

ENSINAR E APRENDER COMO UM PROCESSO RECURSIVO

O que temos **feito**, **dialogado**
e **refletido** na **sala de aula**

ORGANIZADORAS

Ana Cláudia Pereira de Almeida
Elisabete Bongalhardo Acosta



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Rio Grande

ENSINAR E APRENDER COMO UM PROCESSO RECURSIVO

O que temos **feito, dialogado**
e **refletido** na **sala de aula**

ORGANIZADORAS

Ana Cláudia Pereira de Almeida

Elisabete Bongalhardo Acosta



INSTITUTO FEDERAL

Rio Grande do Sul
Campus Rio Grande

Esta obra foi escrita por professores do IFRS *Campus* Rio Grande em agosto/2020 e subsidiada por recursos do Edital IFRS nº 36/2020 - Auxílio à publicação de produtos bibliográficos

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica:
Acará Estúdio Gráfico ■ acara.com.br

Foto do *Campus*:
Pedagoga Caroline Ança

E59

Ensinar e aprender como um processo recursivo : o que temos feito, dialogado e refletido na sala de aula / Ana Cláudia Pereira de Almeida, Elisabete Bongalhardo Acosta (Organizadoras). – Porto Alegre, RS : IFRS, 2020.

104 p. : il. color.

ISBN 978-65-86734-11-9

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem.
I. Almeida, Ana Cláudia Pereira de, organizadora. II. Acosta, Elisabete Bongalhardo, organizadora.

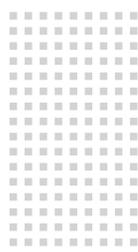
CDU 37.022

APRESENTAÇÃO

(OU UM POUCO DE

PAULO FREIRE PARA

ORIENTAR **NOSSAS PRÁTICAS**)



Do Colégio Técnico Industrial ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Rio Grande, muitas modificações de natureza diversa ocorreram e têm acontecido, especialmente no que tange à cultura da nova instituição, que deixa de ser a de estritamente formar sujeitos para o mercado de trabalho e se amplia, entre outras finalidades, a “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”, conforme consta no Art. 6º da Lei nº 11.892/2008, que a constitui. Pode-se considerar que essa mudança, para além de questões político-estruturais, está repleta da esperança de Paulo Freire, que percebe a conjunção da ciência com a formação humanizadora como artefato de mobilidade social, pois “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84) e “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 1997, p. 22).

Tem-se, com isso, que a oportunidade que os Institutos Federais representam, de aliar pesquisa e extensão a práticas de ensino, favorece não apenas que os sujeitos aprendentes estejam imersos em práxis que se avaliam permanentemente como forma de aprimorar-se e de buscar novas estratégias, mais eficientes, de realizar o próprio trabalho, mas principalmente que essas soluções olhem e beneficiem as comunidades locais, razão maior de qualquer busca de conhecimento. É também Freire quem legitima esse esforço, quando exorta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no

corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (1997, p. 32).

Esta obra, então, apresenta narrativas desses esforços para que “educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue” (FREIRE, 2006, p. 45), ao reunir experiências teórico-práticas que vêm sendo feitas no *Campus* Rio Grande, nas salas de aula dos autores, com a intenção de compartilhá-la com pares interessados, que podem trazer contribuições ao diálogo coletivo, nossa motivação primordial. Essa iniciativa ganha importância particular não apenas por pensar a educação em si, mas também em função do isolamento social e consequente ensino remoto, decorrentes da pandemia por Covid-19 que ora vivenciamos e que traz a toda sociedade muitos desafios de natureza diversa; na área da educação, um olhar otimista consegue perceber, para além dos desafios que tal questão de saúde pública gera, que se tem uma oportunidade “da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 44).

Nós, professores-autores, compreendemos que “você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que-fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126). Como contrapartida, “o educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer

conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são, assim, momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer” (FREIRE, 2003, p. 47).

De todas as lições que Freire nos traz neste texto, o cerne está na ideia de que “**não sou se você não é**” (FREIRE, 2006, p. 100), ou que não há ensinar sem aprender, pois professor e estudante estão implicados no fazer um do outro e alternam seus papéis quando a sala de aula se constitui como um ambiente propício para trocas como essa, que garantem a ambos sua cidadania. Por isso nosso título coloca o ensinar e o aprender como um processo recursivo, porque se retroalimenta quando se assume a concepção de que na sala de aula todos estão aptos a pensar formas de expressar seus saberes bem como a ampliar as próprias perspectivas, pela mediação do outro.

Por fim, estamos muito felizes por esta publicação, especialmente pelo que ela significa: um entrelaçamento de saberes e de interesses diversos que conseguem convergir pelo objetivo comum de fazer a diferença na vida daqueles de quem temos a oportunidade de interpelar com nosso trabalho, e por quem somos interpelados enquanto exercemos nosso ofício docente. Eis a recursividade, o “não sou se você não é”.

Ana Cláudia e Beti ■ Organizadoras

OBRAS MENCIONADAS:

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

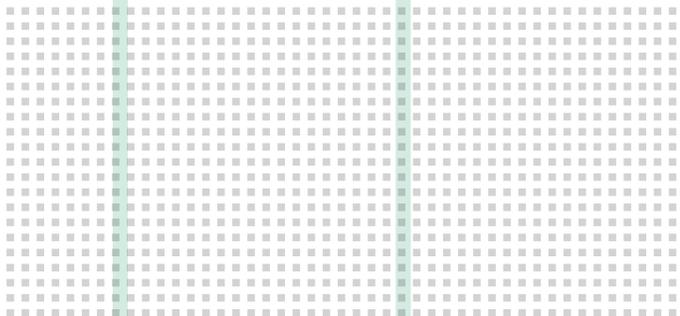
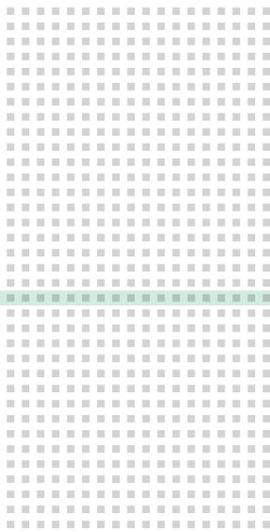
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SUMÁRIO

1	LITERATURA E RESISTÊNCIA: UM RELATO DE EXTENSÃO Daniel Baz dos Santos e Lucilene Canilha Ribeiro	8
2	IMPACTO DO EMOCIONAL-AFETIVO NO ENSINO TÉCNICO: EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE AUTOCAD® ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS Vanessa Patzlaff Bosenbecker	28
3	PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS DE LEITURA E INSERÇÃO DE PROCESSOS DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA Ana Cláudia Pereira de Almeida.....	47
4	MÓDULOS INTEGRADORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE AUTONOMIA DISCENTE NO IFRS <i>CAMPUS</i> RIO GRANDE Elisabete Bongalhardo Acosta, Leonardo Costa da Cunha e Simone de Araujo Spotorno Marchand	63
5	ENSINO BASEADO EM PROJETOS NO IFRS - <i>CAMPUS</i> RIO GRANDE: PRÁTICAS POSITIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA Lucía Silveira Alda e Sabrina Hax Duro Rosa	81
	SOBRE OS AUTORES	100

LITERATURA E RESISTÊNCIA: UM RELATO DE EXTENSÃO

Daniel Baz dos Santos e **Lucilene** Canilha Ribeiro



RESUMO: Este artigo pretende relatar o curso de extensão “Literatura e resistência”, cuja organização visou, primeiramente, a divulgação de textos literários que se posicionaram na contramão de estruturas de poder vigentes, sejam elas materiais ou discursivas. Por intermédio do debate de uma série de obras, advindas de diversas épocas, nacionalidades e articuladas em variados gêneros, buscou-se refletir a respeito da ideia de “resistência” e de seu lugar no sistema literário, além de investigar seu papel na configuração de textos fundamentais da literatura. Os pressupostos teóricos abarcaram nomes ligados à filosofia, como Michel Foucault e Jacques Rancière, passando por pensadores do signo literário e dos fenômenos estéticos, dos quais se destacaram Antonio Candido, Antoine Compagnon, João Alexandre Barbosa, Gayatri Spivak, Wolfgang Iser e Luiz Costa Lima. Contudo, o conceito de “resistência” articulado por Alfredo Bosi em obras como *Literatura e resistência* e *O ser e o tempo na poesia*, foi o responsável por orientar a maior parte das discussões. A metodologia do curso se executou no formato de nove encontros mensais, estando o primeiro deles ocupado da leitura de poemas diversos, articulados a inúmeras manifestações do conceito, a que se seguiram a análise das seguintes obras: *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht; *É isto um homem?*, de Primo Levi; *1984*, de George Orwell; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *O conto da aia*, de Margaret Atwood; *O que o sol faz com as flores?* e *Outros jeitos de usar a boca*, de rupi kaur; e *Kindred*, de Octavia Butler. O último dia do curso dedicou-se a uma atividade denominada “Sarau da resistência”, no qual os participantes foram convidados a preparar leituras de obras que articulassem o tema em alguma medida, como forma de demonstrar de que maneira os conteúdos do curso afetaram sua percepção da literatura e do mundo ao seu redor.

PALAVRAS-CHAVE: teoria da literatura; poesia; narrativa em prosa; resistência; literatura.

INTRODUÇÃO

O curso “Literatura e resistência” foi ministrado no período de abril a novembro do ano de 2018, em parceria entre o IFRS e a Secretaria de Cultura de Rio Grande. Seus conteúdos se destinavam a todos e todas interessadas na leitura do texto literário, especialmente daquelas obras ocupadas em questionar, denunciar e/ou criticar problemas da estrutura social e de suas instituições de poder, proposta que se fundamentou na discussão da relação do signo artístico com o conceito de “resistência”. Podendo comportar até 30 inscritos, a ação, em sua concepção

original, pretendia abarcar componentes teóricos transdisciplinares, tangenciando, portanto, não apenas noções da teoria literária, mas também aquelas provenientes de outros campos epistemológicos, como a história, a filosofia e a sociologia, podendo, portanto, atrair também o interesse de estudantes e profissionais destas outras áreas. Nas páginas que se seguem, serão relatados os aspectos mais importantes da idealização e execução do curso, considerando suas preocupações teóricas, metodológicas e práticas.

OBJETIVOS

O curso se concentrou na difusão de livros fundamentais da literatura mundial, tendo como eixo condutor a noção de “resistência”, e na criação de um espaço para interpretação e debate acerca das possibilidades de leitura desses textos. Estes foram seus dois objetivos principais. Para além disso, visou-se refletir acerca dos diversos tipos de “resistência” representados pelas obras, assim como entender a motivação e o contexto histórico por trás dessas textualidades que, do ponto de vista formal, temático e simbólico, se posicionaram na contramão das estruturas de poder, das convenções sociais e de normas de conduta específicas. Muitas das manifestações desse termo agiram em comunhão com questões relacionadas à raça, ao estrato social, à identidade de gênero, entre outras preocupações de ordem semelhante que se mostraram determinantes no desenvolvimento das ficções analisadas.

Assim, o emprego do termo “resistência” – na qualidade de categoria filosófica, principalmente – foi considerado a partir do seu franco diálogo com concepções provenientes de diversas vertentes do pensamento humano, levando-se em conta sua utilização em distintos processos culturais: a experiência dos negros, dos judeus, das mulheres, das mulheres negras, relacionados com a história brasileira, norte-americana, alemã, entre outras particularidades que se descortinaram a partir das análises empreendidas. Além dessas metas mais amplas, podem-se ser citados também outros dois objetivos específicos, que orientaram o curso desde sua idealização:

primeiramente, o desejo de reinserir, no território do debate público, obras consagradas de autores celebrados como Bertolt Brecht, Primo Levi e Octavia Butler, cujas trajetórias de vidas foram marcadas por múltiplas situações de resistência. Por fim, buscou-se proporcionar um espaço oportuno para a atualização dos conflitos apresentados pelas obras nos dias atuais, fator este também decisivo na definição do *corpus* selecionado.

JUSTIFICATIVA

O curso justificou-se, primeiramente, devido à natureza da sua discussão central. Ler e escrever, por si só, são sempre atos de resistência e de subversão, isto é, se constituem como ampliadores dos limites estabelecidos pelos horizontes comum e individual (sejam eles políticos, filosóficos, éticos etc.). Dessa forma, são atos que configuram uma espécie de desobediência espontânea diante da maneira na qual o mundo se apresenta, postura que está na base de uma série de vertentes teóricas da literatura, como o ideal emancipacional com que Jauss fundamenta as reflexões fundadoras da Estética da Recepção. Demais informações a respeito dessas particularidade do texto literário serão apresentadas nos pressupostos teóricos desta ação.

De qualquer forma, assume-se aqui que a literatura, assim como as demais artes, parte da reação a uma realidade que é ineficaz, provisória, inacabada e, por isso, investe no esforço ativo de fundar novas maneiras de ser e de se reconhecer no mundo. O contato com os conflitos das personagens de Brecht e Butler, com a experiência de Primo Levi, com as distopias de Atwood e Orwell, entre os demais textos discutidos neste curso, demonstraram a força da ficção em contextos de impotência, de abuso de autoridade, de silenciamento e de opressão, fenômenos que estas obras representam e desconstroem. Para além desses elementos, a ação se justificou também por apresentar obras provenientes de sistemas literários regionais, nacionais e mundiais – que tiveram papéis paradigmáticos nos ambientes artísticos em que transitaram – divulgando, assim, nomes fundamentais para a literatura e para a cultura em geral. Antes de dar prosseguimento a este relato, é

importante ressaltar que os elementos selecionados para a discussão das obras desses autores, essenciais para a justificativa da ação em sua esfera mais prática, serão tratados de forma mais pormenorizada em outros momentos deste relato, a exemplo do próximo item.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta ação extensionista partiu de uma concepção de literatura enquanto mecanismo de transformação social e da crença de que, por conta disso, ela seja um direito de todos. Neste último caso, partiu-se da discussão feita por Antonio Candido no ensaio *Direito à literatura*, no qual o autor chama atenção para as “três faces” (CANDIDO, 2011, p. 178) do objeto literário. Em suas próprias palavras, tratam-se das seguintes: “[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

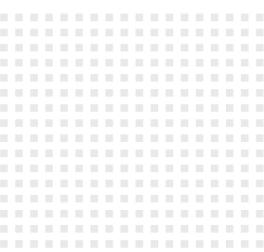
Se normalmente tendemos a pensar que o terceiro dos aspectos é o mais importante nos efeitos que os livros provocam em nós, o historiador da literatura insiste que as obras atuam na consciência do leitor por intermédio de uma conjunção de todos os itens. Candido quer, por esta via, enfatizar os aspectos formais do texto literário, muitas vezes negligenciados em discussões mais apressadas, que tendem a se voltar apenas para a temática dos textos e não para seus mecanismos de construção.

Com efeito, o autor afirma ser essencial que atentemos, durante a recepção de qualquer texto, para a “maneira” pela qual ele foi construído. De acordo com sua reflexão, é nesse processo de construção – que se processa sempre em devir, e nunca se constitui em um estado concreto, isto é, em coisa acabada, mas que existe apenas na condição de um potencial aberto – que a literatura adquire sua natureza humanizadora. Ao buscar compreender os procedimentos de configuração expressiva

de um texto (tendo ou não formação técnica para isso), o leitor termina por reestruturar sua própria capacidade discursiva, revendo certos padrões linguísticos e atualizando outros. Tendo isso em vista, o *corpus* deste projeto de extensão foi analisado considerando as suas características formais e estilísticas, além de abranger a maneira pela qual a construção estética dos livros selecionados influenciaram nas mundivivências expressadas por eles.

Em que pese o entendimento da literatura na sua modalidade de instrumento de transformação social e individual, consideraram-se também as palavras de Antoine Compagnon, como manifestas no seu ensaio *Literatura para quê*. Nele, após considerar os quatro poderes positivos da literatura (clássico, romântico, moderno e pós-moderno), o autor enfatiza o fato de que “O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades.” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Por esta via, ainda de acordo com o teórico francês:

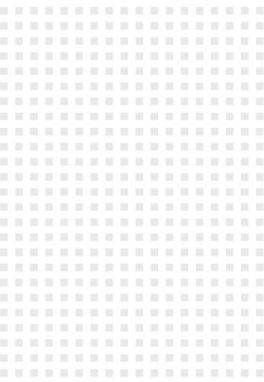


A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

O autor, influenciado pelas reflexões de Kundera e de Harold Bloom, ressalta ainda a importância da literatura no desenvolvimento de um eu autônomo, dissimulado em uma identidade narrativa voltada para o outro representado, processo que, muitas vezes, obriga o leitor a sair de seu lugar comum e rever suas ideias fixas (COMPAGNON, 2009, p. 50). Em consonância com estes ideais, complementando as referências básicas iniciais deste projeto, somou-se a Candido e Compagnon, o nome de Tzvetan Todorov, autor que, com o livro *A literatura em perigo*, incensou o

debate a respeito da importância da literatura no mundo contemporâneo, tendo como pano de fundo uma revisão da teoria literária do século XX e das práticas de ensino da literatura na sociedade. Em suas ponderações, o pensador búlgaro chega a rever suas próprias ideias a respeito do signo literário, reparando principalmente algumas posições tomadas no início de sua carreira, sob a influência do movimento estruturalista francês.

Muitas de suas considerações secundam aquelas formuladas por Candido e Compagnon, demonstrando que, apesar dos contextos de produção e das orientações filosófico-metodológicas distintas dos três autores, há pontos de contato entre suas teses. Segundo Todorov,



Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos literários, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (TODOROV, 2010, p. 78).

Considerando esta última afirmação de Todorov no contexto das opiniões formuladas por Candido e Compagnon, a literatura exerce uma função desestabilizadora no todo ideológico da sociedade, impactando suas formações discursivas por intermédio de seu questionamento constante, funcionando, assim, para utilizar feliz metáfora de Juan Jose Saer, como uma “antropologia especulativa” (SAER, 2004, p. 16). Além disso, no território amplo e aberto do signo literário, o leitor encontra espaços intervalares nos quais pode se conectar, por aproximação ou repulsa, com inúmeros campos do conhecimento, a partir daquilo que a obra diz e daquilo que ele pode dizer após a leitura, hipótese apresentada por João Alexandre Barbosa no seu livro *A leitura do intervalo* (1990). Em sua opinião, o signo literário exibe sempre uma natureza transdisciplinar, cabendo ao receptor lidar com estes “intervalos” entre o propriamente

ficcional e os valores sociais, históricos, psicológicos expressos por ele, seja por meio de procedimentos conjuntivos, seja por intermédio de mecanismos disjuntivos.

Todos esses pressupostos conceituais e metodológicos eclodiram para uma abordagem contemporânea do ato mimético, isto é, que o compreenda não como mera imitação (cópia de um real que pouco se deixaria modificar pelo objeto estético), mas enquanto representação efetivamente. Nesse sentido, a arte literária não opera de forma reprodutora, isto é, não se ocupa simplesmente em produzir semelhanças, mas age produtivamente, por intermédio de um potencial discordante, inquietador, que terá função central nas tomadas de decisão do leitor diante do texto. São nessas bases que Luiz Costa Lima diferencia a mimese moderna (ativa, desviante, frequentada por equivalências) daquela presente na antiguidade (passiva, coincidente, formada por semelhanças) (1989). São nesses termos também que Wolfgang Iser desenvolve sua teoria da estrutura lacunar do texto literário e do jogo interno responsável por sua fruição (1996a;1996b). Este se beneficiaria justamente dessas zonas de sentido indefinidas, que desafiam e desacomodam o leitor, estando na base da capacidade inovante e revolucionária da literatura.

Tendo este universo teórico em nosso horizonte, é possível adentrar no último veio teórico que regeu esta ação de extensão: o conceito de “resistência”. São muitas as possibilidades de uso do termo e não está nas intenções deste projeto estabelecer uma definição única, que tenha a ambição de contemplar suas inúmeras manifestações. Contudo, algumas reflexões nos ajudam a observar de que forma a literatura implementa este campo semântico fluido e fértil nas suas representações. Assim, as preocupações conceituais deste curso partiram da maneira como a ideia de resistência vinha articulada pelos livros analisados, projetadas em contextos particulares de escrita e de vivência e elaboradas por universos ficcionais distintos. Contudo, dois autores orientaram as discussões iniciais a respeito do termo e de seus desdobramentos: Jacques Rancière e Michel Foucault.

O primeiro apresenta uma série de provocações e inquietações em seu texto *Será que a arte resiste a alguma coisa?*. A começar pelo entendimento de que a arte só poderia propriamente “resistir”, levando-se em consideração o seguinte raciocínio contraditório: “como a coisa que persiste em seu ser e como os homens que recusam-se a persistir na situação deles” (RANCIÈRE, 2020, p. 1). Por esta via, o autor se pergunta “Como pode a potência do que ‘se mantém em si’ ser ao mesmo tempo a potência do que sai de si, do que intervém para subverter precisamente a ordem que define sua própria ‘consistência’” (RANCIÈRE, 2020, p. 2). Suas reflexões nos convidam a ter em mente as relações tensionadas entre política e arte no percurso da história cultural, no desbravamento de problemas sociais emprestados desta àquela, na consolidação de um futuro imposto a esta por aquela e na pertinência de manter esta perturbação entre ambas, em prol de “uma política da arte e uma poética da política” (RANCIÈRE, 2020, p. 13).

Michel Foucault, por sua vez, insere a questão da resistência dentro da discussão dos mecanismos de poder. Em trecho esclarecedor para este curso, o autor revela:

Gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mais diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre a teoria e a prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias. (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Dessa forma, o teórico permite pensar a noção de “resistência” articulada às estruturas de poder e ao papel dos indivíduos que, ao se engajarem em atividades disruptivas, revelam os mecanismos

por trás de inúmeras formas de silenciamento, violência, repressão, injustiça, tirania, despotismo, cerceamento da liberdade, entre outras manifestações da opressão.

Contudo, em ordem de sistematizar mecanismos de resistência provenientes do signo literário, a teoria que mais possibilitou recursos para a discussão das obras elencadas foi aquela desenvolvida pelo pesquisador brasileiro Alfredo Bosi. É provável que nenhum autor nacional tenha pensado mais esta questão, ao menos na sua relação com a literatura, do que ele. Com efeito, seu livro *Literatura e resistência* é emblemático no que se refere a uma discussão sólida deste conceito em franco diálogo com a arte verbal, posto que apresenta uma série de possibilidades, teóricas e práticas, de pensar o assunto. No ensaio *Narrativa e resistência*, por exemplo, o autor explica a natureza ética do conceito de “resistência”, que, quando pensado por intermédio das categorias estéticas, une potências cognitivas, como “razão” e “intuição”, a potências práticas, a exemplo do “desejo” e da “vontade”. Tendo em vista esta colisão entre dois campos filosóficos distintos, e inspirado nos escritos de Benedetto Croce, Bosi propõe duas maneiras de pensar a resistência na literatura: primeiramente, quando ela se apresenta na forma de um “tema”; e, em seguida, quando ela se manifesta enquanto processo inerente à escrita (BOSI, 2002).

No primeiro caso, o autor cita obras como *É isto um homem?*, de Primo Levi (analisada durante o curso), e *Memórias do cárcere*, de Graciliano Ramos, ao lado de textos de caráter existencialista, que vão de Camus a Sartre, passando por Kafka, e que apresentam narrativas protagonizadas por personagens que se opõem a sistemas de poder vigentes e/ou se recusam a cumprir com as expectativas que as autoridades, as instituições ou simplesmente o senso comum exigem delas, o que possibilita ler todos estes exemplos dentro de uma “cultura de resistência política” (BOSI, 2002, p. 129), de acordo com o autor. Já no segundo caso, pensa-se em tensões internas da forma literária, que podem partir do ponto de vista ou mesmo da estilização da linguagem, nos quais a literatura não mais se limita a referenciar um “real” que justifica sua configuração,

mas cria “vazios” nesse mesmo real, ou seja, especula e inverte suas possibilidades, brinca com suas convenções, tateando não o “existente”, mas o “possível” ou mesmo o “ideal”, além de um “futuro plausível”, no caso das utopias e distopias.

São nesses termos, em ordem de enfrentar as provocações de Rancière mencionadas no início deste item, que a ética e a estética podem trabalhar juntas. A literatura permite, assim, que nos conscientizemos a respeito daquilo que Luiz Costa Lima chama de “Controle do imaginário” (LIMA, 1989), ao mostrar de que maneira cada sociedade elege determinados conceitos norteadores que passam a condicionar as leituras da literatura (algo mais visível em alguns momentos históricos, como o Iluminismo, mas que atua em maior ou menor grau em todos os períodos literários) e os usos que fazemos do texto ficcional. Sendo assim, há um teor rebelde e resistente em todo texto que se contrapõe, em conteúdo e/ou forma, às expectativas criadas pela comunidade que o circunda.

Em outro de seus livros, *O ser e tempo na poesia*, Alfredo Bosi aborda com mais cuidado a questão da resistência no gênero lírico, elaborando vários caminhos para pensar o assunto e que podem ser resumidos da seguinte forma: “poesia mítica” e “poesia da natureza”, ocupadas em recuperar o sentido comunitário perdido, “lirismo de confissão”, entendido como “a melodia dos afetos em defensiva” (BOSI, 1977, p. 167) e o conjunto que agrega a “sátira”, a “paródia”, o “epos revolucionário” e a “utopia”, formas que desenvolvem uma crítica direta ou velada da ordem estabelecida.

Com estes estudos, Bosi se transformou no eixo teórico condutor desta ação, permitindo inclusive que, por intermédio de suas discussões, fosse possível cotejar outras noções de resistência, a exemplo da revisão da história, “a contrapelo”, como quis Walter Benjamin (1996), da discussão da monumentalização do passado e dos eventos literários, de acordo com Hugo Achugar (2006), da interiorização do outro e do apagamento de sua voz, cuja base são as reflexões de Gayatri Spivak (2010), da confissão e da autoficção como preservação da experiência pessoal, do feminismo, além de tópicos teóricos particulares que surgiram no decorrer dos encontros.

METODOLOGIA

O curso contou com encontros mensais nos quais os professores doutores Daniel Baz dos Santos e Lucilene Canilha Ribeiro discutiram as obras e tópicos selecionados. O primeiro encontro respeitou a modalidade de aula inaugural, apresentando várias formas de entender a resistência a partir do texto lírico, sendo que, neste caso, os textos foram entregues em material impresso para os participantes. A partir de então, os integrantes do curso tiveram um mês para adquirir e ler as obras seguintes, estimulados a pensar nas questões apontadas pelo curso, além daquelas que fossem de seu interesse, posto que contávamos com a presença de profissionais das mais diversas áreas. Em cada encontro, novas perspectivas conceituais foram desenvolvidas, de acordo com os apontamentos feitos na fundamentação teórica deste projeto e dos livros elencados em sua bibliografia. As particularidades dessa dinâmica serão descritas no item posterior.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O primeiro encontro foi conduzido pela fruição de textos líricos de múltiplas origens e estilos, atividade que foi mediada por alguns dos conceitos desenvolvidos nos seus pressupostos teóricos. Assim, foram lidos poemas contemporâneos como *A pluma azul*, de Yasmin Nigri, e provenientes de momentos históricos pregressos, como *A rosa de Hiroshima*, de Vinicius de Moraes, esforço feito com o intuito de demonstrar as variadas possibilidades semânticas e formais, de maneira mais ou menos explicitada, da noção de resistência. A seguir, alguns tópicos coordenaram o exercício hermenêutico das obras discutidas, tendo em vista o tema central do curso.

A esse respeito, pode-se mencionar a discussão das imagens construídas pelos autores, em seu poder de alegorizar/simbolizar uma situação de existência, como nos poemas *Quando pela garganta*, de Paulo Colina, e *A recessão*, de Pier Paolo Pasolini. Foram consideradas também as questões expressivas relacionadas ao ritmo

e à sonoridade dos textos, a exemplo de *Tem gente com fome*, de Solano Trindade. Nos versos de *Meia lágrima*, escritos por Conceição Evaristo, *Defesa da alegria*, de Mário Benedetti e *Possibilidades*, de Wislawa Szymborska, por sua vez, prezou-se pela atenção a conteúdos relacionados ao corpo e à memória, à construção do sujeito resistente e à importância dos afetos no processo de persistir.

O segundo encontro tratou de *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht. O autor é responsável por revisar a teoria aristotélica, substituindo um ideal de teatro voltado à catarse – isto é, à purgação dos sentimentos por parte do público – por um teatro de conscientização deste mesmo público, preocupado, assim, em revelar as engrenagens do sistema capitalista. O novo modelo ficou conhecido como Teatro épico. Dentre suas demais características de destaque estão: demonstrar que as desgraças humanas não são eternas, mas tem fundo histórico; substituir a linearidade presente no teatro grego pelo desenvolvimento dialético; e desalienar o receptor, mantendo-o próximos aos conflitos da trama e ativo em relação ao seu desenrolar.

Na peça aqui apresentada, Brecht recupera a figura histórica de Galileu Galilei para narrar o conflito de um cientista obrigado a esconder a verdade que sabe a respeito do mundo, em ordem de não ser assassinado pelos tribunais da igreja. Em resumo de Raymond Williams:

Mais uma vez a questão não é: “deveríamos admirar ou desprezar Galileu?”. Não é essa a pergunta que Brecht nos propõe. O que ele indaga é o que acontece com a consciência quando aprisionada num impasse entre moralidade individual e social. A submissão de Galileu pode ser explicada e justificada, no âmbito individual, como um meio de ganhar tempo para poder dar continuidade ao seu trabalho. Mas o ponto que escapa à compreensão, aqui, é qual a finalidade do trabalho. Se a finalidade da ciência é permitir que todos os homens possam aprender e compreender o seu mundo, a traição de Galileu é fundamental. Separar o trabalho de sua finalidade humana é, e Brecht vê isso, trair os outros e desse modo trair a vida. Não se trata, ao final, do que pensamos de Galileu como um homem, mas do que pensamos dessa conclusão. (WILLIAMS: 2002, p. 255-256).

Tratou-se, portanto, de estabelecer paralelos com a sociedade contemporânea, nas quais também abundam casos em que os interesses científicos são controlados por estruturas de poder e pelo interesse das classes dominantes.

A terceira aula debruçou-se sobre *É isto um homem?*, de Primo Levi, relato autobiográfico das experiências vividas pelo escritor após ser capturado pelos nazistas em 1943 e ser enviado para um campo de concentração. Como forma de examinar a obra, observando suas particularidades discursivas, refletiu-se sobre a teoria das escritas de si, especialmente aquelas dedicadas ao estudo a respeito do trauma e do testemunho. Philippe Lejeune, Adorno, Marcuse, Dominick LaCapra e Seligman-Silva e Ginzburg foram alguns dos nomes responsáveis por redimensionar os conteúdos apresentados pelo livro.

Estes perpassaram questões mais gerais, atinentes à relação entre a linguagem e a história humana, o poder sobre o próprio corpo, os vínculos entre a memória e o esquecimento, entre sobrevivência e culpa, entre a imaginação e a razão, além de assuntos de ordem mais restrita, a saber: a burocratização do extermínio, o plurilinguismo e a multiculturalidade dentro dos campos de concentração e o papel da literatura no imaginário dos prisioneiros.

O quarto encontro apresentou a obra *1984*, de George Orwell. Em seu desenvolvimento, apresentou-se uma reflexão sobre a distopia, considerando os aspectos históricos e formais deste gênero que se manifesta em determinados momentos da sociedade humana. Além disso, tratou-se de analisar a atualidade da distopia no mundo pós 2016, abordagem motivada pelo crescente interesse em torno do assunto e pela retomada de leituras de livros do tipo de *1984*.

A obra proporcionou a investigação das manobras do poder que se apropriam da liberdade do sujeito: a vigilância, a contenção do desejo, a manutenção do medo e da raiva, a segmentação da sociedade, o apagamento/reescrita da história e, principalmente, a construção do discurso do opressor por meio da dominação da linguagem. Muitos

desses elementos foram cotejados com discursos governamentais fascistas atuais, como os de Donald Trump e de Jair Bolsonaro.

Além disso, a obra de Orwell foi relacionada a outros textos que apresentam inquietações semelhantes às aquelas presentes em seu romance, como *Nós*, *Admirável mundo novo*, *Fahrenheit 451* e *O conto da aia*. Dentre suas similaridades, Rudinei Kopp aponta o fato de “[...] transformarem sonhos utópicos em ‘infernos na Terra’; grupos que formam uma elite que governa contra os princípios universais de justiça, a destruição da vida privada, familiar, sexual e emocional através de um regime invasivo, desconexão entre o presente e o passado por meio da manipulação empreendida pelo regime.” (KOPP, 2011, p. 62).

O quinto encontro concentrou-se em *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, pobre e favelada que sofreu na pele a marginalização social e grafou em seus escritos seu processo pessoal de libertação da opressão. Analisando o cotidiano da escritora, reconhecemos a vida de várias mulheres que necessitam realizar esforços sobre-humanos para conseguir manter a si e aos filhos, enquanto enfrentam um itinerário diário de fome, miséria e decepção.

O relato de Carolina de Jesus nos revela o desejo de uma mulher que, mesmo vivendo em meio às mais degradantes condições de existência – cujos maiores momentos de alegria consistem nos instantes em que presencia o “espetáculo deslumbrante” da “gordura frigindo na panela [...] As crianças sorrindo vendo a comida ferver [...]” (JESUS, 2014, p. 37), ou, nos instantes em que sonha e imagina-se residindo “num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol” (JESUS, 2014, p. 53) – assume para si a escrita como um ideal de vida e instrumento para relatar suas descobertas, conhecimentos, experiências e dramas.

A obra de Carolina até hoje é considerada inovadora, pois seu discurso parte de vivência que efetivamente conheceu a fome. Sendo assim, é testemunho de um personagem “de dentro” de um cenário miserável, e não de um observador externo, como costuma acontecer no sistema literário. Em resumo de Meihy, “raramente se encontra algo escrito a

partir da vivência da pobreza, daqueles que a vivem e dão razão de ser a um estado de coisas que compromete a eficiência dos sistemas políticos e coloca o poder e a ordem social em cheque” (2006, p. 345).

O sexto encontro abordou a obra de rupi kaur, autora que teve que lidar com o desprezo constante das editoras em relação a seu trabalho, principalmente pelo fato de ser mulher e estreada. Além disso, os editores alegavam que sua obra, por tratar de questões de interesse exclusivo ao público feminino, teria pouco apelo comercial. Por conta das constantes negativas, a escritora resolveu lançar-se de maneira independente e assumiu o seu próprio marketing. A artista, que já possuía um público virtual, apostou em uma linguagem visual condizente com a mídia do Instagram para publicar sua poesia e suas ilustrações. Isso fez com seu primeiro livro vendesse, só nos EUA e em seu ano de estreia, mais de 1 milhão de exemplares, além de ficar por mais de 40 semanas na lista dos mais vendidos do jornal The New York Times.

Suas duas obras, *Outros jeitos de usar a boca* e *O que o sol faz com as flores*, falam de um universo feminino que dialoga com a realidade das mulheres contemporâneas, apresentando, em linguagem simplificada e acessível, um universo que discute traumas e vivências femininas, enfatiza o poder da sororidade, do empoderamento e da empatia e finaliza com a observação das potências curativas presentes dentro do ser feminino.

O sétimo encontro discutiu *Kindred*, de Octavia Butler, autora filha de um engraxate e de uma empregada doméstica que se consagrou como a Grande Dama da Ficção Científica após lutar contra a pobreza, a dislexia, o machismo e o racismo, percurso que culminou com os prêmios MacArthur Fellowship, Hugo, Nebula e Locus Awards. No seu romance, acompanhamos Dana, escritora negra que vive com seu marido branco no século XX. Ao longo da trama, ela estabelece uma conexão com um de seus ancestrais, que precisa constantemente de sua ajuda para se manter vivo no século XVIII.

Partindo dessa premissa, a escritora tece uma trama na qual se revela a brutalidade do racismo, ao colocar presente e passado no mesmo

cenário, dinâmica esta que permitiu a discussão de uma série de tópicos desenvolvidos em suas páginas, como o afrofuturismo, o protagonismo negro, o feminismo negro, o preconceito racial e a luta pelos direitos civis.

O Conto da aia, de Margaret Atwood, foi o foco do oitavo encontro do curso. Sua análise partiu da caracterização do romance de caráter distópico, marcado por certas convenções da “ficção científica social”. O poder totalitário, principal característica das distopias, é encontrado no governo da República de Gilead, implantado por fundamentalistas religiosos e regido pelos Comandantes, lideranças masculinas que administram a sociedade. As consequências dessa organização são amplamente exploradas durante a obra. Para resumir, a desigualdade social se processa na divisão dos indivíduos em castas, a que se atribuem funções e privilégios específicos, estando o poder sempre reservado às mãos de um grupo seletivo de homens.

O livro apresenta uma pedagogia da resignação – página a página, traz-nos um manual de como se acostumar a catástrofes, de como sobreviver em processos históricos de dominação, de como ler notícias assustadoras e lidar com elas, dentre inúmeras configurações éticas para situações de opressão e de violência extremas. Além disso, a obra permite pensar a respeito das características de uma sociedade que se organiza a partir do fundamentalismo religioso e da ignorância e do medo decorrentes de uma configuração deste tipo. Dentro do diversificado campo semântico do livro, a obra inova ao apontar a destruição dos direitos do sujeito feminino, atentando para o ataque às conquistas essenciais do movimento feminista, como a educação da mulher, sua participação na vida pública e a posse do próprio corpo, além de apelar para o fenômeno identificado por Faludi como “Backlash”, em outras palavras: a ausência de sororidade na qual se manipula “um sistema de punição e recompensa, enaltecendo as mulheres que seguem as suas regras, isolando as que desobedecem” (FALUDI, 2001, p.21).

Por fim, o nono encontro do curso ocorreu na modalidade de sarau, no qual os participantes foram convidados a lerem textos de sua autoria

ou de autores de sua admiração (incluindo, naturalmente, aqueles trabalhados durante as atividades) que abordassem a questão da “resistência”. No dia, contamos com a presença de algumas pessoas que não conseguiram fazer o curso e que aproveitaram para compartilhar textos que os afetaram de alguma maneira. A modalidade do sarau permitiu que a ação se finalizasse a partir da emissão direta da palavra literária, mediada pela performance afetiva de sua leitura em público, além de demonstrar de que forma o curso afetou a percepção do texto literário e da noção de “resistência” por parte dos envolvidos. Foram quase duas horas de manifestações ininterruptas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos encontros, foi possível perceber as diferentes atribuições que o conceito de resistência adquiriu em contextos diferenciados e explorar as possibilidades poéticas e narrativas de seu uso. Além disso, os inúmeros campos conceituais abertos pela fundamentação teórica e pelas configurações estéticas das obras durante as aulas e debates permitiu uma dinâmica de ida e de retorno, avanço e recuo, mediada por parâmetros da crítica literária, na qual as textualidades permitiam, na mesma medida, o conhecimento de si e o reconhecimento em si por parte dos leitores. Os elementos apresentados pelos escritores estabeleceram um código direto com a realidade da sociedade do século XXI, tornando possível dimensionar as estratégias de resistência utilizadas pelos autores e seus personagens em situações que encontram inúmeros paralelos no mundo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

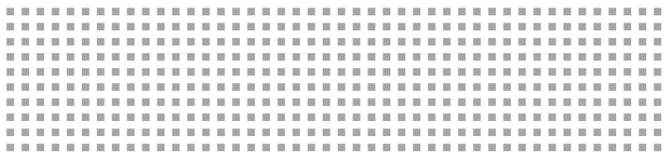
- ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, literatura e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- ANDRADE, Mário de. *et al.* **50 poemas de revolta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ATWOOD, Margaret. **O Conto da aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- BARBOSA, João Alexandre. **A leitura do intervalo**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política – Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRECHT, Bertold. A vida de Galileu. *In*: _____. **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. Vol. 06.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- BUTLER, Octavia. **Kindred**. São Paulo: Morro Branco, 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSTA LIMA, Luiz. **O controle do imaginário** - Razão e Imaginação nos Tempos Modernos. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FALUDI, Susan. **Backlash**: o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-251.
- FREITAS, Angélica. *et al.* **20 poemas de resistência**. Disponível em: <https://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/93-especial/1596-20-poemas-de-resist%C3%A2ncia.html>. Acesso em 05 de agosto de 2020.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, 2v.
- KAUR, rupi. **O que o sol faz com as flores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018
- KAUR, rupi. **Outros jeitos de usar a boca**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.
- KLINGER, Diana. **Escritas de si e escritas do outro. Autoficção e etnografia na literatura latino-americana contemporânea**. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

- KOPP, Rudinei. **Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury**. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2008.
- LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. A fala da pobreza: Carolina Maria de Jesus. *In*: LIENHARD, Martín. **Discursos sobre (l)a pobreza**. América Latina y / e países luso-africanos. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2006.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: IBEP, 2003.
- PASOLINI, Pier Paolo. **Poemas**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **Será que a arte resiste a alguma coisa?** Disponível em <http://www.rizoma.net>. Acesso em 05 de agosto de 2020.
- ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- SAER, Juan José. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.
- SELIGMANN-SILVA, M. Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. **Projeto história**, nº 30, 31-78.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- WILLIAMS, R. **Tragédia moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

IMPACTO DO
EMOCIONAL-AFETIVO
NO ENSINO TÉCNICO:
EXPERIÊNCIA DE
ENSINO-APRENDIZAGEM
DE **AUTOCAD**® ATRAVÉS
DE **ATIVIDADES LÚDICAS**

Vanessa Patzlaff Bosenbecker



RESUMO: Neste trabalho é apresentada uma reflexão acerca da aplicação do método de ensino denominado CAD Criativo na disciplina de Projeto Auxiliado por Computador no curso técnico integrado de Automação Industrial do *Campus* Rio Grande do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Tal método foi desenvolvido por Romano e Scarabotto (2009) na Universidade de São Paulo (USP) para o ensino à distância da disciplina de gráfica digital para estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo e consiste no processo de ensino e aprendizagem de AutoCad®, um *software CAD* utilizado para representar projeto técnicos, a partir de atividades criativas e lúdicas, como por exemplo, a criação de poesias concretas e mandalas. O método foi uma alternativa encontrada pela professora para tentar conquistar a atenção e a dedicação dos alunos para a disciplina em questão. As hipóteses eram de que a disciplina não é considerada um dos componentes curriculares mais importantes e de que o método adotado favoreceria o aprendizado. A investigação da efetividade dos exercícios na formação dos alunos foi feita utilizando o método de Grupos Focais de Sommer e Sommer (2002), reunindo sete alunos em uma reunião online mediada pela professora da disciplina que também é a autora deste trabalho. As hipóteses foram parcialmente confirmadas, porém as principais constatações foram as de que alunos emocionalmente envolvidos com as atividades e afetivamente envolvidos com os seus professores tendem a fixar os conteúdos com maior facilidade, ainda que a disciplina não seja eleita como uma das que merecem mais dedicação. A respeito dessas constatações, foi possível estabelecer um diálogo com teóricos importantes da área da educação, como exemplos Paulo Freire e Lev Vygotsky, que juntamente com outros, discutem e afirmam que envolvimento afetivo e emocional é muito importante para o estabelecimento de bases para o sólido aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem; AutoCad®; CAD Criativo; afetividade; ensino técnico integrado.

INTRODUÇÃO

Estudar no *Campus* Rio Grande do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul permeia o imaginário de uma parte da população local como um objetivo de vida. Objetivo advindo da história de reconhecimento e respeito da instituição na região e ao ensino público, gratuito e de qualidade que é ofertado desde 1964, época em que foi fundado, como Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (CTI), escola que foi incorporada ao IFRS em 2008, logo após a criação dos Institutos Federais.

No *Campus* Rio Grande do IFRS são ofertados cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio (para estudantes que concluíram o ensino fundamental), cursos técnicos subsequentes (para estudantes que concluíram o ensino médio) e cursos de graduação. O Instituto tem tradição no ensino de qualidade e na boa aceitação dos egressos no mercado de trabalho. No caso específico dos cursos integrados, objeto desta investigação, eles atraem alunos com diferentes objetivos: alguns porque visam ter uma profissão e entrar no mercado de trabalho, outros porque querem ter uma formação sólida nas disciplinas do ensino médio para ampliarem as chances de terem boas notas no ENEM ou em vestibulares.

Assim, é possível separar os alunos de ensino integrado em dois grandes grupos: o primeiro composto por aqueles que almejam o mercado de trabalho ou seguir estudando nas áreas técnicas afins ao curso, quer seja em outros cursos técnicos subsequentes ou no ensino superior; o segundo, por aqueles que afirmam que pretendem seguir profissões não relacionadas às áreas técnicas dos seus cursos e que estão no ensino integrado com foco na formação básica, de ensino médio, que lhes garanta bases para atingir bons resultados nos processos seletivos das universidades.

Uma percepção pessoal que é trazida neste trabalho como hipótese é a de que alunos de todos os grupos tendem a ranquear as disciplinas a partir de uma hierarquia inventada por eles, com pequenas variações. Normalmente as consideradas mais difíceis têm prioridade na lista de importância e consequente dedicação. Seguem-se a elas as mais queridas, quer seja pelo conteúdo ou pelo afeto ao professor e, por fim, nesta lista imaginária geralmente estão aquelas que não estão diretamente ligadas ao curso técnico (para quem tem efetivo apreço pela área técnica) ou ao ENEM (para quem tem esse objetivo).

A partir desta perspectiva, e considerando que alunos de ensino médio são, em sua grande maioria, adolescentes, é um desafio para qualquer professor conquistar a percepção dos alunos de que a sua disciplina merece dedicação. Para os professores das disciplinas que não são consideradas as mais difíceis, que não são percebidas como

fundamentais para a formação técnica ou que não são cobradas no ENEM esse desafio é ainda maior. E nesta categoria temos a disciplina foco deste trabalho: Projeto Auxiliado por Computador (PAC), que não é considerada das mais difíceis, não é exatamente técnica, nem é conteúdo de ENEM.

A mencionada disciplina é uma dessas, considerada, por alguns, como apenas um componente curricular a ser vencido. Os professores responsáveis por essa disciplina no *Campus* Rio Grande do IFRS sequer fazem parte do quadro de professores dos cursos técnicos, o que prejudica a formação nesse componente curricular em vários aspectos. A respeito dessa falta de integração efetiva no currículo do ensino médio integrado ao ensino profissional, Menezes (2012, p. 1) afirma que a integração encontra dificuldades em sua efetivação na prática pedagógica, devido à falta de diálogo entre as disciplinas, à formação departamentalizada dos docentes que, ao se perceberem envolvidos em um currículo que se pretende integral, apresentam sérias limitações na compreensão da inter-relação entre as áreas do conhecimento.

No caso dos cursos do *Campus* Rio Grande do IFRS, os professores responsáveis pela disciplina de PAC são arquitetos-urbanistas e suas formações não têm ligação direta com as áreas técnicas dos cursos (salvo a exceção do arquiteto ter cursado ensino técnico antes da graduação, o que neste estudo não é o caso). Isso acarreta que as atividades propostas em sala de aula sejam mais semelhantes às inerentes aos arquitetos do que aos técnicos na área que estão atuando, o que distancia ainda mais os alunos, tornando-os mais resistentes à prática da disciplina e reduzindo significativamente os seu envolvimento com as atividades propostas.

Em alguns¹ cursos técnicos do ensino integrado² a disciplina de PAC é

¹ No caso do *Campus* Rio Grande do IFRS, os cursos técnicos que têm o PAC organizado desta maneira são: Automação Industrial, Refrigeração e Climatização e Eletrotécnica.

² No Ensino técnico subsequente PAC é uma disciplina semestral, onde se trabalha diretamente o AutoCad®. O desenho a grafite (à mão) é trabalhado em disciplina denominada Desenho Técnico, anterior ao PAC. Também de responsabilidade do mencionado grupo de professores.

dividida em duas partes distintas: nos dois primeiros bimestres do ano são trabalhados os princípios do desenho técnico à mão (escalas, uso de instrumentos de desenho – esquadros, régua paralelas, escalímetros, papéis de diferentes gramaturas, grafites diversos etc. – vistas ortográficas, perspectivas, caligrafia técnica entre outros); nos dois últimos bimestres do ano, o objetivo é aprender a utilizar o AutoCad®, um *software* de expressão gráfica que será explicado adiante. Considerando essa divisão de conteúdos, que se tangenciam muito pontualmente, é perceptível que muitos alunos não se dedicam igualmente nos dois semestres.

Existem excelentes alunos que se dedicam o ano inteiro, sem prejuízo em um ou outro semestre, porém alguns alunos, amantes da tecnologia, nascidos no século XXI, não compreendem a importância do ensino de desenho técnico à mão e optam por apenas frequentarem as aulas nos primeiros bimestres, fazendo o mínimo possível. Outros se dedicam às disciplinas que consideram mais fáceis no início do ano com o intuito de poderem concentrar as atenções às disciplinas mais difíceis nos finais de período. Para estes do segundo grupo, o momento de aprender a usar o *software* frequentemente é deixado em segundo plano.

Diante de todos esses aspectos: falta de interesse na disciplina, desvalorização do conteúdo, imaturidade dos alunos, incapacidade dos professores de produzirem atividades efetivamente cativantes e estimulantes, sobrecarga dos alunos, entre outros, apresentou-se a urgência em buscar uma metodologia de ensino que conquistasse a atenção plena dos alunos e a alternativa encontrada foi a de transformar as atividades inerentes ao aprendizado de *softwares* CAD em atividades lúdicas, que permitissem aos alunos desenvolverem sua criatividade e senso artístico.

Neste estudo será apresentada a experiência pedagógica utilizada para ensinar AutoCad® a partir de uma metodologia amena, o CAD Criativo (ROMANO e SCARABOTTO, 2009), onde os alunos têm a liberdade de expressarem sua criatividade através da criação ou reprodução de poesias concretas e mandalas/caleidoscópios. Tem-se como hipótese que

o envolvimento dos alunos com a atividade, por suscitar certa liberdade de criação, é mais efetivo e, assim, esse envolvimento afetivo com suas criações potencialize o aprendizado do conteúdo.

MÉTODOS

A abordagem metodológica desta investigação foi de caráter qualitativo, visando refletir acerca da experiência pedagógica do ensino-aprendizagem de AutoCad® utilizando o método CAD Criativo adaptado, a partir da visão de um grupo de alunos. Para Gil (2002), o estudo de caso consiste em um estudo qualitativo profundo de um ou poucos objetos, cujos dados podem ser obtidos por entrevistas, observação etc., e os resultados são apresentados em aberto, visto que são referentes aos objetos de estudo.

Para tornar o processo investigativo mais eficiente, optou-se por adotar o método de Grupos Focais, apresentado por Sommer e Sommer (2002). Tal método consiste em reunir um grupo pequeno de entrevistados (evitando ultrapassar o número de doze pessoas) para explorar um tema específico e comum aos entrevistados. Um moderador conduz a discussão, mantendo-a focada no assunto a ser discutido e garantindo que todos os participantes tenham espaço para manifestar suas visões sobre o tema. Neste método, a resposta de um participante tende a influenciar a resposta do outro e as conclusões geralmente são construídas coletivamente.

Os citados autores mencionam que é importante gravar as reuniões a fim de retomar o que foi dito para fazer uma análise criteriosa. Considerando que a pesquisa foi realizada durante a pandemia do novo Coronavírus, durante o período de distanciamento social, a reunião foi realizada remotamente, na plataforma *Google Meet*, onde foi gravada e posteriormente analisada. Atendendo a questões de ética na pesquisa, este método exige que os participantes registrem autorização para utilização das informações e opiniões expressadas, como tudo foi gravado, as autorizações foram dadas verbalmente e estão registradas em vídeo.

O convite para participar da entrevista foi divulgado nas redes sociais da professora da disciplina e autora deste artigo. Oito alunos se

ofereceram espontaneamente para participar. A entrevista teve duração de aproximadamente 50 minutos e foi realizada com um grupo de sete alunos do curso Técnico Integrado em Automação Industrial (um aluno que havia manifestado interesse em participar, não compareceu ao encontro), destes, dois cursaram a disciplina em 2016, dois em 2017, um em 2018 e dois em 2019, ou seja, representantes de todas as turmas onde a experiência didática foi executada.

AUTOCAD®

O AutoCad® é um *software* CAD produzido e comercializado pela AutoDesk®. CAD é a abreviação de *Computer-aided Design*, em livre tradução: projeto assistido (ou auxiliado) por computador, ou PAC, nome da disciplina em questão. Trata-se de um *software* de representação gráfica, muito comum e amplamente utilizado para a representação de projetos de diversos tipos. Existem outros programas CAD no mercado, porém são indicados para necessidades específicas (projeto elétrico, projeto hidráulico, projeto mecânico, projeto arquitetônico, geoprocessamento etc.), enquanto o AutoCad®, por ser generalista e bastante popular, foi o escolhido para ser incorporado no projeto pedagógico dos cursos técnicos do IFRS.

Entretanto, embora popular entre os projetistas, o *software* tem muitos comandos e a interface do programa não é intuitiva, o que torna a sua utilização e o seu aprendizado complexos. Tendo a sua utilização dependente de memorização de atalhos, ícones e sequências de ações envolvendo cliques na tela, no teclado e no *mouse*. Essa complexidade gera ansiedade nos alunos novatos. Esse sentimento frequentemente prejudica o aprendizado, pois muitos alunos mantêm-se fixados na crença de que será impossível dominar algo tão complexo em um semestre, com encontros semanais de apenas duas horas.

CAD CRIATIVO

CAD Criativo foi uma metodologia proposta pela professora Elisabetta Romano e seu orientando Henrique Scarabotto na Universidade de

São Paulo (USP) para aplicação em cursos à distância para alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo daquela instituição. De acordo com os criadores da metodologia:

[a metodologia] é composta por grupos de exercícios de dificuldade crescente, que conferem ao aluno a capacidade de se apropriar das ferramentas do desenho no computador, além de treiná-lo na percepção espacial, possibilitando a ele descobrir soluções individuais e explorar a sua criatividade. O conjunto das práticas propostas ressalta a importância do desenho na formação do aluno, como meio fundamental para a expressão do indivíduo (ROMANO, SCARABOTTO, 2009).

Na proposta dos dois arquitetos, a metodologia de ensino divide-se em quatro módulos: o primeiro dedicado a explorar as transformações geométricas e as variações cromáticas a partir de componentes bidimensionais, introduzindo os comandos de cópia, rebatimento, rotação, escala, entre outros; o segundo módulo é dedicado a ensinar o aluno a elaborar desenhos técnicos, principalmente na área de edificações, adotando nomenclaturas e configurações padronizadas; o terceiro módulo é voltado a explorar a criatividade do aluno, utilizando, no lugar dos módulos bidimensionais propostos nos primeiros exercícios, objetos tridimensionais; e o último módulo propõe ao aluno explorar sua criatividade mesmo ao trabalhar com elementos pré-fabricados.

EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA NO IFRS

A experiência foi realizada entre 2016 e 2019, na disciplina de PAC para as turmas do segundo ano do curso técnico integrado ao ensino médio de Automação Industrial do *Campus* Rio Grande do IFRS. A metodologia CAD Criativo foi desenvolvida, conforme mencionado anteriormente, para o ensino de gráfica digital para alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo, assim a proposta aplicada na disciplina de PAC no IFRS, em virtude das especificidades do curso técnico, do tempo disponível para trabalhar os conteúdos da disciplina e da ementa oficial da disciplina que

deveria ser seguida, foi aplicado apenas uma parte do primeiro módulo: os exercícios 1 e 2, sendo o primeiro, a criação de uma fonte de letras e de uma poesia concreta e o segundo a elaboração de um caleidoscópio. Na sequência, os alunos desenvolveram os conhecimentos previstos em ementa: especificamente técnicos.

Nas primeiras aulas, os alunos são orientados para construir um alfabeto, conforme exemplo apresentado na Figura 1. Neste exercício eles desenham cada uma das letras, usando ferramentas de desenho e de edição, pois cada letra é desenhada a partir da edição da letra anterior. Por exemplo: o “b” é o espelhamento do “a” no eixo vertical com posterior alongamento da parte lateral, o “q” é o espelhamento do “d” no eixo horizontal e o “m” é a cópia e duplicação do “n”.



Figura 1: Alfabeto desenhado por um aluno da turma 2E de 2019.

Fonte: imagem gerada pela autora para este trabalho (2020)

Quando a primeira atividade é finalizada, os alunos conhecem as principais ferramentas de visualização e precisão (*zoom in, zoom out, zoom extents, pan, ortho, osnap, snap, grid*); de desenho (*line, polyline, circle, arc, rectangle, hatch*) e de edição (*mirror, move, copy, rotate, offset, stretch, fillet*). Ou seja, ao final da atividade, que é desenvolvida em dois encontros de duas horas cada, os alunos já tem conhecimento, ainda que básico, das principais ferramentas necessárias para iniciar o desenho de projetos de qualquer natureza.

Ao final da primeira atividade, são apresentadas as principais características das poesias concretas. Importante registrar que a formação da professora da disciplina é em áreas sem relação direta com a literatura, portanto essa apresentação é feita de forma simples, resumida e despretensiosa. São apresentados alguns exemplos

clássicos, dos poetas Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos (a Figura 2 apresenta exemplos de trabalhos dos dois primeiros escritores citados), responsáveis pelo estabelecimento do gênero no Brasil na década de 1950.



Figura 2: (a) Poesia de Décio Pignatari: beba coca-cola, 1957
(b) Poesia de Haroldo de Campos: nascemorre, 1965.

Fonte: <<https://www.portugues.com.br/literatura/cinco-poemas-concretismo.html>>
(acesso em 22 de agosto de 2020)

Após essa breve apresentação, era solicitado que os alunos pesquisassem acerca de poesias concretas e manifestações artísticas e culturais que utilizam as premissas do gênero. Alguns alunos optaram por reproduzir imagens que encontraram na internet e outros criaram suas próprias poesias inspirados nas existentes. Um grupo considerável de alunos, em todos os anos de aplicação do método, usou o espaço para manifestar os mais diversos sentimentos: individuais, políticos, sociais etc.

Tem-se no acervo cerca de 100 trabalhos elaborados pelos alunos durante os quatro anos da experiência. Muitos se repetem, uma vez que reproduzem imagens da internet, nas figuras a seguir são apresentados exemplos de algumas das categorias de expressão que são comuns.

Na Figura 3, à esquerda está a imagem original e à direita ela foi ampliada para ser vista em detalhe. A aluna responsável por este trabalho desenhou uma bandeira do Brasil usando a palavra Amazônia, no centro escreveu “*pray for*” (“ore pela”, em livre tradução) e posicionou uma lágrima em um dos cantos da figura. Para contextualizar, esse trabalho foi desenvolvido no segundo semestre de 2019, época em que

aconteceram extensas queimadas na região amazônica brasileira³ e esse assunto estava sendo constantemente apresentado na mídia e discutido em algumas disciplinas.

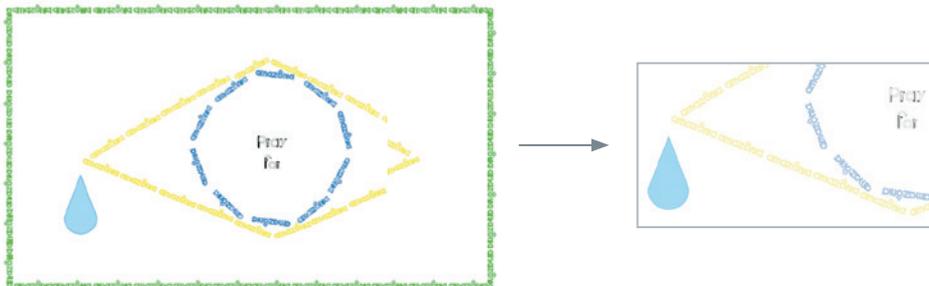


Figura 3: “Pray for Amazônia” de Kimberlly Isquierdo Bongalhardo. 2019

Fonte: arquivos de avaliações da disciplina de PAC – Automação Industrial

Na Figura 4, à esquerda está a imagem original e à direita ela foi ampliada para ser vista em detalhe. A aluna responsável por este trabalho escreveu a frase “*man down*” (“homem no chão”, em livre tradução) com a onomatopeia “rom pom pom” em alusão à música cujo título tem o mesmo nome do trabalho, *Man Down* da cantora pop estadunidense Rihanna. Tal música estabeleceu-se como um hino do feminismo e, constantemente a onomatopeia utilizada no trabalho é vista em *memes*⁴ na internet como uma crítica à cultura machista.

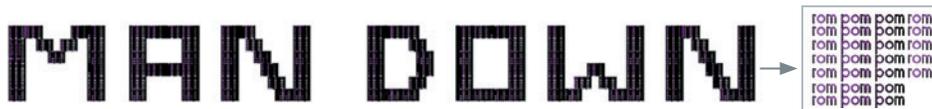


Figura 4: “Man Down” de Maria Cecília Pereira Dezotti. 2019

Fonte: arquivos de avaliações da disciplina de PAC – Automação Industrial

Além de manifestações críticas como as anteriores, eventualmente eram propostas manifestações pessoais, como os exemplos das imagens abaixo. A Figura 5 é uma das diversas que se tem no arquivo

³ Sobre esse assunto, pode-se encontrar informações no site da NASA <<https://earthobservatory.nasa.gov/images/145464/fires-in-brazil>> e em diversos veículos de comunicação nacionais.

⁴ Expressão usada para representar informações que viralize na internet. Informações que são amplamente espalhadas na rede através, principalmente, das redes sociais.



Figura 7: “A maior das nossas armas” de Arthur Lopes Ramos. 2019

Fonte: arquivos de avaliações da disciplina de PAC – Automação Industrial

Dando sequência ao processo de ensino-aprendizagem do programa utilizando o método CAD Criativo, segue-se para o desenho dos caleidoscópios. Nesse exercício os alunos são orientados para desenharem um setor de circunferência de 15° e a desenharem o que quiserem dentro deste setor, conforme exemplo na Figura 8, utilizando todos os comandos que conhecem e aplicando cores de acordo com seu gosto pessoal. Depois disso, esta figura é espelhada e reproduzida no entorno de um ponto central, gerando um caleidoscópio. Essa atividade costuma surpreender os alunos, pois é difícil prever a figura que resultará após a reprodução do setor. Os alunos costumam ficar felizes com o resultado e positivamente surpresos com a sua capacidade criativa.



Figura 8: Setor de circunferência e caleidoscópio criado por Rosana Pinto Xavier. 2019

Fonte: arquivos de avaliações da disciplina de PAC – Automação Industrial

Os resultados dos trabalhos são bastante diversos, pois a criação é deixada livre, sobre responsabilidade total dos alunos. Na Figura 9 é possível ver parcialmente a variedade de estilos que é apresentado.



Figura 9: Mandalas da turma 2E. 2019

Fonte: arquivos de avaliações da disciplina de PAC – Automação Industrial

PERCEÇÃO DOS ALUNOS

Quando os alunos foram convidados para participar do Grupo Focal, um dos voluntários disse que teria prazer em participar, porém considerava-se suspeito, uma vez que adorava AutoCad® e tinha gostado muito da disciplina de PAC. Nessa conversa, chegou-se à conclusão de que dificilmente um aluno que não tivesse um sentimento positivo pela disciplina, pela professora e/ou pela atividade se voluntariaria para contribuir com a pesquisa. Isso foi confirmado quando esse mesmo aluno convidou um colega para participar e ele afirmou que não iria, pois não gostava do *software* e não teria nada de muito bom a dizer. Sendo assim, as informações apresentadas a seguir podem estar (e provavelmente estão) carregadas de opiniões sustentadas por afetos.

O método de pesquisa utilizado, os Grupos Focais, tem por concepção a ideia de que um participante influencie a resposta do outro, a fim de que juntos seja construída uma resposta para as questões propostas. Isso aconteceu

durante a aplicação do método neste trabalho. A mediadora (professora da disciplina e autora desta investigação) não fez perguntas específicas e fechadas, apenas apresentou ideias sobre as quais teria interesse de ouvir as opiniões dos participantes e manteve os voluntários com foco no tema da pesquisa: a aplicação do método CAD Criativo na disciplina de PAC.

A primeira parte da discussão girou no entorno da percepção de satisfação e de efetividade da atividade. Foi perguntado se os alunos gostaram de fazer a atividade, se acreditam que ela ajudou a dar bases para a execução das atividades técnicas que foram realizadas posteriormente ou se eles pensavam que teria sido melhor usar todo o tempo da disciplina para desenvolver as atividades técnicas da disciplina, como os desenhos de plantas baixas e esquemas de automação.

Alguns alunos afirmaram que a atividade foi importante para “quebrar o gelo” com o *software*. Eles disseram que ao se depararem com a interface do programa, que é diferente daquelas que eles estão habituados a usar e que é e muito pouco amigável e intuitiva, é comum se verem paralisados, com medo de usar e com receio de não serem capazes de aprender. Nenhum deles discordou quando foi dito que os desenhos técnicos, por si só, já assustam grande parte dos estudantes e que a ideia de elaborar desenhos técnicos complexos em um *software* complexo e novo para eles é aterrorizante. A partir dessa premissa, foi dito que as atividades lúdicas de criação do alfabeto, da poesia e da mandala trouxeram segurança para que eles desenhassem as plantas-baixas e esquemas de automação com maior confiança.

Um aluno voluntário contou que percebeu que tanto ele quanto alguns dos seus colegas buscavam uma perfeição estética e isso fazia com que eles refizessem o trabalho diversas vezes. Ele afirmou que esse retrabalho os ajudou a evoluir no domínio das ferramentas de desenho e edição do programa. Contou que era comum compararem os seus trabalhos e, vendo que o do colega estava mais bem executado ou esteticamente mais harmônico, era comum que o trabalho fosse totalmente reformulado ou passasse por uma série de tentativas de melhorias.

Um dos participantes contou que no início sua turma questionava o porquê daquela atividade, comentavam que jamais fariam um poema ou uma mandala colorida profissionalmente. Ainda, diziam que não viam sentido em desenhar o alfabeto, pois o AutoCad® possui a ferramenta *text* que permite escrever usando o teclado e sem necessidade de tanto trabalho. Porém, o mesmo participante concluiu que ao final da atividade ele e diversos colegas perceberam que foram esses exercícios que permitiram que os desenhos técnicos fossem desenhados com menos dificuldade, pois quando chegaram nessa etapa já conheciam os comandos e, inclusive dominavam a utilização de alguns deles através de atalhos que simplificam a execução.

Depois de todos terem a oportunidade de falar um pouco acerca da primeira questão, os alunos foram convidados para falarem livremente. A mediadora apresentou alguns exemplos de trabalhos que foram elaborados pelas turmas e os alunos comentaram que consideram a atividade importante além do que já havia sido dito no tangente à aprendizagem de comandos e redução do medo das ferramentas. Comentaram que ter a liberdade de expressar seus sentimentos é importante, principalmente por serem adolescentes. Os voluntários da turma de 2016, mais velhos do grupo, comentaram que naquele momento eram muito jovens, tinham entre 16 e 17 anos e estavam aprendendo a se manifestar e a atividade proporcionou essa possibilidade.

Por fim, a mediadora apresentou a hipótese mencionada anteriormente, sobre ranqueamento das disciplinas onde os alunos privilegiam algumas, dedicando-se a elas com mais afinco em relação a outras. A resposta para essa provocação foi construída pelo grupo de participantes. Os alunos concluíram que eles tendem a estudar muito mais para as disciplinas cujos professores não são amigáveis, cujos professores e conteúdos os assustam. Porém, em contrapartida, afirmaram que percebem que eles aprendem mais com os professores que são considerados amigos. Um dos participantes traçou um paralelo com pais que batem nos seus filhos sob o argumento de que assim os estão educando. O aluno afirmou que um professor que

não é amigável assusta como um pai violento, enquanto o professor amigável conquista o respeito dos alunos pelo exemplo, assim como o pai amoroso conquista o respeito do filho.

DISCUSSÃO

Enquanto os alunos voluntários, coletivamente, construíam a resposta para a provocação da mediadora, sobre a necessidade de ser rígido na postura e na cobrança em sala de aula para conquistar respeito e dedicação à sua disciplina, foi fácil constatar que a conclusão à qual os estudantes chegaram era freireana. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que:

[...] preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p. 89).

A reflexão à qual Freire instiga o leitor é bastante fértil no contexto desta investigação. Principalmente devido à constatação dos alunos de que eles tendem a aprender mais e a lembrar por mais tempo o que aprendem com professores pelos quais mantêm afetos positivos. É possível ser rigoroso e amoroso, inclusive arriscamo-nos a afirmar que rigor, no contexto educacional (e no contexto familiar, trazido por um aluno), compõe a amorosidade. Professores que amam e respeitam sua profissão e seus educandos são rigorosos com o intuito de construir o conhecimento e não desperdiçar o tempo dos seus educandos. Bem como os pais também devem ser: rigorosos, porém amorosos.

O prefácio da referida obra de Freire foi escrito pela professora Edina

Castro de Oliveira, nele ela afirma que o educador precisa aprender a ser coerente, pois, de acordo com ela, de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças. No contexto da disciplina estudada, o ensino de AutoCad® tende a ser mecânico. A ementa é simples e muito objetiva, fazendo um resumo cínico, em outras palavras, lá está que ao final do ano os alunos devem saber apertar os botões corretamente. Porém os alunos afirmaram unanimemente que o *software* e o conteúdo de desenho técnico os assusta e a mudança da prática pedagógica, inserindo atividades lúdicas preliminares faz com que eles fiquem menos resistentes e aprendam mais.

Os alunos entrevistados falaram sobre a satisfação em ver suas criações e da alegria e orgulho que sentiam ao verem as imagens finalizadas. Também comentaram que era gratificante comparar os trabalhos entre os colegas e perceber que, mesmo que o ponto inicial fosse o mesmo, os resultados eram muito diversos, podendo assim ser possível perceber a personalidade e a individualidade de cada um. Sobre esse estímulo emocional, Vygotski afirma que:



As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas (VYGOTSKI, 2003, p.121).

Ainda sobre este tema, soma-se a afirmação de Wallon que afirma que a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. O autor atribui às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico (WALLON, 2008, p.73).

CONCLUSÕES

Para além da questão inicial da pesquisa, que enfocava exclusivamente nos exercícios utilizados para introduzir os conhecimentos mais básicos da ferramenta, os alunos trouxeram questões que tangenciam a

relação docente-discente e a motivação em manifestar suas emoções e pensamentos durante as atividades. A partir do discurso dos estudantes que se voluntariaram a participar da pesquisa foi possível concluir que a atividade tem se mostrado efetiva para o aprendizado.

De acordo com a visão do grupo, o sucesso do aprendizado construído a partir dos exercícios se dá devido à leveza do que é proposto, sem a carga dos exercícios técnicos, devido à possibilidade de haver envolvimento emocional com o trabalho e, por fim porém não menos importante, pela boa relação que foi construída entre alunos e professora. Assim foi possível confirmar que a utilização de um método de ensino leve e lúdico pode ser efetiva na construção de conhecimentos e na memorização das práticas necessárias para operar uma ferramenta, neste caso específico, o AutoCad®. E que o envolvimento emocional e afetivo dos alunos com as atividades propostas e com quem propõe essas atividades são fatores determinantes para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMANO, E.; SCARABOTTO, H. **CAD Criativo: uma experiência didática**. Disponível em <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO11_N1_PDF/CAD_criativo_uma_experencia_didatica.pdf>. Acesso em 19 de agosto de 2020.
- SOMMER, R.; SOMMER, B. B. **A practical guide to behavioral research: tools and techniques**. 5. ed. New York: Oxford University Press, 2002.
- YVGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926)
- WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem – contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS DE **LEITURA E INSERÇÃO** DE PROCESSOS DE **LETRAMENTO** NA SALA DE AULA

Ana Cláudia Pereira de Almeida



RESUMO: A luta contra o preconceito linguístico pode ser considerada uma metáfora do combate à hipervalorização do *bom* uso das regras do código que ainda existe na sociedade, herança de práticas escolares que restringiam as atividades de ler e escrever à aplicação tida como ideal da norma culta de uma Língua Portuguesa não raro *desconhecida* por falantes e usuários desse mesmo idioma e, muitas vezes, pouco preocupadas com sentidos, intencionalidades e nuances possíveis de permear um texto. Em outras palavras, durante muitos anos – e os cursos de formação de professores reforçavam essa prática – o conceito de leitura esteve restrito à conhecida atividade de adivinhar as pretensões que o produtor do texto teve ao fazê-lo, destituindo o leitor de apreciações pessoais e ignorando que em seu cabedal sócio-histórico-cultural pudessem caber possibilidades diversas daquelas que constituíram quem escreveu o texto em voga. Felizmente, novas proposições foram incorporadas à significação do que é ler, e as práticas de letramento que põem os sujeitos como agentes na construção de significados a partir de um enunciado passaram a ser itens obrigatórios no ensino, inclusive nos documentos oficiais que regem o agir docente. Engajado nesta perspectiva, este texto apresenta reflexões teórico-práticas de processo de leitura que se pretende emancipatória, num esforço por engajar-se aos partidários de propostas escolares desse tipo.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; letramento; prática docente; cidadania.

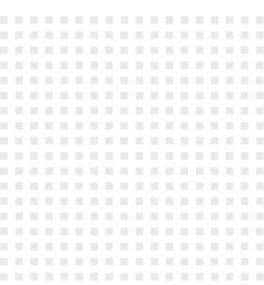
A formação cidadã recomendada pelos documentos oficiais da educação brasileira – a saber, a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação – e para a qual nos evoca Freire (2003), passa não apenas por prover aos alunos acesso de qualidade aos conteúdos escolares, mas principalmente pela proposição de práticas de ensino que possibilitem a reflexão pertinente, capaz de instrumentalizar os aprendizes a ações protagonistas e emancipatórias. Em relação ao ensino de Língua, é fato que algumas aulas de português ainda insistem – apesar do que prescrevem os documentos oficiais da educação – em preconizar listas de regras e de classificação gramatical de maneira descolada, desarticulada, da mesma forma como propõem aos alunos o conhecimento de teorias linguísticas de maneira contraditória, já que não raro exigem a reprodução inócua das ideias de Bakhtin (1994),

por exemplo, ao invés de pô-las em ação. Nesse contexto, fazem-se cada vez mais necessárias práticas que, em contraponto, estimulem os estudantes à leitura não apenas do nível de superfície dos textos, mas principalmente os instiguem a se apropriarem das estratégias de manipulação presentes em muitos exemplares.

Ao centrar o olhar na atividade de leitura, é preciso, de antemão, diferenciar o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, que Soares (2012, p. 15) conceitua como alfabetização, e ampliá-la para o “estado ou condição de quem sabe não apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47), ou seja, o letramento. Nesse sentido, é preciso descolar a ação de ler do gesto passivo de meramente decodificar caracteres e de “decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto” (LAJOLO, 1986, p. 59) para, nos termos de Koch (2007, p. 11), “exigir do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”, o que passa pelo movimento de compreender que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138). Isso mostra que na atividade da leitura importam “não só as informações explicitamente constituídas, como também o que é implicitamente sugerido” (KOCH, 2007, p. 11), pois:

na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores. [...] Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa na produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2007, p. 10).

Decorre disso o interesse em que os cursos de formação e atualização de professores enfatizem que “os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura sejam deslocados para um segundo plano e o estudo da gramática passe a ser uma estratégia para compreensão / interpretação / produção de textos” (BRASIL, 2000, p. 18), promovendo experiências de leitura “responsáveis pelo desenvolvimento das competências cognitivas do indivíduo, e pela independência intelectual por favorecer a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos” (ANTUNES, 2009, p. 196). Nesse sentido, promover vivências de letramento em sala de aula significa dedicar-se “à intenção de valorizar a formação do leitor competente nos múltiplos textos a que tem acesso” (BRASIL, 2002, p. 80) e, para tal, envolver o aluno no mundo da escrita, a partir de práticas de leitura diversificadas com os mais variados tipos de textos pois, apesar de não ser considerado uma habilidade, o letramento envolve habilidades e competências, o que implica em uma ação que ninguém poderia fazer. Envolve mais que habilidades e competências, envolve múltiplas capacidades e conhecimentos que mobilizam essas capacidades (KLEIMAN, 2005). Pode-se considerar, então, que



o leitor proficiente é aquele que consegue prever quais são os obstáculos que o texto lhe apresentará, para superá-los com mais facilidade; o leitor proficiente é também aquele que, diante de um obstáculo não transposto, procura no próprio texto, ou em outras fontes de informação – que podem ser outros textos –, auxílio para compreender a passagem que apresentou problemas de mais difícil solução para a leitura (DI PIETRI, 2009, p. 23).

Ainda sobre letramento, Street (2014, p. 204) lembra que engajar-se nesse processo “é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora”, visto que os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades” (BAKHTIN, 1994, p. 301) e que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de sua interação” (KOCH, 2007, p. 25); assim, “compreender uma enunciação é apreender essas intenções” (KOCH, 2004, p. 22). Acrescente-se a isso o fato de que “os modos como professores e seus alunos interagem já é uma prática

social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder” (STREET, 2014, p. 204). Por essa perspectiva, o texto passa a ser concebido como “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH, ELIAS, 2007, p. 7), num processo recursivo.

Tais ideias reforçam a crença na perspectiva linguística de que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sóciocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH, 2006, p. 21) e de que, como tal, devem ser orientadas pelo professor por esse viés, como estratégia de autorizar os aprendizes a inferências várias, no momento da leitura, e de instrumentalizar-lhes para validar (ou não) suas hipóteses de construção de sentidos possíveis. Assim, leitura e pensamento crítico se constituem como processos inexoráveis, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003, p.11), num “ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Assim, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente e a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p.11), que, pela adoção de práticas mais ou menos ativas, contextualizadas e dialógicas na sala de aula, pode se tornar uma “aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Freire (2007, p. 86) elucida, ainda, que



antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

Para dar concretude e exemplificar tais afirmações teóricas, pode-se tomar como exemplo de prática de aula de português engajada à formação crítica a proposição de leitura da coluna que Fabrício Carpinejar, escritor

gaúcho, publicou no jornal Zero Hora em 25 de abril de 2014. No texto, o autor expôs sua opinião a respeito do caso da morte de Bernardo Boldrini, um menino de 11 anos, cujos principais suspeitos eram, à época, o pai e a madrasta. No momento da escrita da coluna, as investigações revelavam a possibilidade de o pai ser co-responsável pela morte, o que causou comoção – e certamente catarse – na sociedade, alavancada já pelo título da coluna: ao escrever *Esse menino era **seu** filho*, o uso do pronome possessivo – que sabidamente tem como referente o pai do menino morto – pode referenciar também os leitores, por efeito da ambiguidade, tendo esta como a possibilidade “de admitir interpretações alternativas” (ILARI, GERALDI, 2006, p. 57) – o que, de antemão, já colabora na construção de identificação e de empatia com as ideias que estavam por vir e favorece que “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão podem ganhar significação” (FREIRE, 1997, p. 57).

Ainda no que se refere à estrutura, nota-se que a predominância de frases e de parágrafos curtos no corpo do texto, os quais agem na composição do tom passional, uma vez que o excesso de pausas reforça o drama do qual o autor está impregnado. Junto a isso, o excesso de hipérboles, metáforas e generalizações contribuem com o processo de envolver o leitor e fazer que sinta a mesma ojeriza do autor em relação a alguém que “aborta tardiamente” um filho ou que considera “o sexo é mais importante que a paternidade” – veja-se que a adoção de vocabulário que remete a tabus religiosos e morais também aparece como recurso, num movimento de conduzir o leitor a um “lugar” pretendido, visto que “o ato de persuadir procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois a um ‘auditório particular’” (KOCH, 2004, p. 19). Lajolo (1986, p. 59), por esse viés, enfatiza que um leitor competente

é, a partir do texto, capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Nesse caso, também cabe ao leitor competente estar atento para que “é bastante comum que órgãos de imprensa usem as contaminações de gêneros ou se proceda à hibridização como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura” (MARCUSCHI, 2008, p.168) não apenas no que tange à estrutura do gênero, como está discutido adiante, mas principalmente porque “de algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar pessoas a interpretarem muito mais e com mais intensidade o que ali está” (MARCUSCHI, 2008, p.168). Isso está bastante marcado no trecho em que se nota que o esforço pela desconstrução da figura do pai do menino morto também aparece na forma de recursos como a gradação – em “Você nem pai foi. Nem homem foi. Você foi o que restou” – e do excesso de adjetivos em substituição à argumentação baseada em fatos – como em “você não é mais nada”. Por esse mesmo viés, há de se observar ainda tanto a escolha da voz passiva para reforçar a fragilidade da criança e, simultaneamente, maximizar o poder de escolha contido na agência do algoz, quanto de verbos com conotação aviltante, como em: “Seu filho pequeno está enterrado em seu sobrenome”, “Seu filho foi enganado”, “matou a consciência”, “Deixou seu filho mendigar atenção”, “Fingiu que Bernardo não existia para não atrapalhar”, “Abdicou de seu filho” e em “você aniquilou sua família”. Esse processo de evidenciar o uso da gramática como ferramenta de construção de enunciados com teor específico (e muitas vezes dissimulado!) reforçam o conceito de leitura como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (GERALDI, 1999, p. 91).

ESSE MENINO ERA SEU FILHO – FABRÍCIO CARPINEJAR

Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/04/fabricio-carpinejar-esse-menino-era-seu-filho-4484200.html>

Não posso nem chamá-lo de caro ou prezado, mas apenas

usar seu nome: Leandro. Educação e respeito vão soar como cinismo. Tampouco posso chamá-lo pelo sobrenome para indicar formalidade. Perdeu o direito do sobrenome. Seu filho pequeno está enterrado em seu sobrenome para sempre. Ele carregava seu sobrenome, você não soube carregar coisa alguma dele.

Tenho enfrentado vários pesadelos desde que ouvi a notícia de que seu menino de 11 anos fora morto pela madrasta. Que seu menino foi posto numa cova às margens de um rio em Frederico Westphalen (RS) e poderia estar ainda vivo. Coberto pela terra quando deveria ser coberto pelo edredon para não passar frio de noite.

Seu filho foi enganado. Toda a vida enganado. Toda a vida humilhado. Na hora de seu fim, aceitou o passeio para longe de Três Passos porque jurava que receberia uma televisão.

Quando seu menino acordar dentro da morte, ele vai chamá-lo. Assim como toda criança chama seu pai quando tem medo do escuro. Vai chamá-lo e onde estará? Ele acreditava que você era o herói dele. Estava exagerando para pedir que o salvasse, não entendeu o apelo? Você nem pai foi. Nem homem foi. Você foi o que restou.

Como médico, não acha Bernardo uma criança um pouco grande para fazer um aborto? O que dirá para irmãzinha dele? Que Bernardo está no céu? Que é uma estrela? Perdeu também o direito de mentir. É você e sua memória sozinhos no silêncio. Só resta a memória para quem matou a consciência.

Nunca encontrará perdão. Deixou Bernardo desamparado. Deixou Bernardo com as mesmas roupas curtas, o mesmo uniforme escolar surrado, desde que a mãe faleceu. Deixou seu filho mendigar atenção pela cidade. Pelo fórum.

Não entendo o que leva um homem a anular sua família anterior por uma nova namorada. O sexo é mais importante do que a

paternidade? A bajulação é mais importante do que a ternura? Queria estar disponível para festas? Cortar gastos?

Fingiu que Bernardo não existia para não atrapalhar a ambição da sua mulher? Fingiu que Bernardo não havia nascido para atender à exclusividade de sua mulher? Filho não é escolha, é responsabilidade. Já casamento é escolha...

Se a mulher não gostava de seu filho, não deveria ter recusado o relacionamento? Como seria simples. Bastava dizer “Ou meu filho ou nada!”. É o que se fala no início do namoro.

Para você, nada. Não é que você não tem mais nada, você não é mais nada. Abdicou de seu filho para ficar com alguém. Você não se contentou em abandonar sua família para criar uma segunda família, você aniquilou sua família para criar uma segunda família.

Obrigava Bernardo a esperar fora de casa até você chegar do trabalho, agora é você quem espera fora de casa. Obrigava Bernardo a lavar as mãos para brincar com a irmã. Pois tente lavar suas mãos agora para tocar no rosto dele. Tente todos os dias de sua paternidade. Sangue não sai com a culpa.

Ao concluir a leitura de um texto tão cheio de recursos, dificilmente um estudante, um adolescente ou mesmo um leitor adulto desavisado se ocupará em questionar a argumentação do autor, visto que a mídia, à época do caso, também se encarregava de construir reiteradamente o sentimento de indignação que Carpinejar transborda em sua coluna – adequadamente escrita para atingir o objetivo que pretendia dentro do gênero em que se localiza. Essas estratégias, entretanto, tornaram-se evidentes no dia seguinte, quando veio a público a resposta que o advogado de Leandro Boldrini, pai de Bernardo, redigiu e fez circular nas redes sociais, a Carpinejar.

Ao ter conhecimento de que um advogado escreveu um texto, espera-se, de antemão, uma publicação restrita a um pequeno público e repleta dos jargões da profissão, acessíveis apenas àqueles que se filiam à área. Ao se ter ciência de que o advogado que defende um acusado tão desprezível quanto o que Carpinejar descrevera redigiu um texto-resposta, é possível esperar que o leitor, em sua atividade de recepção, predisponha-se a rejeitar o teor da escrita, visto que já há uma opinião formada, que prioriza a necessidade de justiça à sociedade, à criança morta. A quebra dessa expectativa aparece, de antemão, na habilidade do defensor em construir um texto simples, com vocabulário acessível e repleto de frases curtas, quase primárias, o que revela, por si, a intenção de comunicar-se com o maior número possível de interlocutores e a garantia de ser compreendido por todos que se propusessem à leitura. Assim, visto que a intertextualidade é uma “propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinados mantém com outros textos” (CHARAUDEAU *et al.*, 2004, p. 288), torna-se verdadeiro que “a nova produção trará ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o deslocamento de enunciado de um contexto para outro, provocará alteração de sentido” (KOCH, 2007, p. 78).

Nesses termos, é possível observar que outras duas estratégias presentes no segundo texto revelam-se já na oração que o inicia: ao contrário do que se espera, o advogado elogia Carpinejar, ou seja, age de maneira oposta à forma raivosa e acusativa com a qual o cronista se dirigiu a Leandro Boldrini na publicação do dia anterior; ainda nessa primeira oração, o advogado refere-se ao cronista pelo prenome – e não pelo sobrenome célebre – o que, além de intimidade, traz o renomado escritor à esfera dos homens comuns, sem fama. Mais que isso, a deferência às habilidades de “Fabrício” se estendem até a metade do texto, o que colabora para criar no leitor a sensação de que ele e o advogado coadunam uma mesma opinião e, por isso, é plausível que as palavras do defensor sejam lidas e que haja ponderação acerca delas. Feito isso, ou seja, após tornar o leitor disponível a uma segunda

argumentação, o jurista declara o óbvio: “Sem ver uma folha do processo, Fabrício condenou um Leandro que ele viu na televisão, que ele leu nos jornais”, ou seja, que Carpinejar atreveu-se a condenar alguém antes mesmo que a justiça – que é quem detém a autoridade para fazê-lo – tenha concluído a apuração dos fatos e das provas!

ADVOGADO DO PAI DE BERNARDO RESPONDE

A MANIFESTAÇÃO DE FABRÍCIO CARPINEJAR

Jader Marques, advogado do pai do menino Bernardo, manifestou-se publicamente em sua conta no Facebook - 26/04/2014

Fabrício é um excelente escritor. Possui uma habilidade incomum com as palavras. Joga com elas. Brinca com as palavras ao escolhê-las para dizer o que bem entende. Pessoas possuem dons. Fabricio possui o dom da palavra.

Quem tem o dom da palavra sabe dizer a dor, sabe dizer o medo, sabe dizer a angústia, a alegria, a tristeza, sabe dizer o amor. Fabricio sabe dizer todas essas coisas e, com seu dom, sabe dizer o que as pessoas sentem diante das dificuldades da vida, geralmente, melhor do que elas.

Fabrício sabe que precisa escrever para ajudar as pessoas a dizerem o que elas não conseguem dizer. Fabrício fica feliz quando isso acontece, quando ele consegue ser o intérprete, o tradutor, o facilitador, quando ele se torna a voz de quem não saberia dizer de um jeito tão próprio, tão bonito, tão sensível. Fabrício é sensível para captar a vontade geral de dizer algo e diz exatamente como a maioria das pessoas gostaria de poder dizer.

Fabrício julgou e condenou Leandro, um pai que ele não conhece. Condenou um Leandro por uma omissão que ele não conhece.

Sem ver uma folha do processo, Fabrício condenou um Leandro que ele viu na televisão, que ele leu nos jornais. Fabricio sujou de sangue as mãos de Leandro, antes de a própria Polícia fazer qualquer afirmação, num caso cheio de segredos, inclusive segredo de justiça.

Fabrício sabe usar as palavras, mas Fabrício não pode contar segredos que ele não conhece. Para usar as palavras basta escolher palavras. Para contar uma história de verdade, primeiro é indispensável saber o segredo. Mas Fabricio não sabe o segredo.

Fabrício conhece as palavras. Mas Fabrício não conhece Leandro. Por isso, um dia, quando Fabrício conhecer os fatos, conhecer Leandro, então, aí sim, Fabrício poderá, com sua inteligência e sensibilidade, contar-nos a verdadeira história de Leandro. Antes não!

Não é exagero considerar que o arranjo de ideias promovido pelo advogado promove no leitor uma segunda catarse, ao flagrar-se como um potencial “justiceiro” ao agir da mesma forma leviana que Fabrício. Note-se que – ainda que desqualificar o interlocutor seja uma estratégia comum nos discursos – a articulação de ideias no *post* do defensor teve como efeito não apenas a percepção, pelo leitor, de que não é lícito ou moral agir como Carpinejar fez em sua crônica, mas principalmente que o cliente do jurista merecia o benefício da dúvida, pelo menos até o fim da apuração das provas, o que remete ao princípio freireano de que “saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento” (FREIRE, 2003b, p. 159).

Entre os estratagemas gramaticais do texto do advogado, merece atenção a habilidade em confundir o leitor nos processos de

referenciação, presente em “Fabrício julgou e condenou Leandro, um pai que **ele** não conhece. Condenou um Leandro por uma omissão que **ele** não conhece”. Há, no período, dois referentes masculinos que podem ser recuperados por *ele*; na primeira ocorrência do pronome, o contexto e a proximidade tornam óbvia a leitura de que *Fabrício não conhece Leandro*. Entretanto, quando o pronome se repete, está distante do seu referente – Fabrício – e próximo a outro referente gramaticalmente possível – Leandro, o que cria, aos desavisados, uma nova realidade, a de que *Leandro não conhece a omissão* o que, por silogismo, subjaz a informação de que *Leandro é inocente*.

Nesse sentido, argumenta-se que há itens de maior relevância do que a composição silábica ou classificação quanto à tonicidade, para os quais o olhar do estudante deve acostuma-se a se direcionar, nos processos de leitura. Certamente há grafias pouco comuns – como *tampouco* – que devem ser problematizadas, junto aos marcadores de pressuposição, por exemplo. Mas se se pretende, de fato, formar cidadãos aptos à compreensão do mundo e habilitados a reconhecer e a lidar com tentativas de manipulação presentes em todos os textos, é preciso rever prioridades e proporcionar aos professores oportunidades de aplicar as teorias linguísticas. E, em termos do ensino da leitura e da escrita, “é importante estar consciente de que ‘o pensamento’ do aluno não é de fato observável, mas sim a expressão de seu pensamento por meio de diferentes condutas e linguagens que são ‘interpretadas’ pelo professor” (HOFFMANN, 2005, p. 58).

Outro ponto relevante em termos de ensino é o de que ambos os textos – a crônica de Carpinejar e o *post* publicado em rede social pelo advogado – são dois gêneros textuais em cuja estrutura é cabida a expressão de opiniões e até essa ruptura com a linearidade da associação entre profissão e *lócus* de produção, já que do jurista se espera o uso de veículos mais formais, como o jornalístico, e ao cronista é socialmente mais bem aceita a circulação em espaços vários, inclusive os menos formais, como a rede social, o que remete às ideias de que, “do ponto de vista e da aprendizagem, o gênero

podem ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75) e de que “ler textos literários [como a crônica] possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza” (ANTUNES, 2009, p. 200). Tais questões estruturais também são constitutivas de sentido, e se somam ao fato de que



a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado: da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa, e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro (KOCH, 2007, p. 22).

Diante desse percurso de leitura, em que são descortinados pelos estudantes, com a condução do professor, intencionalidades, recursos e ferramentas gramaticais de construção de escrita, o combate verbal e ideológico instaurado entre o escritor e o advogado aparece como oportunidade não apenas para elogiar o talento de ambos que, dentro dos papéis que lhes são atribuídos pela profissão de cada um, mostram-se totalmente proficientes no manejo das palavras, mas principalmente para problematizar com os alunos que vários interesses comunicativos subjazem os textos do cotidiano – daí a finalidade e o compromisso da escola e das aulas de português em promover práticas de leitura críticas e, em decorrência, emancipatórias. Ainda, aos professores, esse tipo de exercícios destaca a relevância que há na inserção de processos de letramento na sala de aula, para que ler “signifique ser questionado pelo mundo e por si mesmo, signifique que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 327-358.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2020.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- DI PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediuoro, 2009.
- DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2^a ed. São Paulo: UNESP, 2003b.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30^a ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GERALDI, J. W. **No espaço do trabalho discursivo, alternativas**. In: Portos de Passagem. São Paulo: Martins fontes, 1991, p. 115-217.
- GERALDI, João W. *et al.* (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. Coleção na sala de aula, 1999.
- ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2006.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.
- LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em Crise na Escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao#:~:text=Atualmente%2C%20os%20documentos%20que%20norteiam,26%20de%20junho%20de%202014>. Acesso em 23 de agosto de 2020.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MÓDULOS **INTEGRADORES**
NAS AULAS DE **EDUCAÇÃO**
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA DE **AUTONOMIA**
DISCENTE NO IFRS
CAMPUS RIO GRANDE

Elisabete Bongalhardo Acosta, **Leonardo** Costa
da Cunha e **Simone** de Araujo Spotorno Marchand



RESUMO: Este texto apresenta os processos de realização de dois Módulos Integradores, no contexto de uma estratégia de ensino da Educação Física escolar no IFRS *Campus* Rio Grande, de forma interdisciplinar e pautada na construção coletiva da autonomia e protagonismo discente. Nesse sentido, nos debruçamos inicialmente sobre um breve panorama histórico e legal sobre a Educação Física no Ensino Médio Integrado. Num segundo momento, apresentamos a organização desse componente curricular no IFRS *Campus* Rio Grande, perante o Projeto Pedagógico do curso e Política de Educação Física, Esporte e Lazer da instituição. E, por fim, demonstramos os processos de construção e realização dos projetos “12 Horas pela Vida” e “Códigos do Corpo”, como estratégias potentes de constituição de uma cultura de participação e autonomia do aluno. No primeiro módulo, o projeto intitulado “12 Horas pela Vida”, é abordado a temática do Mundo do Trabalho. Nessa atividade, os estudantes planejam ações para um público determinado, voltadas para valorização da vida na contemporaneidade, possibilitando aproximações com temas como a saúde, o lazer, a cidadania e a ética. O projeto culmina com um grande evento de extensão, cujo objetivo principal é o de propor ações no período de 12 horas encadeadas entre si. Já o projeto “Códigos do Corpo”, tem a tarefa de fomentar um espaço de composição de conhecimentos sobre o Corpo e de outros modos de olhá-lo e significá-lo, trazendo possibilidades de instrumentalização aos estudantes acerca de algumas técnicas básicas de fotografia, vídeo e escrita. Os professores selecionam textos, imagens e vídeos sobre o Corpo como estratégias de ensino, na intenção de provocar e despertar nos estudantes diferentes olhares sobre a temática. Após, os estudantes exercem a produção de imagens, textos e vídeos construídos através de seus próprios olhares. Ao final desse processo, é realizada uma Mostra dos trabalhos nas dependências do Ginásio, produzindo trocas e fluxos de outros sujeitos no espaço da instituição. A realização desses módulos tem permitido a construção de uma relação mais autoral dos estudantes junto às práticas educativas, bem como, uma indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, na qualidade desses projetos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Ensino Médio Integrado; Módulos Integradores; Mundo do Trabalho; Corpo.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DOS MARCOS LEGAIS À UMA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A Educação Física (EF) no Brasil está presente na escola desde 1851, através da Reforma Couto Ferraz, quando ainda era chamada de

Ginástica. Mas somente em 1882, com Rui Barbosa, baseada em debates que aconteciam em países mais desenvolvidos no âmbito político, a importância da EF vem à tona e passa a fazer parte da Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, sendo entendida como elemento indispensável para a formação integral da juventude (RAMOS, 1982).

Apesar dos esforços, a reforma supracitada se limitou apenas a parte do Rio de Janeiro (capital da República) e as escolas militares. Em 1920, outros estados começaram suas reformas educacionais passando a incluir, segundo Betti (1991), a Ginástica na escola.

Mas foi em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo Getúlio Vargas, que a EF começa a ganhar destaque e é inserida na constituição brasileira, surgindo, assim, leis que a tornam obrigatória no Ensino Secundário (RAMOS, 1982).

Em 1960, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formulada em 1961, sob o nº 4024. De acordo com a LDB, a EF seria obrigatória nos cursos primários e médio, até a idade de 18 anos. Essa lei previa que a EF, de acordo com Arantes (2008, s/p), seria a responsável por “ensinar a ginástica formativa, fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas), valendo-se do Método ‘da Desportiva Generalizada’, e não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem a normalidade”.

A LDB acabou passando por outras reformulações dez anos depois da primeira versão, sob a lei nº 5.692/71, e mais recentemente, sob a LDB nº 9.394, de 1996⁵. Nessa última, no artigo 26, parágrafo 3º diz que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo facultativa em alguns casos específicos da lei (BRASIL, 1996, p.9).

Logo após a última reformulação da LDB propõe-se, no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (EM), que

⁵ A LDB não se manteve inerte desde então, passando por algumas mudanças ao longo dos anos.

surge como um referencial teórico: “[...] para auxiliar professores (as) e gestão escolar, no sentido de propor uma reflexão da prática pedagógica, planejamento e organização curricular.” (MONTIEL, 2019, p. 46). A EF está presente nos PCN’s de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁶, o que passa a dar um trato mais pedagógico e abrangente para a disciplina.

Em 2016, mais uma mudança nas políticas educacionais coloca em debate a presença da EF na escola. A reforma do EM foi: “[...] publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de setembro de 2016, sob a Medida Provisória nº 746” (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 42), prevendo a não obrigatoriedade da EF e de outros componentes curriculares nesta etapa de ensino. A EF ficaria restrita somente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, passando então a ser facultativa na última fase da Educação Básica.

Contudo, o documento aprovado pelo Congresso Nacional, no dia: “[...] 8 de fevereiro de 2017, sancionado pelo presidente no dia 16 do mesmo mês e publicado no DOU no dia seguinte agora como Lei nº 13.415/17” (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 42), acabou sofrendo alterações. Dentre elas, estava a volta da obrigatoriedade da EF.⁷

Por último, em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde a EF está contemplada na área de Linguagens e suas Tecnologias⁸, tematizando as “[...] práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.” (BNCC, 2017, p. 213).

O componente curricular deverá contribuir com os estudantes para que eles sejam capazes de se conhecer, perceber e refletir sobre seu

⁶ A área abrangia, além da Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática (BRASIL, 1998).

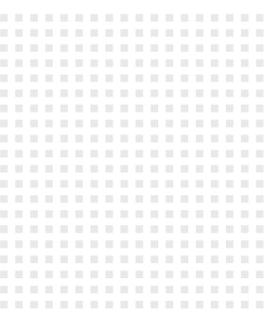
⁷ Vale ressaltar que além da Educação Física, a Arte, a Sociologia e a Filosofia, também estavam no rol de disciplinas que teriam sua presença não obrigatória no Ensino Médio.

⁸ Além da Educação Física, a área contempla Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa (BRASIL, 2017).

contexto, sua história, seus valores, suas crenças, necessidades, bem como, seus direitos e deveres.

Algumas reformulações são feitas em relação aos PCN's. Dentre elas, está uma maior diversificação dos eixos que passam a abranger: brincadeiras e jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. Nessa concepção, a BNCC: “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (MONTIEL, 2019, p. 49).

A partir da experimentação e aprofundamento desses conteúdos, o componente curricular estará colaborando na construção do estudante enquanto cidadão atuante e transformador da sua realidade, bem como, daqueles que estão ao seu entorno, conforme afirma Darido (2001):



Atualmente entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (DARIDO, 2001, p. 21).

Os conteúdos deverão ser estudados enquanto parte do patrimônio cultural da humanidade, com suas especificidades, contribuições e contradições, auxiliando na compreensão de mundo dos sujeitos.

Para Metzner *et al.* (2017), as manifestações da cultura corporal dialogam frequentemente com a sociedade, como produtos de consumo, ou ainda, na sua relação com a saúde, através das informações midiáticas, razão pela qual se faz necessário uma abordagem reflexiva e crítica. “[...] Em outros termos, a Educação Física visa construir uma autonomia crítica, possibilitando ao aluno a vivência de novas experiências, a mobilização de seus desejos e potencialidades, bem como, a consciência de suas vinculações socioculturais.” (METZNER *et al.*, 2017, p.113).

A escola, espaço de múltiplos saberes e de diferentes sujeitos, integrada às áreas de conhecimento previstas na Educação Básica, busca compreender o indivíduo, seu contexto, sua história e características. Assim, uma educação de excelência deve considerar os sujeitos na sua totalidade, primando por uma formação integral.

Segundo a LDB (1996), no Art. 35, tendo o EM como a última etapa da Educação Básica, apresenta como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s/p).

Ao mesmo tempo em que, no EM os estudantes são capacitados para o exercício profissional, apropriando-se de conhecimentos técnicos, fundamentais e necessários para a sua formação, eles também precisam compreender a responsabilidade social que devem assumir como cidadãos. Assim, a constituição profissional e cidadã desses sujeitos são dois polos indissociáveis.

Diante disso, a EF que percorre uma especificidade, excelência e potencialidade no âmbito escolar, legitima-se na instituição e compromete-se, juntamente com outros componentes curriculares, na contribuição a uma formação integral dos sujeitos, através do exercício permanente e articulado entre aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser e a conviver.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS CAMPUS RIO GRANDE

A EF no *Campus* Rio Grande está prevista nos Planos Pedagógicos de Curso

do Ensino Médio Técnico Integrado (IFRS, 2011), que atualmente tem os seguintes cursos: Automação Industrial, Refrigeração, Eletrotécnica, Informática, Geoprocessamento e Fabricação Mecânica.

A disciplina está estruturada nos três primeiros anos de formação, respectivamente como Educação Física I, II, III. São ofertadas duas aulas semanais de uma hora, totalizando 74 horas anuais obrigatórias. Considerando os três últimos anos, em média, possuímos 680 estudantes.

Quanto à organização didática, partimos do seguinte objetivo geral: “Tematizar a pluralidade do patrimônio de práticas corporais sistematizadas e suas representações sociais, bem como estabelecer nexos com o contexto da saúde e do lazer, potencializando o discente para intervir de forma autônoma, crítica e criativa no exercício da cidadania”⁹.

Na Educação Física I, retomamos cada uma das mais importantes manifestações da Cultura Corporal de Movimento que são: as Ginásticas, as Brincadeiras e Jogos, as Danças, os Esportes, as Lutas e as Práticas Corporais de Aventura, partindo de saberes conceituais e vivências anteriores, e propondo outras formas de apropriação desses conhecimentos. Essa etapa tem como questionamento central as seguintes questões: o que é Educação Física? Quais são os conhecimentos que ela trata e qual a sua importância no Ensino Médio?

Na Educação Física II e III as aulas estão organizadas no formato nomeado Oficina. Para melhor compreender o termo, como ponto de partida é necessário agregar a sua definição a perspectiva de que ela assume a representação de uma proposta diferenciada, a ser desenvolvida pelo componente curricular EF.

As Oficinas são as aulas de EF no Ensino Médio Integrado (EMI), que compõe um currículo institucional. Em virtude disso, estão atreladas a todas as determinações comuns as demais disciplinas, ou seja, ao caráter anual dos cursos, a carga horária, os registros de conteúdos, a

⁹ Objetivo previsto no Projeto Pedagógico Curricular (IFRS, 2020) aprovado no prelo.

avaliação e a frequência. O diferencial está no recorte, pensado como uma estratégia para aprofundar conhecimentos de uma ou mais práticas corporais e suas possíveis implicações históricas e socioculturais.

Nesse sentido, as Oficinas devem ser compreendidas não como um espaço de experiências motoras específicas, mas sim, como um laboratório de vivências, que seja capaz de possibilitar ensaios direcionados para um caminho, estabelecendo nexos com o contexto da saúde e do lazer, de modo a não reduzir o compromisso com a formação integral e humana do estudante. Assim, baseia-se no desejo de tornar a aprendizagem mais significativa e potente nesse processo de formação.

As Oficinas conectam-se entre si ao longo do ano, a partir do que chamamos de Módulos Integradores. Desde 2017, eles são desenvolvidos tanto nos segundos, como nos terceiros anos, quando a EF iniciou o processo de implementação da nova proposta pedagógica. Em alguma etapa do conteúdo previsto, todos os estudantes daquele adiantamento trabalham na mesma proposta.

Esses módulos foram criados para conferir uma transversalidade ao tratado ao conhecimento nas diferentes práticas oferecidas, incorporando de forma simultânea as várias temáticas tratadas como conteúdos, podendo, inclusive, ser desenvolvidos em projetos de ensino e extensão. A intenção é justamente ir na direção de uma formação mais humana, aliando a capacitação técnica para uma formação reflexiva e crítica, de modo a ampliar as possibilidades de formação dos sujeitos.

Serão relatadas aqui duas experiências práticas de Módulos Integradores, tratando de temas distintos, os quais: o Mundo do Trabalho e o Corpo, alocados na EF II e EF III.

“12 Horas pela Vida” e a temática Mundo do Trabalho

O primeiro Módulo Integrador a ser retratado será o Mundo do Trabalho. Figaro (2008) traz uma conceituação do Mundo do Trabalho que permite a compreensão do universo ao qual nos referimos:

[...] O conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade [...] (FIGARO, 2008, p. 92).

Esse exercício de integração foi realizado a partir do projeto de extensão “12 Horas pela Vida”¹⁰. O projeto culminava com um grande evento de extensão, cujo objetivo principal era o de propor ações no período de 12 horas encadeadas entre si. Essas deveriam estar voltadas para valorização da vida na contemporaneidade, possibilitando aproximações com temas como a saúde, o lazer, a cidadania e a ética.

A construção e organização do evento pelos estudantes é que, de forma concreta, proporcionou as aproximações com o Mundo do Trabalho. A intenção foi conferir aos discentes o papel de protagonistas das atividades realizadas. Corroborando com essa perspectiva de conceder autonomia para aprender, dialogamos com Mitre *et al.* (2008), quando nos diz que:

O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para auto avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil (MITRE *et al.*, 2008, p. 2137).

A dinâmica do evento previa 12 horas ininterruptas de atividades que fizessem sentido com a proposta, constituindo um repertório para além

¹⁰ O projeto pode ser acessado na íntegra no SIGPROJ, em link indicado nas referências deste artigo.

das atividades práticas, mas que dessem conta, sobretudo, de pertencer e acrescentar significado ao universo dos envolvidos.

Muitos são os aspectos que devem ser considerados neste processo formativo, como por exemplo, a necessidade de trabalhar em equipe. Partindo dessa premissa, era preciso pensar e selecionar uma atividade coletiva que fosse ao encontro dos interesses de um determinado público, na maioria das vezes, seus próprios pares, e que ao mesmo tempo tivesse um caráter extensionista¹¹.

Num primeiro momento, os estudantes se organizavam em grupos de trabalho e definiam a atividade a ser realizada. Em seguida, planejavam as ações e os elementos imprescindíveis para sua realização, determinando as funções de cada estudante. São muitas as atribuições acionadas, dada a natureza da atividade. Entre elas, estabelecer a logística da atividade escolhida, pensar em um número máximo de participantes, definir um espaço adequado, um tempo de duração (no caso de oficinas ou palestrantes externos), estabelecer contato, elaborar convites e agradecimentos, enfim, atender a todos os pormenores da operação.

Muitas dinâmicas diferentes têm composto o repertório de atividades oferecidas ao longo das três edições do evento, desde palestras, oficinas de meditação, dança e defesa pessoal, até corridas, torneios, circuito de atividades e show de talentos. A cada nova edição se desenham propostas de novas práticas, sempre com ideias dos estudantes, pois são eles os protagonistas do evento.

O papel do professor de EF se fixou na mediação, apenas intervindo de maneira a qualificar a experiência, auxiliando os estudantes na escolha das atividades, na operacionalização da mesma e fazendo algumas intervenções quando necessário. Conforme Lima e Rebello (2019, p.6): o “[...] desempenho da função mediadora presume a intencionalidade de fazer a ponte no

¹¹ O evento final do projeto “12 Horas pela Vida” sempre buscou integrar o Instituto com a comunidade na qual ele está inserido, se destinando aos estudantes, funcionários e professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Rio Grande, convidados e outros setores externos.

processo de aprendizagem. A função do suporte necessário fornecido pelo professor deve conduzir o aluno ao exercício de sua autonomia.”

Ao final de cada edição do projeto é realizada uma avaliação, com intuito de aprofundar o entendimento acerca dos sentidos construídos e estabelecendo as relações cabíveis sobre a experiência vivenciada e os rumos para preservação da existência e a construção de caminhos para o bem viver.

Nessa etapa, retomamos todo processo de construção da atividade. O momento também oportuniza pensar sobre a prática e reconhecer a intensidade do que era pretendido, tanto nas ações dos estudantes em relação as propostas de atividades, como na expectativa dos professores tendo em vista os objetivos de aprendizagem.

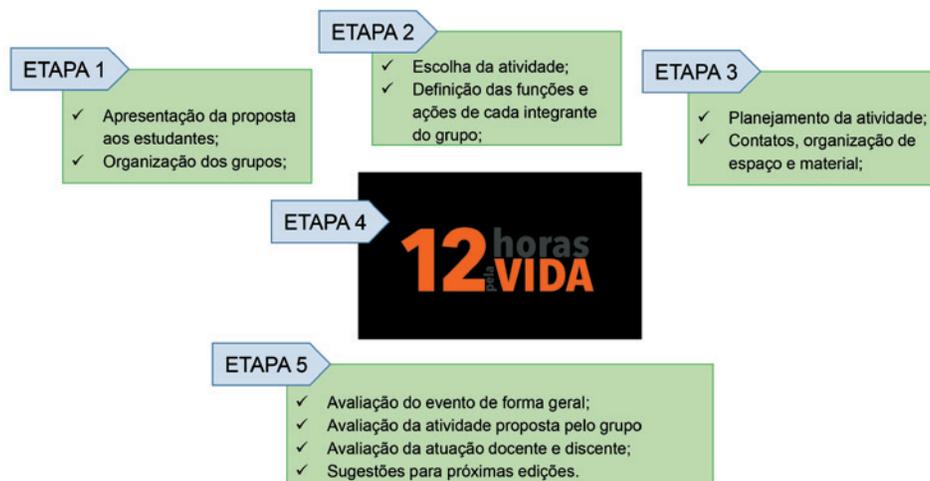


Figura 1: Metodologia em etapas do projeto “12 Horas pela Vida”.

Fonte: Acervo próprio dos autores.

O projeto de extensão “12 Horas pela Vida” tem sido uma estratégia como Módulo Integrador da disciplina de EF com o Mundo do Trabalho, na medida em que concede ao discente a possibilidade de ser o elemento principal da elaboração da ação extensionista. Assim, ele atua com iniciativa, autoria, criatividade e responsabilidade, usufruindo de atividades diferenciadas do seu cotidiano escolar, cujo intuito é produzir conhecimentos relacionados não só a disciplina de Educação física, como também, a outras disciplinas do currículo.

“Códigos do Corpo” e a temática Corpo

Os estudos sobre o Corpo são a temática principal do outro Módulo Integrador desenvolvido através do projeto de ensino “Códigos do Corpo”¹². A ideia principal é explorar o Corpo, objeto próprio da EF. Através da linguagem, estabelecer um espaço de interlocução entre as linguagens corporal, visual e escrita, numa proposta interdisciplinar e multidisciplinar. É a possibilidade de proporcionar alguns encontros:

O diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens, disciplinas e métodos de ensino deve respeitar as práticas corporais como sendo elas mesmas um conjunto de saberes. Os saberes tratados na EF nos remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação (BRASIL, 2006, s/p).

O tema corpo é comum as outras áreas do conhecimento. Há um pertencimento geral quando se trata de pensar tal temática, mas existem também limitações diversas quando se trata de desenvolver uma proposta coletiva. O caráter multidisciplinar fica visível quando incorporada ao grupo, especialmente, professores de disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura e Artes Visuais, e as parcerias firmadas dentro e fora¹³ do Instituto.

O projeto imbuído da tarefa de fomentar um espaço de composição de conhecimentos sobre o Corpo e de outros modos de olhá-lo e significá-lo, traz possibilidades de instrumentalização aos estudantes acerca de técnicas básicas de fotografia, vídeo e escrita, partindo da premissa que: “[...] Os significados das imagens são também os significados de como elas se mostram. E aí as imagens tornam-se signos. Então se lê uma imagem. Uma imagem é um texto” (SOARES, 2005, p. 21).

Os professores selecionam textos, imagens e vídeos sobre o Corpo como

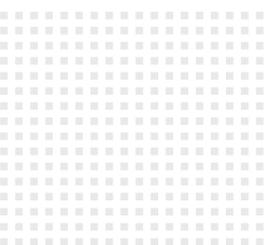
¹² O projeto pode ser acessado na íntegra no SIGPROJ, em link indicado nas referências deste artigo.

¹³ Na edição de 2019 foi firmada parceria com o curso de Artes Visuais da FURG.

estratégias de ensino, na intenção de provocar e despertar nos estudantes diferentes olhares sobre a temática. Entre os materiais selecionados encontram-se produções feitas pelos alunos das edições anteriores, que acabam por constituir um acervo próprio do projeto.

Ainda, dentro das atividades propostas para contribuir, auxiliar e dar mais condições aos estudantes nesse processo, firmamos parceria com outros profissionais que ministram oficinas de fotografia, vídeo e produção textual.

A partir da incursão dos discentes e professores nessa temática, isto é, do exercício de explorar os códigos¹⁴ do corpo que permitam interpretar, pensar e ressignificá-lo, passamos efetivamente para a produção de imagens, textos e vídeos construídos através do olhar do estudante.



Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos seus sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espço de encontros, tensões, conflitos, preconceitos. (BRASIL, 2006, s/p).

A pesquisa é elemento fundante de todo processo, pois a metodologia foi baseada no exercício feito pelo estudante, em que se combinou a transmissão de conhecimentos dominados e a construção de novos saberes, gerando a possibilidade de autoria e produção de conhecimento com significado. Após a busca de representações do próprio pensamento e efetivas produções dos estudantes, é realizada uma Mostra dos trabalhos nas dependências do Ginásio.

A Mostra é aberta a comunidade acadêmica e de pequena duração, em torno um ou dois dias. Durante o evento recebemos familiares dos estudantes e servidores ligados ao Instituto. Esse é um momento

¹⁴ Códigos aqui definidos como um sistema de símbolos que permita interpretar, transmitir e representar informações relacionadas ao Corpo.

importante do projeto, pois possibilita encontros de significados, concede visibilidade de si e do outro, e proporciona outros modos de ver por outros sujeitos, bem como, outros diálogos.

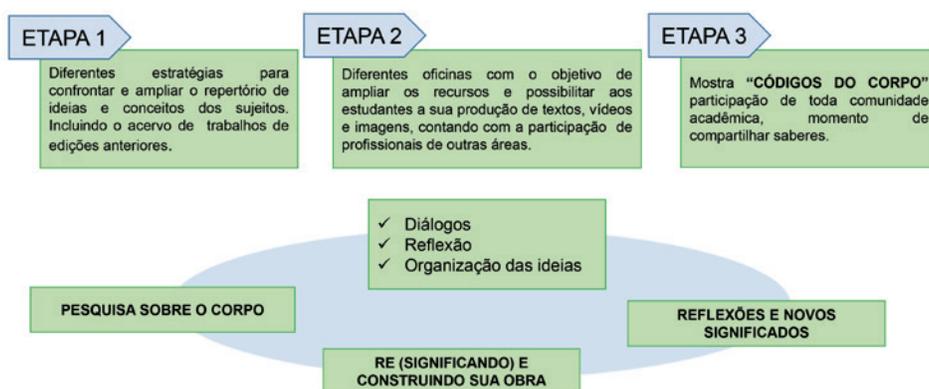


Figura 2: Tabela de etapas do projeto "Códigos do Corpo".

Fonte: Acervo próprio dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalho através dos Módulos Integradores se caracteriza como uma prática inovadora, se comparada ao cotidiano das aulas, na medida em que reutiliza o espaço da disciplina de outras formas. Na proposta pedagógica da EF do Campus Rio Grande, eles estão atrelados ao formato de aula denominado Oficina, porém, este recurso poderia ser utilizado em aulas regulares.

Os temas abordados até agora são: o Mundo do Trabalho e o Corpo¹⁵. Esses se tornaram emergentes na nossa realidade e viabilizaram um começo. Porém, identificamos que eles são um ponto de partida. Muitas outras temáticas cabem e podem ser exploradas nessa perspectiva, como por exemplo, as questões de gênero, a saúde, o racismo, o meio ambiente, entre outras. As escolhas estão diretamente relacionadas

¹⁵ Importante ressaltar aqui que tais temas poderiam também ser abordados como Módulos Integradores em outros projetos, com propostas diferentes. São muitos os caminhos que poderiam conduzir ao mesmo objetivo.

a representatividade que um tema tem ou terá no projeto pedagógico da disciplina de EF. Essas práticas acabaram por ampliar o que é esperado, e ajudaram a constituir uma prática da EF na escola com identidade própria.

A partir da realização de ambos os Módulos, temos observado por parte dos estudantes dos primeiros anos um desejo de fazer parte desses processos. Assim, aos poucos, constitui-se uma cultura de querer pertencer e protagonizar a relação educativa, trazendo a tona as suas próprias ideias.

Pelo número de estudantes envolvidos e ainda considerando um amadurecimento das propostas, estabelecemos, como estratégia, que nas próximas edições o Módulo Integrador do Mundo do Trabalho será desenvolvido no segundo ano (EFII), e o Módulo Integrador sobre o Corpo ficará com os terceiros anos (EFIII).

O “12 Horas pela Vida” e o “Códigos do Corpo” produzem, respectivamente, um Evento e uma Mostra. Esses acontecimentos são bastante diferenciados no dia a dia do Instituto, pois acrescentam um trânsito incomum de pessoas no espaço cotidiano das aulas, bem como, uma aproximação com toda comunidade acadêmica e externa. Esse movimento traz uma visibilidade pouco habitual ao componente curricular.

Ao pensar na lógica de fazer parte da Instituição, é preciso deixar claro que existem questões relacionadas à organização do ano letivo, como o currículo, a carga horária dos discentes, ou até mesmo a distribuição do calendário anual (engessamentos próprios a esse pertencimento). Em função de tais aspectos, compreendemos que são necessárias, algumas vezes, pequenas flexibilizações.

Os tensionamentos mais comuns giram em torno da carga horária dispensada ao projeto proposto na EF e a carga horária total dos próprios estudantes, a qual, via de regra, é bastante densa. Tais tensões são solucionadas, geralmente, através de alguns ajustes.

Muito tem se pensado na curricularização da extensão. Nesse sentido, os Módulos Integradores em EF e seus projetos podem ser um caminho

criativo de aproximação com essa meta, sobretudo, na indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto no artigo 17 da Política de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS. Esse documento, objetiva: “Constituir um *lócus* privilegiado para a orientação, articulação e desenvolvimento de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, contemplando prioritariamente a sua indissociabilidade” (IFRS, 2019).

Eleger práticas instigadoras da autoria e do protagonismo discente não são escolhas fáceis. Contudo, é preciso sair de um formato mais confortável e de fácil domínio para outro, no qual o docente precisa ser criativo a ponto de convocar os estudantes a produzir sentidos e significados junto a proposta de trabalho. Tal escolha tem sido um desafio permanente, embora bastante compensador.

Finalizando essa escrita, cabe ressaltar que estamos vivendo um tempo sem precedentes, a Pandemia de Covid-19 no planeta, período este que fez emergir desigualdades enormes tanto em nosso país, como no mundo inteiro, e que coloca nossos modos de ser e estar em suspenso.

Dentre tantas imposições colocadas por esta Pandemia, estão as restrições de mobilidade, através de práticas de isolamento e de distanciamento social. Nesse sentido, poder produzir este texto nos concede um lugar privilegiado, e contribui no processo de consolidação da EF no contexto do Ensino Médio Integrado do IFRS, *Campus* Rio Grande.

Reafirmamos aqui o comprometimento de potencializar caminhos na busca de uma formação discente integral, voltada não só para capacitação profissional, vocação natural dos cursos técnicos, mas sobretudo, acrescida de um perfil crítico e reflexivo, aspectos que caracterizam a dimensão humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, A. A História da Educação Física escolar no Brasil. **Revista digital Efdesportes**. Buenos Aires, ano 13, Nº 124, setembro, 2008. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

BASTOS, R; JÚNIOR, O; FERREIRA, M. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro, 2017.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo. Movimento, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: **Ministério da Educação**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Ministério da Educação**. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Ministério da Educação**, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **Ministério da Educação**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: **MEC/SEF**, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: **Ministério da Educação**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

DARIDO, S. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

FIGARO, R. O Mundo do Trabalho e as Organizações: Abordagens Discursivas de Diferentes Significados. **Organicom**. São Paulo, SP v. 5 n.9, 2008. Disponível em : <<http://www.periodicos.usp.br/organicom/article/view/138986/134334>>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

IFRS. **Plano de Curso Integrado**, 2011. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/riogrande/wp-content/uploads/sites/16/2019/05/Plano-de-Curso-Integrado-Automa%C3%A7%C3%A3o-Industrial-IFRS-2011.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular**, 2020 (No prelo).

_____. **Resolução 95/2019**. Dispõe sobre a Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – IFRS, *Campus Rio Grande*, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/Resolucao_095_19_Politica_Educacao_Fisica_Completa.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. **12 Horas pela Vida**. Projeto de Extensão. Sistema de Informação e Gestão de Projetos, SIGPROJ, 2017-2019. Disponível em: < <http://sigproj.ufrj.br/resultado.consulta.php?titulo=12%20HORAS%20PELA%20VIDA&bedital=0&protocolo=&processo=&tipo=0&palavras=&resp=&area=0&inst=0&apro=0&exec=0&sit=0&ordenar=1&direcao=1&inicio=0-00&termino=0-00®iao=&estado=0&bplataforma=> >. Acesso em 23 de agosto de 2020.

_____. **Códigos do Corpo**. Projeto de Extensão. Sistema de Informação e Gestão de Projetos, SIGPROJ, 2018. Disponível em: < <http://sigproj.ufrj.br/resultado.consulta.php?titulo=c%F3digos%20do%20corpo&bedital=0&protocolo=&processo=&tipo=0&palavras=&resp=&area=0&inst=0&apro=0&exec=0&sit=0&ordenar=1&direcao=1&inicio=0-00&termino=0-00®iao=&estado=0&bplataforma=> >. Acesso em 23 de agosto de 2020.

LIMA, M. B. R.; REBELLO, E. M. B. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**: Santa Maria, v.44, 2019.

METZNER, A. *et al.* Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017.

MITRE, S. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, debates atuais, v.13, supl.2, Rio de Janeiro, 2008.

MONTIEL, F. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-riograndense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)**. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019, 199 f.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SOARES, C. I. **Imagens da educação no corpo**. Autores associados 3ª ed. 2005.

ENSINO BASEADO EM **PROJETOS**
NO IFRS - *CAMPUS* RIO GRANDE:
PRÁTICAS **POSITIVAS** NO
ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA **INGLESA**

Lucía Silveira Alda e **Sabrina** Hax Duro Rosa



RESUMO: A escola é um espaço no qual as relações sociais podem acontecer de maneira intensa e virem a promover um aprendizado para que estudantes encarem as situações vivenciadas no cotidiano para além dos muros da instituição. Para tanto, é necessário que a educação seja (re)pensada de forma a romper as práticas de ensino-aprendizagem tradicionais e que pouco tem ligação com o mundo contemporâneo dos jovens aprendizes. Compartilhamos, aqui, um relato de experiências exitosas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) por meio da abordagem de Ensino baseado em projetos, os quais estavam embasados na Teoria das Inteligências Múltiplas do psicólogo Howard Gardner (1989). Os Projetos “*IFito Movie Awards*” e “*Talent Show*” foram desenvolvidos com alunos dos 1^{os} anos do Ensino Médio Integrado do IFRS *Campus* Rio Grande, sendo o primeiro a elaboração de curtas-metragens e o segundo apresentações de talentos. Nos dois projetos os alunos poderiam escolher livremente o que, como e com quem apresentar seus trabalhos tendo como princípio o uso da LI. As evidências apontam para um maior envolvimento na disciplina de LI e um aprendizado que ultrapassa a aquisição linguística, sendo trabalhado também as outras Inteligências, abordadas no texto, que são tão importantes para a formação plena desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino por projetos; Inteligências Múltiplas; Língua Inglesa; formação plena.

INTRODUÇÃO

Este relato visa a compartilhar duas práticas desenvolvidas por meio da abordagem de ensino baseado em projetos (PBL, do inglês *project-based learning*) e objetiva retratar a indissociabilidade entre teoria e prática, o que tornou possível um exitoso processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI) com estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado no *Campus* Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A partir de um viés teórico, discutiremos brevemente sobre a abordagem PBL, a qual possibilitou utilizarmos metodologias ativas que proporcionaram o aprendizado do aluno de forma mais proativa, combinando de maneira equilibrada atividades, desafios e contextualização com suas realidades. Além disso, também nos

fundamentamos na Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner, a qual tem como alicerce o incentivo a trabalhar “a capacidade [do indivíduo] de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam válidos em um ou mais ambientes culturais” (GARDNER & HATCH, 1989). Com base nessa teoria, elaboramos os projetos “*Talent Show*” e “*IFito Movie Awards*” com o objetivo de contemplar, além da inteligência linguística, as demais Inteligências nas aulas de LI, a fim de colaborar para a formação plena dos alunos.

Isso posto, entendemos formação plena como o construto e/ou o desenvolvimento do aluno em relação às suas capacidades, as quais irão contribuir para o seu desempenho como sujeito pós-moderno inserido em um mundo globalizado e preparado também para constantes mudanças.

As práxis adotadas aqui pretenderam romper com a forma tradicional de ensino que ainda perdura, embora nossos alunos não sejam os mesmos do século passado, pois a educação bancária pode continuar a ser presenciada nas escolas até os dias de hoje. Por mais que pesquisadores, estudiosos e professores tenham se esforçado para mudar a crença sobre as aulas de Língua Estrangeira (LE) nas escolas regulares de ensino, elas ainda são vistas como ineficientes (BARCELOS, 2006; KALAJA, P. e BARCELOS, 2003; MOITA LOPES, 1996). Esforços têm sido direcionados para a alteração desse quadro por meio de discussões em eventos, congressos e encontros na área de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, bem como uma vasta publicação, possibilitando aos professores uma reflexão e formação continuada. Entretanto, para que a mudança real ocorra de fato, se faz imediatamente necessário colocarmos em prática, ou seja, em sala de aula, estratégias que visem a contemplar o que é tão discutido nos encontros e escrito nos livros com o intuito de que a LI receba maior valorização a aprendizagem seja efetiva nas escolas regulares.

A escola não pode ser vista como um “aparelho” reproduzidor de conhecimento e sim como uma fonte transformadora dos saberes inatos do aprendiz e sua fonte motivadora pela busca do conhecimento. Tendo

o ensino de LI conquistado seu espaço e mostrado sua importância no âmbito educacional, o professor de LI se encontra numa posição que o obriga a participar mais efetivamente da educação geral do aprendiz e sua formação plena.

Ao adotarmos estratégias que visam desenvolver as habilidades que cada um traz consigo e estimularmos outras novas, estaremos cumprindo com nosso papel de educadores, formando cidadãos capazes de resolver problemas. Para tanto, necessitamos pensar no global e não apenas no específico, que no caso dos professores de LI é o ensino do idioma, pois mesmo sabendo que este é o nosso objetivo primordial, necessitamos buscar alternativas que façam o aluno colocar em prática as suas habilidades e aprimorar aquelas que têm mais dificuldades.

O ENSINO BASEADO EM PROJETOS

Levando em consideração os desafios impostos no contexto da aula de LI, como a superlotação das salas de aula, o desequilíbrio entre os níveis de fluência dos alunos, a carga horária disponibilizada para a disciplina, entre outros, a PBL apresenta-se como uma proposta metodológica bastante pertinente para o ensino de línguas. Esse método consiste em uma pedagogia centrada no estudante, que envolve uma abordagem dinâmica na qual se compreende que os alunos adquirem os conhecimentos de forma mais acentuada através da exploração ativa de desafios e problemas do mundo real.

Embora não seja um método recente, pois o trabalho a partir de projetos já vem sendo discutido desde o final da década de 1990, essa proposta tem um princípio integrador de caráter ativo (BARBOSA e MOURA, 2013) que visa minimizar a artificialidade escolar e aproximá-la, ao máximo, da realidade e vida do aluno (ALDA, 2018), tendo, dessa forma, os seus benefícios amplamente reconhecidos no ensino de diversas áreas.

Isso posto, a PBL possibilita oportunidades práticas para desenvolver conteúdos e atividades diversas de LI. Quando consideramos as

circunstâncias que o ensino de LI enfrenta nas escolas públicas, essa abordagem apresenta uma alternativa coerente a partir da integração entre teoria e prática. Segundo Lopes (2006), trabalhar a partir de projetos objetiva realizar uma reflexão sobre a escola, seus tempos e espaços a partir dos conteúdos, isto é, refletir sobre a aprendizagem como um processo global e complexo e descontinuar com o modelo fragmentado de educação que ainda persiste atualmente, propiciando experiências plurais.

A utilização de projetos para o ensino



[...] pode representar uma forma importante de compensar ou equilibrar os problemas decorrentes de uma ênfase exacerbada na utilização de recursos virtuais, à revelia das situações reais e contextuais. Um dos pressupostos fundamentais da metodologia de projetos é a consideração das situações reais, do contexto, da vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionados ao objeto central do projeto em desenvolvimento (BARBOSA *et al.*, 2004, p. 7).

Considerando os inúmeros benefícios desta abordagem, podemos afirmar que além da aprendizagem da LI, o trabalho a partir de projetos promove atitudes e habilidades necessárias para o mundo fora da sala de aula, como o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Dessa forma, a PBL contextualiza a aprendizagem e promove uma experiência significativa.

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A Teoria das Inteligências Múltiplas veio questionar os testes de QI tradicionais. Nos anos 70, o psicólogo Howard Gardner não se satisfazia com o conceito de QI e com as visões unitárias de inteligência, que rotulavam com um índice satisfatório ou positivo apenas aqueles que se destacavam nas atividades linguísticas e matemáticas. Em 1981 sua proposta de que outras habilidades seriam, também, consideradas como formas de inteligência ganhou adeptos e força (GARDNER, 2004).

O que para muitos é chamado de dom ou talento, Gardner apropria como inteligência, como por exemplo, a Inteligência Espacial Cinestésica. Pois,

se aquele que domina uma linguagem ou que domina cálculos pode ter êxito num teste de QI e ser considerado “inteligente”, por que um outro sujeito que domina o seu corpo e tem a habilidade de dançar e se mover com destreza não pode ter a chance de passar num teste de QI? Não será ele considerado inteligente? Isso ocorre porque é cultural. Carregamos uma bagagem e vivemos num mundo onde ainda se enaltecem aqueles que dominam as Inteligências Linguísticas e Lógico-matemáticas. Elas são importantes sim, mas não são as únicas e o que o autor propõe é acrescentar mais seis inteligências a essas.

Antes de mencionarmos as IM, vejamos sucintamente o que entendemos sobre o que é inteligência: ela é um potencial biopsicológico e é inata do indivíduo racional, podendo ser aprimorada por meio de um processo, visando a “resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p.21). Portanto, um dançarino ou uma dançarina, ao apresentar uma coreografia com seus movimentos e música para entretenimento e aprimoramento cultural de uma plateia, ele ou ela estará elaborando um produto e modificando o meio onde está inserido através da sua arte.

A Teoria das IM foi elaborada nas origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas e o estímulo cultural que pudesse haver nesse domínio, resultando em oito Inteligências distintas. Segundo o autor, todas as pessoas nascem com as diferentes inteligências, com potenciais variáveis em cada uma delas. Em sua teoria, explica ainda que o conceito de inteligência abrange aspectos biológicos e de funcionamento mental dos indivíduos, as suas interações com o meio ambiente e as formas como as culturas influenciam o desenvolvimento das inteligências. E essas inteligências são definidas por Gardner e explicadas por Gama (2007, p.136-137) conforme segue:

- **Inteligência Cinestésica:** habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo, para se movimentar de forma controlada e harmoniosa.

- **Inteligência Espacial:** capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, para manipular formas e objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial.
- **Inteligência Interpessoal:** habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos e motivações de outras pessoas, para perceber intenções e desejos dos outros e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção.
- **Inteligência Intrapessoal:** habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais; sensibilidade para reconhecer necessidades, desejos e inteligências próprios, para formular uma imagem precisa de si e para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva e positiva.
- **Inteligência Linguística:** sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem; habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias.
- **Inteligência Lógico-matemática:** sensibilidade para padrões, ordem e sistematização; habilidade para explorar relações e categorias através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; capacidade para lidar com séries de raciocínios, de reconhecer problemas e de resolvê-los.
- **Inteligência Musical:** habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, para discriminar sons e para perceber temas musicais.
- **Inteligência Naturalista:** habilidade para reconhecer flora e fauna, para fazer distinções no mundo natural e para agir produtivamente nele.

A Teoria das IM vem sendo estudada e aplicada no ensino e aprendizagem de LI por professores e pesquisadores (ABREU-e-LIMA, 2005; FERRÃO, 2006; FREITAS, 2008; PAIVA, 2005), mas muito ainda pode ser feito para melhor entendermos como ela pode colaborar para esse processo.

Paiva (2005) classificou algumas atividades do ensino de língua estrangeira dentro das quais as Inteligências da Teoria estariam sendo trabalhadas, tais como: anotações, leituras, contação de estórias (Inteligência Linguística); escutar músicas, cantar, karaokê, bater mãos e pés para trabalhar entonação e ritmo (Inteligência Musical); *role-plays*, mímica (Inteligência Cinestésica); quebra-cabeças, resolução de problemas, criação de códigos (Inteligência Lógico-matemática); uso de gráficos, mapas, filmes (Inteligência Espacial); trabalhos em duplas, *brainstorming* em grupo, jogos no quadro (Inteligência Interpessoal); atividades com auto-avaliação, atividades de auto-estima, diário pessoal (Inteligência Intrapessoal); identificação de animais, textos sobre a natureza, assistir o canal da *National Geographic* (Inteligência Naturalística).

Ferrão (2006, p.16) em sua dissertação, aponta que “[...] a Teoria das IM tem sido utilizada por educadores para planejar e dar suporte a programas que consideram os alunos como indivíduos de habilidades únicas e individuais”. Tanto é assim, que Freitas (2008) relata que o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FEUDUC) situada na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, implantou uma nova filosofia em 2000 tendo por base a Teoria das IM. O interesse surgiu a partir de um desejo dos professores do departamento em trabalhar de forma harmoniosa com turmas tão heterogêneas e que chegavam para o curso noturno cansados após uma jornada de trabalho e desmotivados para os estudos.

Segundo Freitas (2008, p.3): “A teoria de Gardner proporcionou novas aberturas para a resolução de problemas de individualidades diversas nas salas de aula”. As aulas adquiriram mais dinamismo e foram estruturadas de modo a estimular as inteligências. Para isso, foram desenvolvidos projetos de pesquisa feitos pelos alunos de Letras “visando criar melhores condições de estudo, pesquisa e produtividade”.

Baum, Viens & Slatin (2005, *apud*. FERRÃO, 2006) aconselham que os professores devem traduzir a Teoria das IM para a sua prática de ensino uma vez que essa não é uma abordagem específica de ensino, mas

através dela os educadores vêem o que naturalmente pode ser observado nos alunos em suas salas de aulas.

As atividades desenvolvidas nos Projetos elaborados para as aulas de LI, baseadas na Teoria das IM, proporcionaram aos alunos um aprendizado sem discriminação, atingindo democraticamente a todos e permitindo o protagonismo de cada um deles.

O PROJETO “TALENT SHOW”

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), como o próprio nome diz, visa principalmente preparar o aluno do ensino médio integrado para atuar no mercado de trabalho, instrumentalizando-o com conhecimentos técnicos de formação nas áreas de Automação Industrial, Eletrotécnica, Fabricação Mecânica, Geoprocessamento, Informática para Internet e Refrigeração e Climatização.

Como educadoras da área de humanas, preocupamo-nos com a formação plena de nossos alunos e não apenas com a formação técnica, profissional e mecanizada. Desejamos que eles desenvolvam as habilidades que lhes tornarão sujeitos melhores, mais capazes de viver em harmonia numa sociedade que é, quase sempre, tão injusta, podendo contribuir para o desenvolvimento e bem-estar da comunidade na qual estarão inseridos de forma crítica.

Os alunos que se encontram no 1º ano do Ensino Médio Integrado estão numa fase de transição muito importante devido às alterações físicas, psíquicas e socioculturais naturais da sua própria idade (14 a 16 anos); às mudanças para uma nova escola em que lhes são cobradas escolhas decisivas para continuarem num Curso preparatório para o trabalho.

Com o intuito de tornar as aulas de LI mais significativas para os aprendizes, permitindo-lhes trabalhar tanto em conjunto como individualmente, utilizar as ferramentas que eles pudessem escolher livremente – digitais ou não, desenvolvendo suas inteligências, preparamos os projetos baseados na Teoria das IM.

A respeito da significação em salas de aula Garcia e Méier (2007, p. 140-141) alegam que

[...] o significado cria uma nova dimensão para o ato de aprender, levando a um envolvimento ativo e emocional no desenvolvimento da tarefa. Mais do que tudo é preciso que a criança ou o adolescente aprenda a buscar significado naquilo que faz. Para isto, são necessários três requisitos:

- despertar o interesse pela tarefa em si;
- discutir com o educando sobre a importância de tal tarefa;
- explicar a finalidade estabelecida para com as atividades propostas e com a aplicação das mesmas.

Os três requisitos estabelecidos pelos autores acima foram seguidos para a execução dos Projetos. Inicialmente, comentamos sobre as festas e encontros nas escolas americanas que proporcionam aos estudantes demonstrarem suas diferentes habilidades em forma de apresentações e shows. Para despertar ainda mais o interesse, os alunos assistiram partes do filme popular *Highschool Musical* que, de maneira hollywoodiana, mas ao mesmo tempo próximo da realidade cultural, puderam perceber como é a vida de alunos numa escola americana e como eles valorizam o show de talentos promovido anualmente nas escolas de ensino médio daquele país.

Na aula seguinte ao filme foi lançada a proposta de desenvolvermos o Projeto “*Talent Show*” e o segundo requisito de Garcia e Meier foi seguido, pois discutimos a importância desse Projeto de Ensino. Discutimos no grande grupo a viabilidade do Projeto, já que ele aconteceria apenas se houvesse total empenho e participação dos estudantes, bem como foi levada em consideração a importância de eles o desenvolverem.

Por fim, explicamos como o projeto seria executado, mas sem abordarmos com os alunos o aspecto teórico que nos impulsionou a desenvolvê-lo, pois não queríamos que eles fizessem suas escolhas de grupos e tarefas influenciados pela consciência de o que as Inteligências representavam.

Os estudantes tiveram todo o trimestre, ou seja, os meses de outubro a dezembro para planejarem as suas atividades. Algumas aulas de LI foram cedidas para a elaboração dessas atividades, ensaios, confecção

de materiais, elaboração de vídeos etc. Nesses momentos podíamos observar como os alunos estavam motivados e empenhados com o trabalho aprendendo a lidar com as diferenças e colaborando em grupo.

As IM foram trabalhadas desde o momento inicial, pois ao escolherem seus pares os alunos trabalharam a sua **Inteligência Interpessoal** que é a inteligência “baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções” (GARDNER, 1995, p. 27). Nossos alunos devem estar expostos a diferentes tipos de agrupamento e situações que envolvam negociações entre eles e seus colegas dentro do âmbito escolar, porque o professor pode orientá-los para que obtenham sucesso nos seus relacionamentos.

Após os grupos formados, os estudantes refletiram qual era o talento de cada um para que pudessem decidir juntos o que apresentariam no “*Talent Show*”. Esse foi o momento em que a **Inteligência Intrapessoal** foi desenvolvida, pois cada um teve que trabalhar no seu autoconhecimento para identificar suas potencialidades e fraquezas. Essa inteligência permite “o acesso aos sentimentos da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento” (GARDNER, 1995, p. 28).



Figura 1: Apresentação de aluno no “*Talent Show*”.

Fonte: Autoras (2016)

As atividades escolhidas pelos alunos para a apresentação no “*Talent Show*” foram as mais variadas e dentre as apresentadas podemos citar algumas em que as IM foram desenvolvidas como:

- apresentações de dança, onde a **Inteligência Corporal-cinestésica** foi trabalhada, já que a dança exige domínio de movimentos do seu corpo;
- apresentações musicais, onde os alunos tocaram instrumentos e cantaram, demonstrando sua **Inteligência Musical** que, de acordo com Armstrong (2001, p. 14): “Inclui uma sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia, e timbre de uma peça musical”;
- apresentação de grupos que produziram vídeos nos quais eles faziam os papéis de diretores e atores, elaborando o roteiro e as falas das personagens, proporcionou com que a **Inteligência Linguística** fosse desenvolvida;
- o grupo responsável pela decoração do auditório em que o “*Talent Show*” aconteceu, desenvolveu a **Inteligência Espacial**, porque precisavam pensar na utilização adequada do espaço;
- a **Inteligência Lógico-matemática** foi desenvolvida pelos alunos que apresentaram o “*Talent Show*”, pois organizaram a ordem dos grupos e o tempo para que todos pudessem se apresentar no período das 13h30min às 18h30min, calculando intervalo e possíveis contra-tempos com som, multimídia e resolvendo problemas;
- mesmo nos dias de hoje, em que se fala tanto sobre meio-ambiente, preservação e reciclagem, apenas um grupo utilizou a **Inteligência Naturalística**, mesmo que timidamente, pois filmou seu vídeo na Praia do Cassino, utilizando a natureza como parte da temática abordada no filme e chamando a atenção para a preservação.

O PROJETO “*IFITO MOVIE AWARDS*”

O projeto “*IFito Movie Awards*” foi desenvolvido ao longo de um bimestre letivo e, para tanto, foi organizado em nove passos durante nove semanas, considerando que um bimestre letivo tem, em média, dez encontros semanais de duas horas. O projeto consistiu no planejamento, produção e desenvolvimento de curtas-metragens em língua inglesa e a proposta

apresentou, como objetivo principal, o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das habilidades comunicativas básicas de compreensão e produção oral e de compreensão e produção textual em língua inglesa. Ao longo da sua execução, também traçou outros objetivos, como reforçar a prática dos tempos verbais básicos em língua inglesa, ampliar o vocabulário do aluno, considerar aptidões individuais, desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, dentre outras habilidades, e incentivar a aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo.

Por fazer parte de um bimestre letivo, o projeto aplicado contemplou conteúdos programáticos definidos na ementa da disciplina, como a prática dos tempos verbais básicos da LI – *simple past*, *simple present*, *simple future*, *present continuous* e *past continuous* –, nas suas formas afirmativa, negativa e interrogativa, do uso de verbos modais e a revisão das classes gramaticais básicas, como pronomes, adjetivos, substantivos, assim como ampliar o domínio de vocabulário. Para tanto, definiu-se como tema norteador do projeto “maneiras de recontar uma mesma história”, a fim de integrar os conteúdos com as atividades do projeto.

A execução desse projeto transitou por três etapas básicas. Na primeira, considerada como a fase do planejamento, os alunos desenvolveram um roteiro, reescrevendo a letra de uma música e adaptando-a para o formato de filme, organizando ideias, personagens, cenas e falas. Na segunda, nomeada como fase de produção, foram realizadas as atividades práticas de gravação, edição e sonorização do vídeo, conforme o planejamento realizado. Por fim, na terceira, definida como fase de lançamento, os curtas-metragens foram exibidos e avaliados.

Na primeira semana de desenvolvimento do projeto em sala de aula, abordou-se sobre o tema norteador e sobre a proposta em si. Para tanto, a aula foi centrada em analisar duas músicas (*Love Story*, da cantora americana Taylor Swift, e *Romeo & Juliet*, da banda britânica Dire Straits) e discutir o romance clássico de Shakespeare, *Romeu e Julieta*, a partir de um trabalho intertextual sobre as diferenças e semelhanças entre a música e a história original. Para complementar, também foram apresentados três *trailers* (*Romeo + Juliet* (1996), do diretor Baz Luhrmann; *Romeo and*

Juliet (2013), do diretor Carlo Carlei; e *Gnomeo and Juliet* (2011), da diretora Kelly Asbury) com base na mesma temática, que contavam a história shakespeariana com adaptações particulares. A partir disso, como forma de facilitar a preparação para o desenvolvimento do roteiro e do projeto, se propôs que os alunos recontassem, em duplas, a história de Romeu e Julieta no formato de história em quadrinhos, mantendo a essência central do romance, mas atualizando-o a partir da adição de elementos diferentes.

Na segunda semana letiva, os alunos definiram os seus grupos e a música com a qual gostariam de trabalhar. Não foram estipulados número máximo de componentes, apenas um mínimo de três para que a execução fosse possível. Além disso, também foi permitido que os grupos para este trabalho fossem compostos por alunos de turmas diferentes. Cada grupo também estabeleceu a(s) função(ões) dos seus componentes – como, por exemplo, quem era o responsável pela direção, quem compunha o elenco etc. Essa divisão de tarefas, contudo, não implicou que cada aluno desenvolvesse apenas uma parte do trabalho, mas oportunizou que cada um deles se responsabilizasse pela função com a qual sentia mais aptidão e conforto, indo ao encontro das ideias discutidas por Freire (1983) e Gardner (1983; 1991).

No terceiro passo, que dá início à fase de planejamento, trabalhou-se com o gênero roteiro, a partir do qual os alunos desenvolveram o projeto, adaptando a narrativa da música escolhida para o formato de roteiro, com as cenas e as falas de cada personagem. Durante a construção desta tarefa, os alunos precisaram considerar o tempo final do vídeo, estipulado em, pelo menos, 10 minutos, considerando que há um cálculo de uma página de roteiro escrito para um minuto de vídeo gravado.

Na quarta semana do cronograma, foi entregue a primeira versão do roteiro, em sala de aula, para fins de avaliação. Após o recebimento dos roteiros, determinou-se o prazo de uma semana para a devolução do material corrigido com as devidas observações. Após esse retorno, foi requisitado que os alunos fizessem as devidas alterações e finalizações nos projetos. Somente depois de terem finalizado a redação dos roteiros e solucionado possíveis dúvidas em relação à pronúncia e ao vocabulário, os alunos puderam iniciar a fase de produção.

Na sexta semana do bimestre, os alunos iniciaram a fase de produção, ou seja, a gravação, edição e sonorização do projeto. Essas tarefas puderam realizadas de forma não-presencial, já que assim os alunos puderam definir os ambientes de gravação, os horários de trabalho em grupo e o ritmo de suas produções. Nesta fase, foi importante estimular que os estudantes negociassem e assumissem o desenvolvimento das atividades da produção de maneira colaborativa, para atingir os objetivos determinados no projeto. Para isso, foram realizados atendimentos extraclasse a fim de auxiliar o desenvolvimento das tarefas e prestar possíveis esclarecimentos. Isso aconteceu tanto em horários disponibilizados para atendimento dentro do Instituto, quanto via e-mail e/ou redes sociais. Na sétima semana, que finaliza a fase de elaboração do projeto, os alunos apresentaram os produtos finais, isto é, os curtas-metragens, nas suas turmas.

Para encerrar o projeto, foi realizado o evento de premiação *"IFito Movie Awards"*, aberto à comunidade externa. O nome, escolhido pelos alunos, faz referência ao renomado Kikito, símbolo e prêmio máximo concedido no Festival de Cinema de Gramado (RS) e, para vincular ainda mais essa relação, os prêmios do evento foram representados pelos Kikitos de chocolate de Gramado. Para realizar o *"IFito Movie Awards"* foi reservada uma sala especial para a projeção dos trabalhos: no caso do *Campus Rio Grande*, o Anfiteatro Earle Barros, que conta com ambientação propícia.



Figura 2: Premiação do *"IFito Movie Awards"*.

Fonte: Autoras (2018)

A cerimônia teve, como objetivo, estimular os alunos a participarem ativamente do projeto e reconhecer os seus feitos. Baseada na premiação do Oscar, o evento contemplou as seguintes categorias: melhor produção, melhor direção, melhor edição, melhor roteiro original, melhor curta-metragem de drama, melhor curta-metragem de ação, melhor curta-metragem de suspense, melhor curta-metragem de comédia, melhor curta-metragem de terror, melhor atriz, melhor atriz coadjuvante, melhor ator, melhor ator coadjuvante, melhor uso do inglês e melhor curta-metragem.

Por fim, nos dois últimos passos que envolveram a realização do projeto foram realizadas as avaliações. Primeiramente, foi realizada uma autoavaliação pelos alunos, fundamental para a avaliação final (PEARLMAN, 2009), que consistiu em uma autoreflexão sobre suas participações ao longo do trabalho proposto. Por último, foi realizada a avaliação dos curtas-metragens, na qual consideraram-se critérios pré-determinados, como a qualidade do áudio e do vídeo, a correspondência das legendas com as falas, a produção oral, a verossimilhança com o roteiro original, a produção e o acabamento do vídeo, a criatividade e o cuidado com os detalhes e o desenvolvimento do vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um desafio desenvolver projetos como os apresentados neste relato, pois exigem mudanças profundas no planejamento e um repensar sobre o papel da escola na vida dos alunos. Portanto, há também todo um processo de adaptação e aceitação de alguns estudantes, de suas famílias, de outros professores e dos gestores, já que ao modificar a forma de ensino-aprendizagem da LI, rompendo com metodologias tradicionais, todos acabam se envolvendo no processo de uma forma ou outra. A comunidade interna percebe uma movimentação entre os estudantes para a preparação dos seus trabalhos que podem causar ruídos entre uma aula e outra ou até nos corredores; os familiares ou responsáveis precisam compreender que os conteúdos não estarão anotados em cadernos de forma linear; os próprios estudantes têm

que gerenciar suas aprendizagens e seu desenvolvimento superando a dependência ao professor e ao ensino tradicional: sentar, ouvir e copiar a matéria do quadro.

É comum observarmos nos nossos alunos habilidades que não dizem respeito a nossa disciplina em foco, mas se desejamos colaborar para o aumento da sua autoestima, essa habilidade deve ser levada em consideração, sendo estimulada de alguma maneira ou orientando esse aluno a buscar o desenvolvimento daquela competência com outro professor.

Por vezes escutamos professores de áreas distintas rotularem alunos de “fracos” ou dizerem “esse não tem jeito” porque nas suas disciplinas curriculares eles têm algum tipo de dificuldade. Entretanto, como eles podem alegar isso quando o que estão testando ou avaliando nos aprendizes diz respeito somente à disciplina específica que ministram? Por exemplo, o professor de física, na maioria das vezes, testa as questões ligadas à Física e desconhece o rendimento ou produção daquele aluno em Biologia ou Educação Física, portanto não pode generalizar a “inteligência” do aluno.

O que pretendemos aqui, não é deixar de lado o conteúdo da disciplina que temos como objetivo primeiro ensinar e desenvolver no aluno, mas alertar para que os professores sejam mais sensíveis ao notar as potencialidades dos aprendizes e estimulá-los para que busquem a orientação adequada para investirem no crescimento daquele potencial.

Segundo Gama (2007, p. 135): “Raramente o talento se revela sem que haja um investimento da própria pessoa e daqueles que a cercam no desenvolvimento das habilidades que caracterizam a área de produção”. Como somos e nos sentimos responsáveis em colaborar para a formação plena dos alunos e lhes oferecer bases para a identificação de potenciais, tentamos com o *“Talent Show”* e com o *“IFito Movie Awards”*, socializar as suas habilidades e identificar as inteligências que devem ser trabalhadas para sua formação completa.

Acreditamos que os estudantes tenham desempenhado as diferentes Inteligências por meio dos Projetos e que todos tenham percebido seu potencial para explorarem, onde quer que estejam inseridos, as suas habilidades e saibam, principalmente, lidar com as suas fraquezas e trabalhar para minimizá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-e-LIMA, D.M. As Inteligências Múltiplas e os Temas Transversais.

In: Inteligências múltiplas reflexões. Imagine. Araraquara, 2005.

ALDA, L. S. **Metodologias (cri)ativas na escola: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos.** 30 de julho de 2018. 319 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Programa de Pós-Graduação em Letras. Pelotas, julho de 2018.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *In: Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.; BARBOSA, A. F. Inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação através de projetos. *In: Anais do Congresso Anual de Tecnologia da Informação*, São Paulo, v. 1, 2004, p. 1-13.

BARCELOS A. M. F. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas.** Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, vol. 1 n. 1, p. 71-92, 2001.

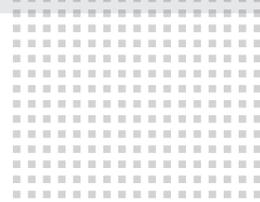
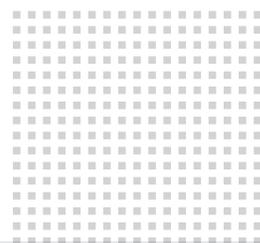
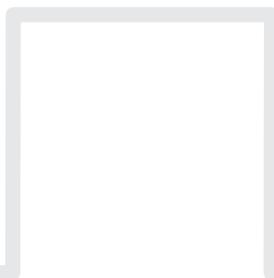
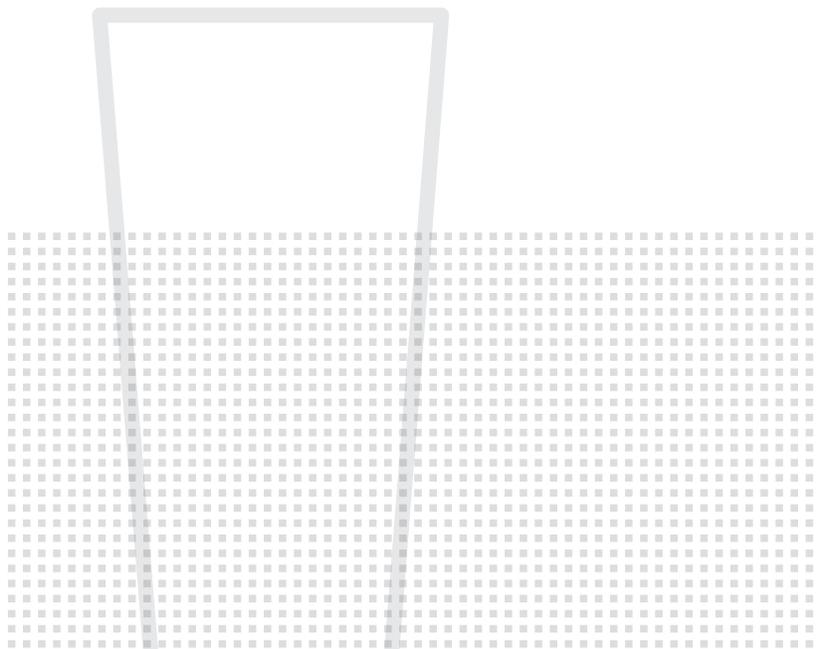
_____. Researching beliefs about SLA: A critical review. In KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

FERRÃO, M. A. F. **A teoria das Inteligências Múltiplas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.** São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)

FREITAS, A. E. L. **Trabalhando com projetos em Inteligências Múltiplas (língua materna e línguas estrangeiras).** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/11.htm>> Acesso em 03 de agosto de 2008.

- GAMA, M. C. Avaliação de Talentos na Perspectiva das Inteligências Múltiplas. In: MELO, Marcus Muniz (org.). **Avaliação na Educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p.135-140.
- GARCIA, S. e MEIER, M. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky**. 2 ed. Curitiba: Edição do autor, 2007.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, H. & HATCH, T. **Multiple Intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences**. *Educational Researcher*, 18, 8, 1989. p. 4-9.
- GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences**. Twentieth Anniversary Edition. New York: Basic Books, 2004.
- HIGH School Musical. Produção Disney Channel Original Movie. Direção: Kenny Ortega. Roteiro: Peter Barsocchini. Intérpretes: Ashley Tisdale; Corbin Bleu; Lucas Grabeel; Monique Coleman; Vanessa Hudgens; Zac Efron e outros. Disney Channel Original Movie, 2006. DVD 98min cor.
- LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em Ciências Sociais Aplicadas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2016.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). **Coleção Mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33.
- PAIVA, V.L.M.O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: PAIVA, V.L.M.O (org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 11-30
- PUCHTA, H. & RINVOLUCRI, M. **Multiple Intelligences in EFL. Exercises for secondary and adult students**. Helbling Languages, 2005.

SOBRE OS **AUTORES**





Ana Cláudia Pereira de Almeida. Doutora e Mestre em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e especialista em Educação (URCAMP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2010. Líder do grupo Pesquisa em Tecnologias, Produção de Materiais e Linguística Aplicada (IFRS/CNPq) e coordenadora do projeto “Multimodalidade no ensino de português: produção e adaptação de materiais para finalidades específicas”.



Caroline da Silva Ança. Possui Mestrado em Educação Ambiental e graduação em Pedagogia, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente na mobilização de propostas pedagógicas participativas e democráticas, que visam promover o diálogo e a construção coletiva no que tange a interseção ensino e aprendizagem. Atualmente, tem interesse pelo brilho nos olhos de quem aprende, pela poesia viva que voa nos espaços institucionais e pela estética propiciada pelos encontros e pela convivência. Há 11 anos se constitui pedagoga no IFRS – *Campus* Rio Grande.



Daniel Baz dos Santos é doutor em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), além de possuir mestrado em História da Literatura e graduação em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Nos últimos anos, pesquisa assuntos relacionados à mimese literária, à estética e à formação das Histórias em Quadrinhos, à linguagem cinematográfica, ao gênero e suas representações, entre outras preocupações laterais. É professor do IFRS – *Campus* Rio Grande desde agosto de 2016.



Elisabete Bongalhardo Acosta, mestre em Enfermagem e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – FURG, especialista em Metodologia do Ensino, pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel e em Atividade Física Personalizada, pela Universidade Gama Filho, licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – ESEF/UFPel e, professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Rio Grande, desde 2016. Tem interesse nas áreas de Educação Física Escolar e Educação Física e Saúde.



Leonardo Costa da Cunha, mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – ESEF/UFPel, na linha Atividade Física, Esporte e Escola, graduado em Educação Física licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Rio Grande, desde 2013. Desenvolve trabalho com esportes alternativos no ambiente escolar e tem interesse em estudos socioculturais do futebol.



Lucía Silveira Alda é Doutora em Letras (UFPel), Mestre em Letras (UCPel), Especialista em Ensino de Línguas Mediado por Computador (UFMG) e licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas (FURG). É professora do IFRS - *Campus* Rio Grande desde 2015 e integrante do grupo de pesquisa “Produção de Materiais, Tecnologias e Linguística Aplicada” (IFRS/CNPq), no qual coordena os projetos “Metodologias ativas e aprendizagem de língua inglesa: investigações teórico-práticas na escola” e “Elaboração e adaptação de materiais didáticos com recursos tecnológicos para aulas de língua inglesa”. Também atua no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS/IFRS), onde desenvolve atividades e ações de extensão, pesquisa e produção científica sobre as questões envolvidas em estudos de gênero em nível local e global sobre a importância do tema no Instituto e na comunidade.



Lucilene Canilha Ribeiro é doutora e mestra em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), além de possuir graduação em Letras Português/Espanhol pela mesma instituição. Atua em projetos de pesquisa voltados à Crítica Literária Feminista, preocupando-se principalmente com as questões discutidas pelos Estudos de Gênero, pela teoria e crítica cinematográfica, pela literatura e suas representações e pela linguagem das Histórias em Quadrinhos. Desde 2018, integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do IFRS – *Campus* Rio Grande.



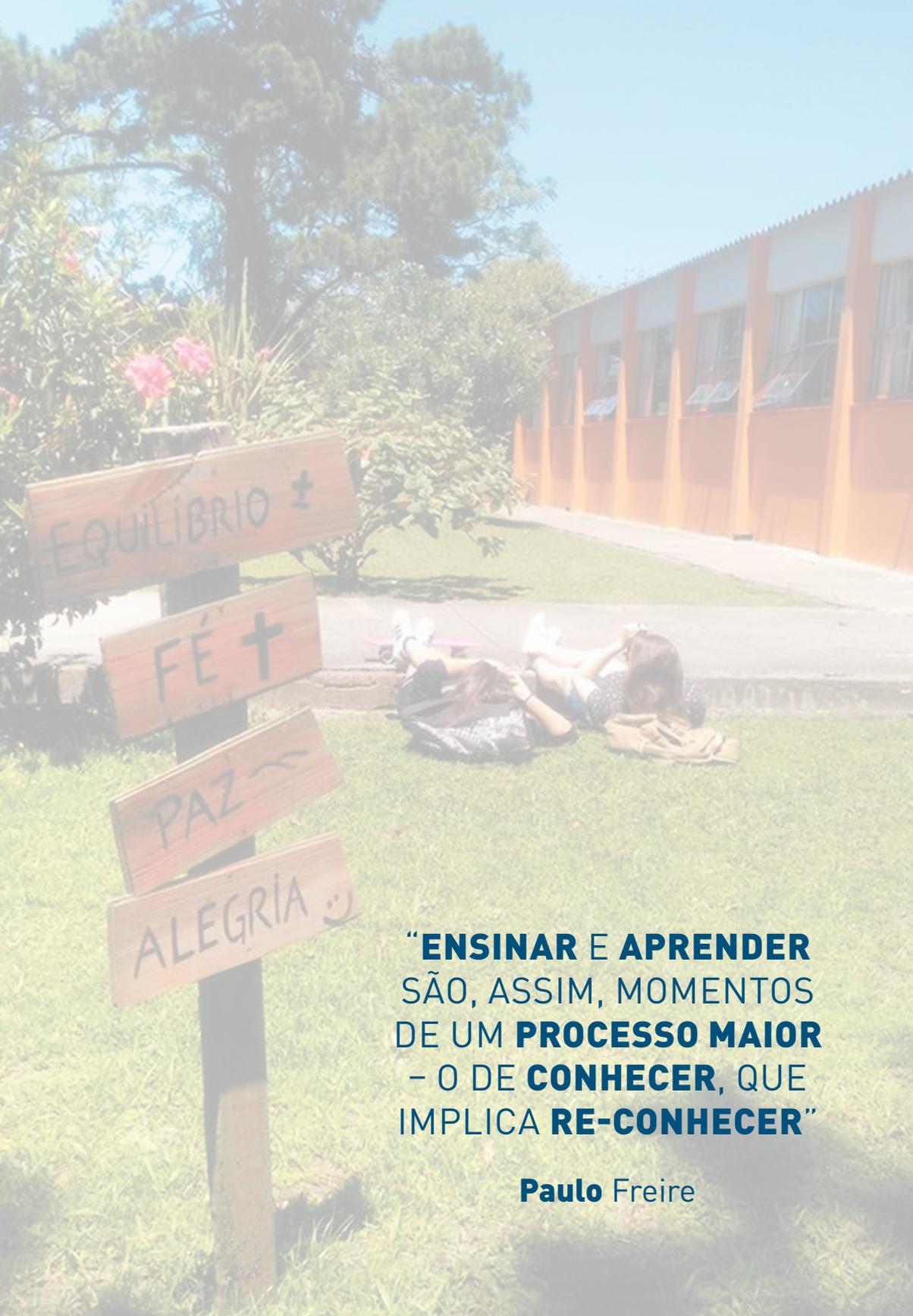
Sabrina Hax Duro Rosa. Doutora em Linguística Aplicada (LA) pela UFPel com doutorado sanduíche na Universidade da Califórnia Berkeley (UC Berkeley); Mestre em LA pela UCPel e graduada em Letras – habilitação Português e Inglês pela UCPel. Professora do IFRS *Campus* Rio Grande onde atua, também, como membro do NEABI, da Comissão de Heteroidentificação e do Grupo de Pesquisa em Tecnologias, Produção de Materiais e Linguística Aplicada (IFRS/CNPq). Tem interesse na Linguística Aplicada Crítica, principalmente nos temas relacionados à linguagem, identidade e questões raciais.



Simone de Araujo Spotorno Marchand, especialista em Dança pela PUC/RS, graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Rio Grande, desde 2016. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação – GPEFE/UFPel e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares na Educação Física – GEPCEF/FURG. Tem interesse na área de Dança, educação, educação especial, coordenação em projetos e políticas educacionais.



Vanessa Patzlaff Bosenbecker. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel), graduada em Arquitetura e Urbanismo (UFPel) e licenciada para a Educação Profissional e Tecnológica (IFRS). É professora do IFRS desde março de 2013. Atua nos três níveis de ensino oferecidos no *Campus* Rio Grande: técnico integrado, técnico subsequente e ensino superior. É coordenadora adjunta do curso superior de Tecnologia em Construção de Edifícios e líder do Grupo de Pesquisa Representação, Resgate e Inovação do Ambiente Construído. Atualmente coordena o projeto de ensino intitulado “Ensino e aprendizagem de gráfica digital aplicado ao ambiente construído” e o projeto de pesquisa “Aplicativo para dispositivos móveis como instrumento de Avaliação Pós-Ocupação em espaços abertos: Acessibilidade Espacial”.



**“ENSINAR E APRENDER
SÃO, ASSIM, MOMENTOS
DE UM PROCESSO MAIOR
– O DE CONHECER, QUE
IMPLICA RE-CONHECER”**

Paulo Freire

