder não era fácil, e optamos por conversar um pouco sobre os objetivos do projeto e a participação esperada dos alunos.

O questionamento dessa aluna, ainda que advindo de uma confusão gerada pela experiência de aprendizagem diferente daquela com que estava acostumada (ainda por cima no último trimestre do último ano escolar), veio também como uma afirmação de que nossa atitude frente ao conhecimento estava sendo sentida e de que nosso trabalho estava produzindo efeitos. Mesmo tendo feito o planejamento inicial, não estávamos amarrados a uma lista de conteúdos pré-definidos: buscávamos propiciar oportunidades de aprendizagem; os conteúdos foram definidos inicialmente conforme a necessidade para alcançar os objetivos do projeto, mas foram sendo adaptados e relacionados sempre que possível sem hierarquias e de maneira interdisciplinar. Assim como organizar um currículo em disciplinas sem explorar as relações entre elas não faz sentido para uma concepção unitária do ser humano, como apontado por Fazenda (2011, p. 10-11), a divisão dos conteúdos das aulas em cadernos separados também não fazia sentido para o projeto proposto.

A ideia do projeto começou a se formar antes mesmo do início do segundo semestre letivo de 2014, a partir de conversas com Vitória Bombassaro, amiga próxima com quem convivia bastante na época e com quem tenho muitas afinidades, em especial a visão da educação, conforme mencionei anteriormente. Assim que soubemos que faríamos os estágios de Ensino Médio no mesmo semestre, surgiu a ideia de trabalhar juntos. Encontrar uma turma que conciliasse nossos horários não foi uma tarefa muito fácil, mas depois de algumas tentativas, tivemos sucesso: a turma 3A da escola Canoa do Vale na cidade de Canoas, onde ambos residíamos.

Após o contato com a turma durante as observações de aulas, discutimos e chegamos a um acordo quanto ao tema do projeto: direitos humanos e combate às desigualdades sociais²⁶. A seleção de textos e tarefas ocorreu muitas vezes de maneira individual, porém os momentos de planejamento em conjunto foram muitos. Acredito ter sido uma oportunidade única, propiciada por uma rara conjunção de fatores favoráveis: além da rotina que nos aproximava (três vezes por semana estávamos juntos em sala de aula), tínhamos a amizade, as afinidades e a confiança de que nosso trabalho seria mais rico com a ajuda do outro. Quando não estávamos juntos na escola, muitas vezes nos visitávamos ou estávamos juntos em outros lugares, muito conversamos por telefone e por e-mail. Isso oportunizou um diálogo contínuo, em que pudemos discutir o planejamento de todas as aulas e ouvir um do outro novas possibilidades para os textos e as atividades selecionadas. A interdisciplinaridade estava já presente no fato de estarmos

²⁶ Pelas limitações de tempo de um estágio, bem como da necessidade de apresentar um planejamento inicial antes do início das aulas, os alunos não participaram ativamente da decisão do tema, ainda que o diagnóstico que fizemos a partir das observações tenha sido um dos fatores considerados para essa decisão.

construindo juntos o projeto, considerando meu local enquanto estudante de Letras e o de minha colega enquanto estudante de Biologia.

Evoco a aula 3 (Cf. Quadro 2) como exemplo de como essa construção conjunta se deu na prática. A escolha do documentário *Mulheres da Terra* e do trecho da cartilha *Semente Crioula: cuidar, multiplicar e partilhar* foi feita por Vitória, assim como a preparação da atividade (reformulação de conceitos e interpretação). A aula tratou de conteúdos mais específicos do componente de Biologia²⁷, mas também de Sociologia²⁸ e Língua²⁹, sempre em função dos objetivos de compreensão do problema e de desenvolvimento de criticidade. A atividade está anexada ao final, para que se tenha uma ideia de como essa relação foi proposta (Anexo 2). A produção do documentário era um objetivo mais específico dos componentes de Língua Portuguesa e Inglês, mas o trabalho com o documentário escolhido por minha colega me oportunizou a preparação de uma atividade de estudo dos elementos constitutivos desse gênero, de maneira similar à atividade proposta para o documentário *O Riso dos Outros*, uma vez que isso era relevante para o projeto. De maneira similar, a escolha que fiz do documentário *Severinas*, para a aula 11, possibilitou a relação entre conteúdos de diferentes componentes curriculares já estudados: o bioma da caatinga e como ele molda vivências das pessoas que nele habitam (Biologia e Geografia), relações de poder relativas a gênero e políticas públicas³⁰ (Sociologia), diversidade linguística e opressão a variedades sem prestígio (Língua e Sociologia). Novamente, o estudo desses conteúdos se fez necessário para atingir os objetivos de compreensão do problema em sua complexidade, leitura e desenvolvimento de criticidade. Destaco ainda o texto jornalístico *Por que 8 de março é o Dia Internacional da Mulher?* e a canção *Falsa Abolição*, nas aulas 5 e 17 respectivamente, como situações em que a compreensão da problemática exigiu a mobilização de conteúdos de História: eventos importantes para o movimento feminista, no caso do primeiro, e a luta de Dandara e Zumbi dos Palmares pela liberdade de negros escravizados no Brasil no século XVII, no caso do último. Por fim, evoco as aulas 8 e 9, nas quais a pesquisa e interpretação de estatísticas (conteúdo relativo ao componente Matemática) contribuiu para mensurar a dimensão do machismo, do racismo e da homofobia. Ressalto que o estudo de conteúdos de componentes curriculares como Geografia, Sociologia, História e Matemática se deu sempre reconhecendo nosso lugar enquanto estudantes de outras áreas. Se o projeto fosse desenvolvido em conjunto com esses professores, esses conhecimentos poderiam ser ampliados e aprofundados.

O trabalho com o gênero híbrido audiovisual, cujos elementos constitutivos remetem ao componente Arte, foi o que mais exigiu estudo de minha parte. A produção

²⁷ Em especial os conceitos de *crioulo*, *transgênico* e *agroecologia*, e sua aplicabilidade.

²⁸ Em especial movimentos sociais e relações de poder relativas a gênero.

²⁹ Em especial estratégias de identificação de ideias centrais e de reação a textos.

³⁰ Notadamente o Programa Bolsa Família como forma de reduzir desigualdades através da transferência de renda.

audiovisual era algo tão desconhecido para mim quanto para os alunos, mas, do mesmo modo como fizemos para todos os outros conteúdos, o conhecimento foi sendo construído coletivamente ao longo do projeto. A base para o estudo de conteúdos relativos à produção audiovisual, que se deu do início ao fim do projeto, foi composta pela leitura do livro *Cinema: Primeiro Filme*, de Carlos Gerbase, e por conversas com Fernanda Pujol, amiga e artista visual que trabalha com o gênero. Nesse sentido destaco a aula 18, na qual Fernanda participou contribuindo com sua perspectiva e experiência e auxiliando os alunos a pensar a realização em filme da cena escrita. Ainda relativamente ao componente Arte, destaco a importante contribuição das oito ilustrações produzidas por Matheus Lazzaretti Póvoas, amigo e artista visual, que promoveram a relação entre linguagem verbal (do conto *Story of an Hour*, aulas 6 e 7) e linguagem visual, auxiliando na leitura, interpretação e produção de sentidos em uma narrativa em língua inglesa.

Ainda sobre atravessamentos de outras áreas, não posso deixar de mencionar a participação de Vito Silva, amigo estudante de Psicologia. Vito, na época, precisou fazer observações em sala de aula para uma disciplina de seu curso e, ao saber do projeto que Vitória e eu desenvolvíamos com a turma 3A, demonstrou interesse em observar a turma. Após todos os trâmites burocráticos, Vito observou quatro dias de aulas em novembro (não apenas as aulas comigo e com Vitória, mas também com outros professores). A participação de Vito proporcionou momentos importantes de troca (entre Vitória, Vito e eu), nos quais pudemos refletir relações e interações presentes em aula, envolvendo todos os participantes. Graças a essas reflexões, foi possível avaliar alguns efeitos de nossas ações na turma, no projeto e em nós mesmos e, conseqüentemente, repensar nossa atuação e nosso planejamento.

Uma das coisas que surgiram em conversas com Vito foi o significado que dar um retorno positivo aos alunos pode ter. Uma situação destacada foi quando uma aluna fez uma contribuição em aula a respeito de um conteúdo estudado, lembrando de um documentário que havia assistido. Comentamos que achamos interessante a lembrança e houve certa surpresa por parte da aluna ao ver sua contribuição levada em consideração. Foi um momento em que refletimos sobre como dar esse *feedback* pode servir como um estímulo para que os alunos participem e saibam que podem contribuir com suas experiências.

Outra reflexão que Vito nos proporcionou foi referente à aula 18, na qual tivemos a oficina de filmagem. Nessa aula fomos para a sala de vídeo, onde estudamos recursos de filmagem a partir de dois vídeos curtos e propusemos a escrita da terceira e última versão do roteiro. Os alunos estavam incomumente agitados, foi uma aula na qual eles constantemente saíam e entravam na sala. Acreditamos que alguns fatores se somaram para isso: foi um dos dias mais quentes de novembro e a temperatura na sala de vídeo estava bastante desagradável; era a penúltima semana de aulas e os alunos estavam tendo que lidar com provas e trabalhos, visto que era final de trimestre e final de ano, e

preparativos de formatura, pois estavam concluindo o Ensino Médio. Além disso, Vitória e eu descobríamos havia poucos dias que não haveria aulas em dezembro, e estávamos preocupados com o que faltava ser feito para se atingir as metas do projeto e com a atribuição de conceitos e avaliação que devíamos repassar para as professoras titulares de cada disciplina³¹. Após a aula, conversamos sobre como todos esses fatores nos deixaram aflitos e nos fizeram deixar transparecer certa frustração e agonia, o que não ajuda na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Foi uma reflexão muito importante, na qual pudemos pensar sobre nossas expectativas e nossa postura enquanto educadores, e sobre seus efeitos em nós mesmos e nos educandos. Pudemos também pensar no que poderíamos ter feito de diferente: terminar as atividades no pátio, onde estava um pouco mais fresco, por exemplo, teria ajudado? São reflexões que nos lembram que nós, enquanto educadores, temos responsabilidades, mas também temos limitações, e que sempre podemos aprender e crescer com nossas experiências em aula.

O projeto, conforme mencionado, foi desenvolvido nas aulas de três componentes curriculares apenas (Biologia, Inglês e Língua Portuguesa) e não teve participação direta de professores dos outros componentes. Entretanto, como pontuam Schlatter e Garcez, para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar,

[...] não é necessário que todas as áreas estejam igualmente envolvidas, mas que atitudes e procedimentos sejam valorizados como competências capazes de fazer convergir múltiplos pontos de vista em prol da construção de conhecimentos significativos, que capacitem a responder, da melhor maneira possível, aos problemas colocados pela realidade. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 19-20).

E acredito, com o exposto, ter mostrado como buscamos, ao longo do projeto desenvolvido, evocar perspectivas diferentes, sempre que julgamos necessário para a criação de oportunidades de aprendizagem significativa.

Por fim, destaco o papel da docência compartilhada no desenvolvimento do projeto. A presença de dois educadores em uma aula (ainda mais uma com mais de trinta educandos) por si só já permite mais possibilidades para a criação de um clima de envolvimento no grupo e atenção a necessidades específicas de cada aluno, e para o tratamento de dificuldades que surgiam em aula. Também podíamos constantemente contrastar nossas diferentes perspectivas sobre as aulas, os resultados do desenvolvimento das atividades e as diferentes relações que se estabeleceram entre nós, individualmente, e cada aluno. Esse diálogo sobre nossas experiências e percepções foi muito importante para a avaliação da turma enquanto grupo, de cada aluno individualmente e da nossa prática. Além do mais, o fato de estarmos trabalhando juntos em um mesmo projeto, mas partindo de locais diferentes (Vitória enquanto estudante de

³¹ Além do planejado para a aula, enquanto a turma fazia a reescrita do roteiro, tivemos que conversar com alguns alunos individualmente sobre tarefas que não foram feitas e/ou entregues e possibilidades de recuperação.

Biologia e eu enquanto estudante de Letras), propiciou momentos únicos em que pudemos propor reflexões sobre um mesmo assunto com diferentes olhares e mesmo nos afastar da posição de “especialistas”, na qual educadores são postos pela tradição escolar, em momentos nos quais a preparação de um de nós fora maior.

4.3. APRENDER FAZENDO

O título desta seção remete a uma premissa do ensino por projetos, que é o reconhecimento do papel central do aluno enquanto sujeito agente em seu processo de aprendizagem. Isso significa que acreditamos, enquanto educadores, que não somos nós que vamos construir o conhecimento para o aluno, mas ele que faz essa construção. E uma vez que acreditamos que o conhecimento se aprende no uso, nosso papel é criar oportunidades de aprendizagem através de atividades que sejam propostas de uso do conhecimento.

Como tentativa de demonstrar como isso foi proposto no projeto desenvolvido, remeto à atividade com o documentário *O Riso dos Outros*, na aula 2, como apresentada no Quadro 2 e discutida na primeira seção deste capítulo. A seguir cito alguns exemplos de como o trabalho dessa aula buscou trabalhar os conteúdos considerados importantes (Cf. Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5) para que as metas de aprendizagem, como expostas no Quadro 1, fossem atingidas.

Assistir ao documentário permitiu o contato com conceitos importantes para a compreensão do tema do projeto (desigualdade social e direitos humanos) em uso no discurso de humoristas e ativistas no debate sobre um mecanismo específico de opressão a minorias, qual seja a reafirmação de ideologias opressoras em piadas. O debate subsequente motivado pela reflexão a partir de falas selecionadas possibilitou a mobilização desses conceitos pelos alunos para compartilhar impressões, perspectivas e opiniões sobre o tema.

Ao mostrar partes gravadas de shows de comédia *stand-up*, o documentário também provê exemplos reais de como essa opressão se dá e de como ela pode ser combatida. Transcrevo³² abaixo três trechos que ilustram como isso é exposto pelo filme.

³² Transcrevi os trechos usando pontos de interrogação e exclamação para indicar perguntas e exclamações, respectivamente. Utilizei reticências para marcar pausas e dois pontos para prolongamento de sílabas. Por se tratarem de piadas em que o humorista representa personagens com mudança de voz, de postura corporal, de expressão facial, etc., indiquei o que seriam falas de personagens em itálico. Eventuais descrições não verbais, que entendi como necessárias para o entendimento da situação, foram postas entre parênteses duplos.

Alyson Vilela: o gay, ele é mais educado, ele é muito educado, sabe? vou dar um exemplo... eu tô com um amigo meu em casa... heterossexual e falo pra ele assim é... ô, véio, me dá uma água aí por favor ((muda a voz para indicar mudança de personagem)) deixa de ser otário, véio, vai lá, vai na geladeira, pô... bicho preguiçoso do carai... sabe? ele não me dá uma água! ele se nega a dar uma água! o gay é tão educado... cê chega... você pedir assim... você nem conhece o cara... chega e fala assim ô véio dá o cu aí por favor ele dá véio! (O RISO..., 2012, 13:45 – 14:10)

Fernando Caruso: gente... que tenta convencer a gente... de que a gente é viado... eu vou explicar... eu gosto de caipirinha de morango mas toda vez que eu vou tomar caipirinha de morango do lado de um amigo o cara sempre faz... hm: caipirinha de moran:go: VIADO: A: ... ((plateia ri)) isso pra mim é claramente fruto de um... de um pensamento machista preconceituoso heterossexual... acho que só um cara faz isso com outro cara eu duvido que um gay ia... ia encher o saco do outro gay por conta da bebida que ele tava pedindo entendeu? acho que isso não acontece... duvido que se dois gays tivessem na balada um gay virasse no bar falasse assim me vê uma caipirinha... de limão sem gelo e sem açúcar eu duvido que o gay do lado vá falar hm: macho: hm:... vai chupar uma buceta agora é? ((plateia ri)) (O RISO..., 2012, 15:23 – 16:20)

Ana Carolina³³: como crescemos como sociedade... que digo que sou lésbica e me aplaudem... outra coisa que acontece quando alguém descobre que você é homossexual é que querem te apresentar uma amiga que é homossexual ((encara a plateia com cara de incrédula/impaciente)) ((pergunta a alguém na plateia)) você é homossexual? é heterossexual? eu tenho uma amiga heterossexual... quer que te apresente? ((plateia ri)) me acontece sempre ((alterando a voz, como imitando outra pessoa)) tenho uma amiga que é gay te apresento? não! ((plateia ri)) necessito algo mais... que essa coincidência ((plateia ri)) (O RISO..., 2012, 43:46 – 44:17)

O estudo de alguns recursos utilizados em documentários se deu também a partir do uso. A terminologia posta no quadro (locutor, depoimentos, montagem etc.) serviu como ferramenta para a identificação desses recursos e seu funcionamento na construção do filme. Um exemplo é o da análise que fizemos de um trecho com diferentes falas sobre um mesmo assunto, tentando identificar o posicionamento ideológico de cada entrevistado, reconstruir os argumentos e contra-argumentos expostos, e levantar hipóteses sobre por que o diretor optou por ordenar os depoimentos daquela maneira específica. Esses estudos foram feitos mais vezes, com os outros documentários trabalhados, para que, ao final do projeto, os alunos pudessem usar esses recursos para se expressar e argumentar no desenvolvimento do produto final.

Faz-se necessário, por fim, comentar os resultados obtidos no produto final. Com exceção de um aluno³⁴, todos escreveram o roteiro de uma cena demonstrando

³³ Este trecho está originalmente em espanhol, na transcrição utilizei o texto das legendas oficiais do filme.

³⁴ O aluno em questão havia faltado muitas aulas, porém entregou outros trabalhos solicitados e concordou em fazer atividade de recuperação proposta pela professora titular.

compreensão do tema e domínio do gênero discursivo (roteiro de filme), e expondo sua visão de mundo e suas opiniões. Em sua grande maioria, os alunos usaram a encenação de uma situação fictícia como forma de expor casos de opressão. As situações representadas nas cenas retrataram realidades próximas dos alunos: casos de *bullying* em sala de aula, perseguição de um homem negro em um *shopping* por seguranças, repercussão de um canal de humor preconceituoso do *youtube* na vida de alunos, dentre outros. Em todos os casos a argumentação se fez presente seja em um final com uma “lição” ou no surgimento de um narrador que discute o episódio: uma situação de opressão é exposta com foco em quem está sendo oprimido e nas consequências negativas que isso tem em sua vida. Foi possível observar também que os conceitos trabalhados e as discussões que tivemos em aula subsidiaram e deram sustentação ao que estava sendo proposto nas cenas e na argumentação apresentada.

Como comentado ao final da primeira seção deste capítulo, apesar de não termos chegado ao final planejado inicialmente (cena filmada com legendas em inglês), chegamos a um final “possível” consideradas as condições. Uma vez que já referi aos motivos que impediram a produção do documentário, gostaria de fazer algumas considerações quanto aos fatores que permitiram que se chegasse aonde se chegou. Muitas atividades não teriam sido possíveis se não tivéssemos uma biblioteca com muitos dicionários de inglês à disposição e se os alunos, em sua grande maioria, não tivessem um telefone celular com acesso à internet, muito úteis para o trabalho com os textos em inglês. O uso dos celulares junto com os vinte computadores da sala de informática permitiu que as pesquisas feitas nas aulas 8 e 9 fossem feitas sem maiores dificuldades. O que mais fez a diferença, porém, em se tratando de recursos disponíveis, foi a existência, na escola, de duas salas onde podíamos projetar filmes e vídeos: a sala de vídeo, com um computador, um projetor e uma televisão com entrada USB; e a sala de informática que, além dos vinte computadores, também contava com um projetor. Sem esses recursos à nossa disposição, o trabalho com documentários teria sido, se não impossibilitado, pelo menos muito dificultado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao oferecer um relato de minha experiência de estágio, durante a qual desenvolvi, em parceria com uma colega estagiária de Biologia, um projeto pedagógico com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, busquei propor uma reflexão sobre como um trabalho desenvolvido a partir da perspectiva da pedagogia de projetos e da interdisciplinaridade pode criar oportunidades significativas de aprendizagem.

Iniciei apresentando os pressupostos teóricos que fundamentam minha perspectiva sobre educação e que fundamentaram o desenvolvimento do projeto relatado. Tratei do papel central que o uso da linguagem deve ter em uma aula de língua, de que formas a pedagogia de projetos se mostra como uma frutífera maneira de concretização do currículo escolar e da importância da interdisciplinaridade para uma construção não fragmentária do conhecimento.

A seguir abordei o planejamento do projeto. Apresentei o planejamento inicial, discutindo a escolha da problemática de direitos humanos e desigualdade social como tema gerador, a definição de um documentário como produto final e as metas de aprendizagem a serem alcançadas no desenvolvimento do projeto. Em seguida, propus uma esquematização do planejamento de cada aula e dos conhecimentos a serem construídos e competências a serem desenvolvidas em cada uma delas.

Por fim, analisei o desenvolvimento do projeto. Discuti os conteúdos necessários para que as metas de aprendizagem fossem alcançadas e o documentário produzido, como a interdisciplinaridade permeou as aulas e possibilitou a criação de oportunidades significativas de aprendizagem, e como as atividades propostas buscaram promover o tanto o estudo do conhecimento em uso quanto seu uso pelos alunos.

Concluir este trabalho me permitiu reanalisar, à distância, o projeto desenvolvido e perceber como a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade se mostram alternativas muito fecundas para que a escola cumpra sua função social, em última análise a formação cidadã. Nesse sentido evoco as quatro dimensões de responsabilidade da escola como elaboradas por Schlatter e Garcez:

“Sensibilização: Fruir, observar, pesquisar, registrar o que acontece no mundo em relação ao tema;

Compreensão: Características, conceitos, transformações, regulamentação e responsabilidades em diferentes contextos;

Responsabilização: Como se dá a relação indivíduo/sociedade com o tema proposto;

Intervenção: Agentes e possibilidades de ação.” (2012, p. 17)

Acredito que as quatro dimensões tenham sido contempladas no projeto: o contato com diferentes realidades através de textos de variados gêneros discursivos sobre o tema proporcionou a sensibilização, ao mesmo tempo que o desenvolvimento das atividades de leitura, de interpretação, de escrita e os debates objetivaram promover a compreensão, a responsabilização e a busca por formas de intervenção.

Também não posso deixar de destacar um aspecto que enxergo como essencial para que o projeto tenha se concretizado. Refiro-me à amizade enquanto facilitadora do trabalho em conjunto. O alinhamento ideológico que tenho com Vitória teve, de fato, papel fundamental no trabalho que desenvolvemos, mas foi nossa relação de amizade que deu início a tudo e que permitiu que a trajetória fluísse de maneira natural e prazerosa, tanto em momentos de planejamento quanto em sala de aula. A este ponto me pergunto: como laços de amizade podem facilitar o trabalho em conjunto, torná-lo mais prazeroso, mais orgânico e, por que não, mais fecundo?; que efeitos isso pode ter para a concretização do projeto?; como isso se reflete em nossa prática em sala de aula?; como esses laços podem ser criados e cultivados? Tais questionamentos nos permitem refletir sobre nossas motivações enquanto educadores e sobre a importância do diálogo, da divisão de tarefas, da troca de ideias e críticas, e do apoio mútuo em face de dificuldades, para a fruição do trabalho em conjunto – sem esquecer que tudo isso pode se aplicar também a alunos, quando propomos, por exemplo, atividades em duplas ou grupos. As questões postas não puderam ser aqui contempladas por limitações de tempo e de foco, mas podem servir de ponto de partida para um futuro estudo.

Minha intenção com este trabalho foi sobretudo propor uma reflexão sobre possibilidades. Através do relato de uma experiência de estágio, busquei dar respostas para a questão: que possibilidades de aprendizagem podem surgir a partir de um projeto pedagógico que se propõe interdisciplinar? Por mais que a pedagogia de projetos venha sendo praticada desde a primeira metade do século XX, como lembra a professora doutora Maria Carmem Barbosa (2004, p. 8), a adoção dessa perspectiva nos currículos escolares é ainda tímida, se comparamos com currículos alicerçados em conteúdos disciplinares, uma vez que esbarra “nas ideias convencionais da função da escola, do ensino e da aprendizagem” (Ibid., loc. cit.). Apesar das resistências, felizmente, a cada dia surgem novos exemplos de projetos postos em prática, que nos permitem ter ideias, repensar nossa prática docente e refletir sobre novas possibilidades de ensino e aprendizagem, nos motivando e nos lembrando do quanto vale a pena seguir nesse caminho em busca de uma educação transformadora. Encerro esta reflexão na esperança de que esse acervo de possibilidades, ao qual se junta este trabalho, cresça cada vez mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? In: *Projeto Revista de Educação* (4), 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004.

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL/MEC. *LDB - Lei n.º. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011 (1979).

O RISO dos outros. Direção: Pedro Arantes. TV Câmara, 2012. 52 min, color. Disponível em: https://youtu.be/uVyKY_qgd54 Acesso em: 9 jan. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Linguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Série Entre Nós. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A.M. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Série Entre Nós. Erechim: Edelbra, 2012.

ANEXO 1: Falas do filme *O Riso dos Outros*

“...porque dar risada é bom, libera endorfina, diz a lenda que até cura” Marcela Leal, comediante

“O humor tem muito de espontâneo, mas depois que acontece, você pode muito bem analisar o que funcionou, o que não funcionou, por que não funcionou” Fernando Caruso, comediante

“O comediante tem que ser uma prostituta, o que eu quero é riso, eu me vendo por riso, se você riu, eu tô falando” Danilo Gentili, comediante

“O humor dialoga com o preconceito das pessoas. O humor, pra se realizar, ele precisa falar a mesma linguagem de todos ali que estão partilhando... seja um comediante, um contador de piadas, ele precisa partilhar com a sua plateia de um repertório de conceitos, enfim, que são *pré-conceitos*, conceitos prévios. Sem essa partilha não se realiza o humor.” Laerte Coutinho, cartunista

“O humor muitas vezes serve pra reforçar visões que são tradicionais, pra dizer o mínimo, que são conservadoras, que são até claramente preconceituosas” Laerte Coutinho, cartunista

“A piada preconceituosa, ela se ancora em determinados valores, por definição preconceitos, solidificados na sociedade, então é fácil fazer piada com esses estereótipos, porque eles estão prontos pra você. Desmontá-los é muito mais difícil.” Idelber Avelar, ensaísta e professor de literatura

“O humor sempre namorou com essa questão da truculência, da violência. O ataque às minorias é uma regra do humor” André Dahmer, cartunista

“A piada é uma caricatura. Ela pega um determinado ponto, uma determinada característica, que muitas vezes é a característica que determina uma certa identidade ou uma característica comum a um grupo, e ela exagera isso, ela reverbera isso. E nem sempre a maneira em que ela faz isso é uma maneira que está respeitando esse grupo ou essa determinada pessoa” Ana Maria Gonçalves, escritora

“O humorista não é responsável pelas mazelas da sociedade, ele está apenas expressando e retratando, à sua maneira, que é aquela que provoca o riso, as mazelas da sociedade” Hugo Possolo, ator e palhaço

“Em nome da liberdade do humor, a gente não pode achar que toda piada é válida, que tudo é humor.” Jean Wyllys, dep. federal e militante

“Existe outras formas de fazer humor, de fazer rir, sem humilhar os outros. Alguém com talento de verdade consegue fazer isso. E mesmo quando vocês traz essas minorias pra piada, ela não precisa ser necessariamente humilhando a pessoa.” Jean Wyllys, deputado federal e militante LGBT

“O humor, tendo a capacidade de perpetuar certos preconceitos, também tem a capacidade de quebrar com certos preconceitos, ou de ridicularizar certos preconceitos.” André Dahmer, cartunista

“Toda piada tem um alvo. Não existe piada sem alvo. Você me fala a piada que quiser, eu vou encontrar um alvo na sua piada. O alvo pode ser um discurso, um objeto, uma etnia, um país, ou uma pessoa com nome e rosto conhecido.” “Eu não tenho critério nenhum pra escolher o alvo da minha piada. Meu único critério é se for engraçada” Danilo Gentili, comediante

“Você vai estar criticando alguma coisa no humor. O problema é o que criticar, entendeu? Que vítima é essa?” Hugo Possolo, ator e palhaço

“Se o humor precisa de uma vítima, façamos a vítima certa. Tem tanta gente que merece apanhar. Por que bater nos negros, nas mulheres, que já apanharam bastante?” André Dahmer, cartunista

“Como a maioria dos atores que fazem humor são homens, eu cansei de ver o universo feminino ser decantado, escaneado e sacaneado.” Nany People, comediante

“As pessoas tentam naturalizar isso, como se fosse natural a mulher ser inferior ao homem, que é da natureza da mulher ser inferior ao homem. É da natureza, nada. Isso é da cultura. E se é da cultura, e a cultura muda no tempo e no espaço, esse tipo de mentalidade pode mudar também. E a gente se organiza politicamente pra isso.” Jean Wyllys, deputado federal e militante LGBT

“Não é que a pessoa vai sair por aí estuprando, mas você defende todas as ideologias por trás do estupro, nas piadas. [...] Então não acho que ele realmente queira abraçar um estuprador, mas ele realmente tá falando que mulher feia não faz sexo, que é uma oportunidade pra uma mulher feia, ser estuprada, porque pelo menos é uma chance de sexo. Ele tá sim falando que estupro e

sexo são equivalentes, quando nós feministas, a gente relaciona estupro com violência, com dominação, com demonstração de poder” Lola Aronovich, blogueira feminista

“Mas é claro que aquilo não é minha opinião a respeito do assunto. Não quero que uma mulher feia seja estuprada, mas não é isso... apesar que tem muita que merece... mentira minha... é humor, cara” Rafinha Bastos, comediante

“Acho que a princípio nenhum tema deve ser proibido, acho que a forma como você coloca o tema é o que pode ser ofensivo ou não” Jean Wyllys, deputado federal e militante LGBT

“Você precisa saber de que lado você está da piada. Se você tá a favor ou contra aquilo. Se você fizer uma piada sobre deficiente, mas defendendo o deficiente nas dificuldades que ele tem, essa piada é transformadora.” Hugo Possolo, ator e palhaço

“Quando você faz uma piada politicamente incorreta, no sentido de quando você é racista, você não tá fazendo nada de transgressor. Você tá assinando embaixo da realidade, você tá falando assim ‘o mundo é desigual e eu tô rindo disso’.” André Dahmer, cartunista

“Fica difícil você atingir as pessoas e fazer elas pensarem quando você tá sendo amornado e tem medo de falar, às vezes a gente tem medo de falar” Alyson Vilela, comediante → “Porque a gente tá vivendo num momento meio de policiamento intenso” Rafinha Bastos, comediante → “Eu acho que existe, sim, essa patrulha” Fábio Rabin, comediante → “No *Twitter* o que mais tem é essa patrulha do politicamente correto. Qualquer *twittada* hoje vira motivo de análise” Ben Ludmer, comediante → “Não sei o que tá acontecendo mesmo, é uma onda de patrulhamento que é um tanto perigosa” Danilo Gentili, comediante

“A gente vive num mundo racista, num mundo machista, num mundo classista, o Brasil ainda é um dos países mais desigual do mundo” André Dahmer, cartunista

“As piadas sexistas, as piadas machistas, elas tentam colocar as mulheres num lugar que a gente tá tentando tirar. Um lugar de opressão, de submissão, lugar da mulher burra, da mulher objeto. A gente tá tentando fazer outra coisa, colocar as mulheres num lugar de autonomia, de respeito, num lugar que a gente seja dona da própria vida” Renata Moreno, militante feminista

“Pra toda ação hoje em dia, tá tendo uma reação. Então se quiser chamar isso aí de patrulha, pode chamar. Pra mim existe uma patrulha da normalidade muito maior” Lola Aronovich, blogueira feminista

“Acho que os humoristas e comediantes eles têm que ter liberdade mesmo de fazer piada. Agora eles não podem achar que não têm que ser contestados. Esse é o problema, querer fazer piada e não querer ser contestado. É fazer a piada, ofender um coletivo e não querer que esse coletivo reaja. Não pode ser uma via de mão única, é uma via de mão dupla. Você tem todo direito de fazer sua piada, mas pague o preço de ser chamado de babaca, de racista, de homofóbico, de sexista. Se defenda, se explique, refaça, reveja seu humor.” Jean Wyllys, deputado federal e militante LGBT

“Quem falou que piada é Deus, sabe? Que a piada é uma religião que tá acima do bem e do mal e por isso não deve ser criticada? Deve ser criticada!” Lola Aronovich, blogueira feminista

“Eu acho que o humorista que quer ser politicamente correto, seja! O que quer ser politicamente incorreto, seja! O que vale é a liberdade de expressão [...] A justiça proibindo de falar, a justiça obrigando a pagar indenização, caso do Rafinha Bastos, a gente já viu isso claramente. A censura existe e é oficializada no Brasil, ela só não tem esse nome” Alyson Vilela, comediante

“Acho engraçado quando as pessoas evocam a liberdade de expressão como se ela fosse ilimitada. As liberdades têm limites. E a minha liberdade se encerra no direito do outro, no reconhecimento do outro. Por isso que eu não sou livre pra matar” Jean Wyllys, deputado federal e militante LGBT

“Acho que (o comediante) não é formador de opinião, acho que não tem que ter responsabilidade, acho que ele tem que divertir as pessoas” Marcela Leal, comediante

“O discurso humorístico é também um discurso ideológico, ele diz coisas, por mais que a intenção seja divertir as pessoas enquanto comem batata frita” Laerte Coutinho, cartunista

“O artista tem essa função: divertir, entreter e fazer pensar” Nany People, comediante

“O meu papel é subir no palco e ser engraçado, só isso.” Rafinha Bastos, comediante

ANEXO 2 – Atividade referente ao documentário *Mulheres da Terra* e agroecologia

A partir de conhecimentos prévios e suposições através do vídeo, tente definir os seguintes termos:

a) Sementes Crioulas (ex.: milho crioulo, tomate crioulo): _____

b) Organismos Transgênicos: _____

c) Agrotóxicos: _____

d) Agroecologia: _____

Compreensão e apropriação de termos e conteúdos. Responda as questões:

1) Além da própria alimentação, como as mulheres que aparecem no vídeo usam os vegetais? Escreva um pouquinho sobre esse uso e sua importância, citando exemplos do vídeo e de seu cotidiano. _____

2) A qual movimento social o vídeo se refere? O que é e qual a importância dos movimentos sociais? Você participa de algum? Caso não participe, tem vontade de participar? _____

3) Você concorda que as mulheres são mais sensíveis que os homens, como diz o vídeo? Por quê? Qual a importância da terra para as mulheres que aparecem no vídeo? Você já tinha pensado nos aspectos que o vídeo aborda? Concorda ou discorda da visão da importância da terra apresentada no vídeo? _____

4) Por que uma das mulheres diz preferir usar o termo “bercinho/berço” à “cova”? A que isso se refere? Qual a importância da mudança dessa terminologia? O que o uso de palavras diferentes altera? Isso se aplica também a nós, seres humanos? _____

5) Qual é a agricultura diferenciada que as mulheres do vídeo apresentam? Por que ela é uma melhor opção para elas? Como funciona? _____

