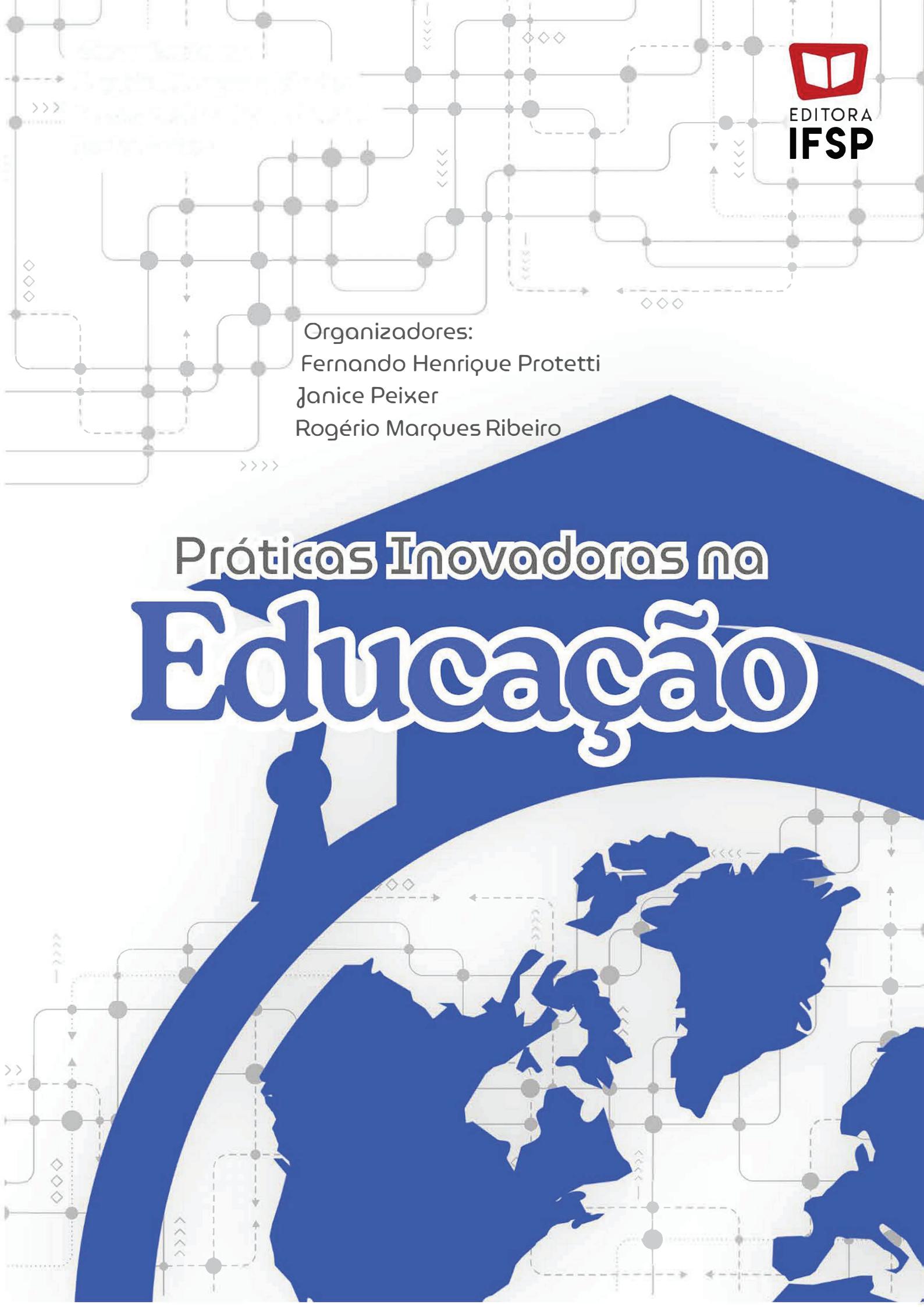




EDITORAS
IFSP

Organizadores:
Fernando Henrique Protetti
Janice Peixer
Rogério Marques Ribeiro

Práticas Inovadoras na **Educação**



**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé, São Paulo, SP

Cep: 01109-010

Telefone +55 (11) 3775-4502

<https://www.ifsp.edu.br>

**Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
(EDIFSP)**

Coordenação: Luciana Cavalcanti Maia Santos

Revisão: Ágatha Oliveira Prieto Franca

Diagramação : Cristiane Freire de Sá - Mauro Petillo Junior

Projeto gráfico: Paulo José Evaristo da Silva

Capa: Evelyn Vitoria Gomes da Silva

Organizadores: Fernando Henrique Protetti, Janice Peixer, Rogério Marques Ribeiro,

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas Inovadoras da Educação [recurso eletrônico] /
Organização: Fernando Henrique Protetti, Janice Peixer, Rogério
Marques Ribeiro,. – São Paulo: EDIFSP, 2025.
182 p. : il. ; PDF ; 2.5 Mb
E-book.
Bibliografia
ISBN 978-65-5823-050-2

1. Ensino Profissional. 2. Prática de ensino. 3. Educação. I.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São
Paulo (IFSP). II. Ribeiro, Rogério Marques. III. Protetti,
Fernando Henrique. IV. Peixer, Janice. V.Título.

CDD 373.246

Elaborada por Daniele Spadotto Sperandio – CRB/8-6860

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional
Para ver uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.pt>



APRESENTAÇÃO

Práticas inovadoras na educação no IFSP: uma introdução

Apartir da sua história filo e ontogenética, homens e mulheres se constituem como seres humanos com a cultura por meio do estabelecimento de relações interpessoais. Neste sentido, o processo de desenvolvimento humano se dá em situações de aprendizagem, onde ocorrem experiências vivenciadas nos vários contextos sociais que a cultura possibilita, sendo o papel do outro essencial (Leite, 2018). Sabemos que os seres humanos aprendem na medida em que agem sobre o objeto e ao mesmo tempo elaboram ideias, estabelecem relações, hipóteses, produzem movimentos de análise e síntese enquanto emitem juízos críticos sobre os conteúdos a serem aprendidos. Toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por um agente cultural, podendo este ser um outro sujeito, um produto cultural – por exemplo, um texto (Leite, 2018). A princípio, a escola esteve focada na transmissão do saber, onde a figura do professor tinha centralidade. As ideias escolanovistas surgidas no final do século XIX possibilitaram a emergência de uma nova forma de entender a relação professor-aluno, na qual este um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e o professor, por sua vez, assume o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem (Duque et al., 2022).

O que seria então, sob esta perspectiva, uma prática inovadora na escola? De modo geral, Castaman et al. (2019) argumentam que a inovação é um processo em que há planejamento para induzir mudanças no sistema, cujos efeitos são entendidos como aperfeiçoamento deste. Na prática educativa, a inovação representa algo novo, que objetiva melhorá-la para obter mudanças significativas na escola e na sociedade. Para Brito e Fofonca (2018), as práticas educacionais inovadoras baseiam-se em atitudes que favoreçam novas possibilidades com tomadas de decisão na sala de aula, onde sejam rompidas as relações de transmissão (do professor) e recepção (dos alunos) dos conteúdos.

Segundo Tavares (2020), há certa tendência na educação em considerar a inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional, sendo ela, na verdade, uma alteração das práticas pedagógicas comuns e estabelecidas de um determinado grupo social. Para este autor, o conceito de inovação em educação é algo em construção contínua e que possui muitos significados interligados a diferentes concepções epistemô-

lógicas e ideológicas relacionadas à prática educativa. Esse autor também salienta que muitas pesquisas não trazem uma definição clara deste termo, mas tendem a encará-lo como algo positivo para a educação.

A educação inovadora não é aquela que centra seu foco apenas nos recursos tecnológicos, mas aquela que torna os alunos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem (Duque et al., 2022). Ela engloba a integração entre disciplinas, conhecimentos inter-relacionados, o planejamento coletivo e interdisciplinar e a formação cidadã para os complexos desafios do mundo contemporâneo.

Embora as transformações advindas da tecnologia - a Indústria 4.0 é um bom exemplo - tenham impactado profundamente nas relações sociais, inclusive na forma como aprendemos, nos relacionamos e trabalhamos (Oliveira; Damasceno, 2021), compreendemos que apenas a inserção de tecnologias na prática pedagógica não é garantia de que esta última seja mais colaborativa, significativa e estimulante para os alunos e professores (Atanazio, 2018; Leite, 2018). De acordo com Harres et al. (2018), são os coletivos de professores que inovam e investigam juntos que contribuem de forma decisiva para a formação do docente inovador, não a formação universitária tradicional.

Esse docente, segundo esses autores, está disposto a interagir com seus colegas, dá importância ao coletivo, está aberto a outras experiências, escuta diversos pontos de vista e dialoga em torno de um tema comum; ele valoriza situações reais de aprendizagem dos conceitos científicos, incentiva a descoberta e os questionamentos dos seus alunos, cria situações de investigação no ensino e enfatiza o protagonismo estudantil. Neste sentido, o professor deve ser orientador e curador, escolhendo e selecionando o que é relevante a ser aprendido, além de apoiar os alunos para que estes encontrem o sentido entre todos os materiais e atividades disponibilizadas (Moran, 2015). Assim, o professor é aquele que apoia, acolhe, estimula, orienta e inspira os seus alunos.

Neste livro, buscamos trazer exemplos concretos de práticas inovadoras na educação que estimularam os alunos a construírem o seu próprio processo de aprendizagem. O que unifica todos os capítulos é justamente a necessidade da disseminação das múltiplas práticas inovadoras na educação desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em seus diferentes campi.

Sendo assim, procuramos organizar os capítulos, com práticas inovadoras na educação que dialogam com a comunidade externa e interna do IFSP, a fim de apresentarmos práticas inovadoras na educação relacionadas à formação de professores e projetos educativos e práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes cursos e campi do IFSP.

No capítulo “Horta agroecológica como espaço didático: fácil de aprender e fácil de aplicar”, Renata Martins dos Santos Paro, professora do IFSP, Campus São Carlos, e colaboradores, professores das Universidades Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), apresentam uma prática educativa de implantação de uma horta escolar agroecológica no IFSP, Campus São Carlos. O objetivo foi promover ações de aprendizado interdisciplinar, além de oferecer produtos saudáveis para alimentação da comunidade escolar. Os resultados desta prática educativa foram

pertinentes e relevantes, por terem despertado em seus participantes um maior interesse em consumir alimentos mais saudáveis (legumes e frutas) nas refeições, promoverem reflexões sobre as questões ambientais abordadas durante as atividades conjuntas e outras ideias relativas ao uso da horta agroecológica, enquanto unidade curricular, para diferentes disciplinas, tais como: energia solar; sensores de umidade do solo; efeitos benéficos das frutas e verduras na alimentação; economia doméstica e agricultura familiar. Avaliamos que esta prática inovadora na educação pode ser replicada em outros campi do IFSP por chamar a atenção para diversos temas relevantes no currículo escolar mas, sobretudo, por propiciar à comunidade local uma reflexão sobre a necessidade de consumo de alimentos sem agrotóxicos, tendo em vista os impactos positivos que eles trazem para a nossa saúde e o meio ambiente.

No capítulo “Jornal do GRAMSCI: uma experiência pedagógica”, Ricardo Rodrigues Alves de Lima, professor do IFSP, Campus São José dos Campos, Júlio Cesar Zandonadi e Rosa Maria Micchi, professores do IFSP, Campus Cubatão, apresentam um balanço da prática pedagógica desenvolvida no âmbito de um projeto de jornal educativo multicampi, realizado nos anos de 2021 e 2022, envolvendo professores e estudantes bolsistas vinculados ao Grupo de Análises Multidisciplinares em Ciências Humanas e Espaciais (GRAMSCI), do IFSP, Campus Cubatão. Fundamentado nas concepções de imprensa escolar, desenvolvidas pelo educador francês Celestin Freinet, e de jornalismo integral, proposta pelo pensador italiano marxista Antonio Gramsci, e marcado por um contexto de emergência da pandemia de COVID-19, da necessidade de isolamento social e do crescimento das fake News. O Jornal do GRAMSCI representou, tanto um processo educativo para os seus membros, quanto um instrumento educativo e político de divulgação de conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos, na perspectiva da emancipação social.

No capítulo “O Cursinho pré-vestibular e popular do IFSP - Campus São João da Boa Vista: uma perspectiva inovadora e inclusiva para a educação”, Lucas Labigalini Fuini, professor do IFSP, Campus São João da Boa Vista, aborda um projeto educativo de curso pré-vestibular de caráter popular, realizado pelo seu campus, em 2022, em colaboração com instituições públicas, fundacionais e da sociedade civil. Tal projeto objetivou atender a demanda de estudantes matriculados e egressos do ensino público, oferecendo capacitação para que estivessem mais bem preparados para participar em processos seletivos, vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Neste sentido, o foco central do projeto foi suprir as necessidades de jovens concludentes ou recém-egressos do ensino médio público, proporcionando aulas, palestras e treinamentos destinados a prepará-los para estes eventos. Vale ressaltar que este projeto educativo contou com a participação de diversas entidades, tais como a Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), o Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE) e a Academia de Letras Sanjoanense.

No capítulo “Escrita endereçada como estratégia de formação e humanização”, Tamiris Proença Bonilha Garnica, professora do IFSP, Campus Sorocaba, apresenta uma

proposta pedagógica desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores de pedagogia no IFSP numa disciplina voltada à temática do trabalho docente, enfatizando a construção de subjetividades dos estudantes sobre a formação e o trabalho do professor, tendo base a escrita endereçada de cartas. Tal prática inovadora na educação aborda a formação de professores como atividade complexa, fundamentada na articulação reflexiva entre teoria e prática profissional numa perspectiva crítica e humanística. Trata-se de uma prática inovadora que explicita a qualidade da formação oferecida nos cursos de licenciatura do IFSP e do trabalho de seus professores.

No capítulo “Integrando saberes na formação inicial de professores de Língua Portuguesa”, Eli Gomes Castanho e Maurício Bronzatto, professores do IFSP, Campus Salto, relatam os resultados educativos inovadores decorrentes de prática pedagógica interdisciplinar na área da formação inicial de professores de língua portuguesa desenvolvida nas disciplinas Didática, Gramática e Ensino, e Sintaxe, do curso de Licenciatura em Letras do IFSP, Campus Salto. Embasada no conceito de interdisciplinaridade, esta prática pedagógica culminou na vivência estudantil de uma sequência didática, que possibilitou a articulação e integração de saberes das diferentes disciplinas, contribuindo assim para a formação crítica dos estudantes de licenciatura em Letras. Trata-se, como se vê, de uma genuína prática inovadora na educação, com alto grau de replicabilidade em outros cursos de licenciatura do IFSP.

No capítulo intitulado “Conectando pessoas, encurtando distâncias: a promoção de intercâmbios virtuais para aprendizagem de línguas no IFSP”, Laura Rampazzo, ex-professora do IFSP, Campus Barretos, apresenta uma prática inovadora de ensino na modalidade de projeto de intercâmbio virtual, o Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos, promovido pela Unesp em parceria com universidades do exterior. Este projeto de intercâmbio virtual constitui-se em atividades nas quais há trocas entre os falantes de línguas diferentes com objetivo de promover uma aprendizagem autônoma e reflexiva de culturas e línguas.

Esta prática inovadora de ensino foi realizada no Campus Barretos do IFSP, apresentando excelentes resultados, pois permitiu o contato entre pessoas de diferentes culturas e línguas de forma democrática, num contexto no qual poucos estudantes teriam condições financeiras de se deslocarem até outro país para conhecerem a sua cultura e língua. Os professores que atuam em disciplinas na área de línguas estrangeiras (inglês, espanhol etc.) encontrarão nesta prática inovadora de ensino uma proposta excelente para utilizarem nas suas aulas.

No capítulo “Inovação pedagógica na mediação com as tecnologias digitais: construindo conhecimento profissional do professor de Química com a plataforma Flexquest”, Thiago Bernardo Cavassani, professor de Química do IFSP, Campus Catanduva, apresenta a prática pedagógica que teve como objetivo testar uma intervenção com uso da plataforma Flexquest com os estudantes do curso de Licenciatura em Química do seu campus. Para isso, foram analisados os modos de interação destes estudantes com os conteúdos curriculares na interface com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em ações de organização do ensino; Os futuros professores pu-

deram realizar uma experiência que exigia colocar em prática o conhecimento científico que dominavam, numa ação pedagógica.

Esta prática pedagógica inovadora apresenta importantes reflexões para os professores que atuam nos cursos de licenciatura, pois problematiza com estes estudantes o desejo e o reconhecimento de que devem agir como mediadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo “Criação de jogos de tabuleiro para crianças com base em livros infantis”, Fabricio Alarcão Veiga Benini e Fábio Ricardo Mizuno Lemos, professores do IFSP, Campus São Carlos, apresentam um projeto de extensão desenvolvido em parceria com os Salesianos de São Carlos, organização social sem fins lucrativos, que teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral de crianças com idade entre 09 e 11 anos. Esta prática abrangeu diferentes aspectos, tais como: a utilização da literatura, arte, criatividade, a aplicação de conhecimentos e o aprimoramento da comunicação, proporcionando oportunidade para que as crianças desempenhassem um papel ativo na concepção de jogos, com vistas a estimular a criatividade e fomentar a aprendizagem por meio de atividades lúdicas e interativas.

As atividades desenvolvidas neste projeto de extensão incluíram a apresentação de jogos de tabuleiro para familiarização com suas características desafiadoras, a leitura de livros infantis como ponto de partida para a criação dos jogos, rodadas de conversa para debater e refletir sobre os conteúdos lidos e a construção prática de jogos de tabuleiro.

No capítulo “Atividade Avaliativa Inovadora (Iconográfico) - Bacharelado em Turismo IFSP-CBT”, Valeria Luiza Pereira Fedrizzi e Thiago Rodrigues Schulze, professores do IFSP, campus Cubatão, apresentam resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar o material produzido pelos estudantes do curso de Bacharelado em Turismo do IFSP deste campus, matriculados na disciplina de Hospitalidade. O destaque deste trabalho reside na sua abordagem inovadora, ao reproduzir a aplicação de instrumento avaliativo para a disciplina de Hospitalidade. Este instrumento, denominado de “Iconográfico Avaliativo”, foi projetado para ser implementado em cursos de nível médio, técnico e superior no âmbito do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Utilizando a técnica de engenharia reversa, os estudantes, ao final do ciclo teórico, são desafiados a substituir um texto classificatório de categorias das dimensões da hospitalidade humana por imagens que reflitam essas práticas e sua pertinência dentro das relações humanas.

No capítulo “Construções dialógicas no retorno ao ensino presencial: um relato de experiência de rodas de conversa com estudantes do Instituto Federal de São Paulo – IFSP”, Paulo Roberto Ribeiro Marinho, psicólogo do IFSP, Campus São Roque, explora as práticas, os desafios e as oportunidades enfrentadas pelo psicólogo educacional/escolar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente, no IFSP. As reflexões presentes no texto derivam do conhecimento empírico adquirido pelo autor por intermédio do trabalho desenvolvido na Coordenadoria Socio-pedagógica (CSP) na função de Psicólogo Educacional/Escolar.

Encontraremos neste trabalho a problematização dos fenômenos escolares em suas facetas críticas e dinâmicas, considerando os desafios contemporâneos na educação, tal como o retorno dos estudantes ao ensino presencial após o período de pandemia de Covid-19.

No capítulo “Ensino Remoto Emergencial: funcionamento do discurso pedagógico em Ambiente Virtual de Aprendizagem”, Ana Maria Leite Ferreira Lima e Paulo Jorge de Oliveira Carvalho, respectivamente, estudante e professor do IFSP, Campus Cubatão, apresentam resultados de um estudo que analisou o funcionamento do código de comunicação, enquanto parte do discurso pedagógico, utilizado numa disciplina do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do IFSP, deste campus, ofertada à distância, por intermédio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no contexto da vigência da pandemia de Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no IFSP.

Mobilizando a noção de código no discurso pedagógico, tal como proposto pelo sociólogo britânico Basil Bernstein, os autores analisaram as atividades acadêmicas, os fóruns de discussão e o material didático autoral – textos e videoaulas – disponibilizados na disciplina, via AVA (Moodle), concluindo que houve uma prevalência durante o ERE do código restrito nas atividades assíncronas, sendo este um fato limitante de expressão das diferenças individuais dos estudantes.

Acreditamos que a divulgação das ideias aqui apresentadas poderá contribuir para a socialização das propostas colocadas em prática em cada uma das ações descritas nos capítulos. A descrição detalhada dos objetivos, métodos e resultados alcançados poderão subsidiar trabalhos semelhantes ou servir de inspiração para outras ideias inovadoras na prática docente. Todos são convidados a inovar, a repensar a situação vigente para romper a relação de transmissão-recepção dos conteúdos com objetivo de construir uma sociedade mais justa e participativa da vida política em todos os seus aspectos.

Por fim, agradecemos todas as pessoas envolvidas na publicação deste livro (autores, pareceristas, equipe editorial etc.), desejando que ele possa promover a divulgação de experiências de práticas inovadoras na educação entre os professores do IFSP e de outras instituições de ensino. Se o leitor se sentir motivado a inovar no seu modo de ensinar e aprender, entendemos que o nosso objetivo foi alcançado.

Fernando Henrique Protetti

IFSP, Campus São Paulo

Janice Peixer

IFSP, Campus Caraguatatuba

Rogério Marques Ribeiro

IFSP, Campus Guarulhos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATANAZIO, Alessandra M. Cavichia; LEITE, Álvaro Emílio. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a formação de professores: tendências de pesquisa. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 88-103, ago. 2018. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/947/pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2023;

BRITO, Glaucia da Silva; FOFONCA, Eduardo. **Metodologias pedagógicas inovadoras** e educação híbrida: para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. In: FOFONCA, Eduardo (Coord.); BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Nuria Pons Villardel. Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018, p. 12-24. Disponível em: <<https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/view/22/8/56>>. Acesso em: 06 dez. 2023;

DUQUE, Rita de Cassia Soares et al. As práticas inovadoras na educação. **Research, Society and Development**, v.11, n.17, e03111738285, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38285>>. Acesso em: 06 dez. 2023;

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALI, Roberta. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. In: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira (Orgs.). **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2019, p. 99-114. Disponível em: <<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/14199/11500>>. Acesso em: 06 dez. 2023;

HARRES, João Batista Siqueira et al. Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. Ensaio – **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, e2679, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/mB7zzLnzz8Jwt-nn7NVGkPNP/>>. Acesso em: 06 dez. 2023;

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Bases teóricas do grupo do afeto. In: _____. (Org.) **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 27-49;

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. v. 2. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX, 2015, p. 15-33. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023;

OLIVEIRA, Ricardo Damasceno de; DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira. Prefácio. In: _____. (Orgs.). **Educação 4.0**: aprendizagem, gestão e tecnologia. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021, p. 5-7. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/603256/2/COLETANEA%20EDUCA%C3%A9S%C3%83O%204.0.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2023;

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **Práticas educacionais inovadoras e costumeiras:** fatores de diferenciação. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-05102020-145847/publico/TAVARES_Fernando_Praticas_educacionais_inovadoras_e_costumeiras_fatores_de_diferenciacao.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

SUMÁRIO

1 Horta agroecológica como espaço didático: fácil de aprender e fácil de aplicar	12
2 Jornal do GRAMSCHE: uma experiência pedagógica	25
3 O Cursinho pré-vestibular e popular do IFSP/Campus São João da Boa Vista: uma perspectiva inovadora e inclusiva para a educação	38
4 Escrita endereçada como estratégia de formação e humanização	51
5 Integrando saberes na formação inicial de professores de Língua Portuguesa	66
6 Conectando pessoas, encurtando distâncias: a promoção de intercâmbios virtuais para aprendizagem de línguas no IFSP.....	81
7 Inovação pedagógica na mediação com as tecnologias digitais: construindo conhecimento profissional do professor de Química com a plataforma Flexquest	99
8 Criação de jogos de tabuleiro para crianças com base em livros infantis	119
9 Atividade avaliativa inovadora (Iconográfico). Bacharelado em Turismo IFSP-CBT	144
10 Construções dialógicas no retorno ao ensino presencial: um relato de experiência de rodas de conversa com estudantes do Instituto Federal de São Paulo – IFSP.....	157
11 Ensino Remoto Emergencial: funcionamento do discurso pedagógico em Ambiente Virtual de Aprendizagem	168



CAPÍTULO

1

Horta agroecológica como espaço didático: fácil de aprender e fácil de aplicar

Renata Martins dos Santos Paro¹

Gabriel Devecchi de Souza²

Diego Ferreira Gomes³

Odete Rocha⁴

Raquel Aparecida Moreira.⁵

INTRODUÇÃO

De acordo com o Conselho Federal de Nutricionistas (CFN, 2017), os brasileiros estão consumindo menos ingredientes considerados básicos e tradicionais, onde o consumo regular de feijão diminuiu (de 67,5%, em 2012, para 61,3%, em 2016) e o consumo de frutas e hortaliças no Brasil corresponde a menos da metade das recomendações nutricionais (Levy-Costa *et al.*, 2005) – sendo apenas um entre três adultos que consomem frutas e hortaliças em cinco dias da semana (CFN, 2017). Esse quadro demonstra a transição alimentar no Brasil, que passou da desnutrição para um dos países que apresentam altas prevalências de obesidade em decorrência do consumo cada vez maior de alimentos industrializados: os chamados *fast foods*. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) o espaço escolar constitui um dos melhores locais

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Carlos. Estrada Municipal Paulo Eduardo de Almeida, São Carlos, São Paulo, CEP: 13565-820, Brasil; *renata.santos@ifsp.edu.br

² Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Rod. Washington Luís Km 235 - SP-310, São Carlos, São Paulo, CEP: 13565-905, Brasil.

³ Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Rod. Washington Luís, Km 235 - SP-310, São Carlos, São Paulo, CEP: 13565-905, Brasil.

⁴ Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Rod. Washington Luís, Km 235 - SP-310, São Carlos, São Paulo, CEP: 13565-905, Brasil.

⁵ Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Avenida Itália, Km 8, Rio Grande, Rio Grande do Sul, CEP: 96203-900, Brasil;

para se promover a saúde, sobretudo alimentar, uma vez que nesse ambiente ocorrem diversas interações sociais de convivência e aprendizado (Lee; Chang; Leger, 2005). No ambiente escolar é possível demonstrar para os educandos a importância de hábitos alimentares mais saudáveis em diferentes contextos, sendo este um tema norteador em ações interdisciplinares. Estudos demonstram que os indicadores de saúde melhoram com a escolarização e, esta por sua vez, têm uma influência positiva no desempenho acadêmico dos estudantes (Figueiredo; Machado; Abreu, 2010).

Neste contexto, pode-se abordar a importância de hortas nos espaços educacionais, promovendo diferentes atividades didáticas, incentivando o conhecimento do valor nutricional dos alimentos, a importância de se cultivar alimentos orgânicos, além do desenvolvimento de temas interdisciplinares como: o uso de solo, recursos hídricos, uso de agrotóxicos, serviços ecossistêmicos, saúde e educação ambiental (EA). Pesquisas recentes demonstram que uma horta escolar pode propiciar diferentes vivências e aprendizados tanto para discentes quanto para os docentes e demais agentes escolares, como contribuir para o aprendizado de conteúdos (Oliveira; Pereira; Pereira Júnior, 2018), aprendizagem sobre EA (Silva *et al.*, 2013), elemento de envolvimento e interação entre os educandos, juntamente da unidade escolar e a alimentação (Sá *et al.*, 2021), entre outros.

O uso de uma horta escolar como um espaço integrador de conhecimentos permite múltiplas vivências aos(as) discentes; nas Ciências: ciclo de cultivo, ecossistema, fotossíntese; na Geografia: características do solo, irrigação do solo; na Matemática: cálculo de área, distribuição e disposição dos canteiros; na História: relações de produção, relações do homem com a natureza, transformações ao longo da história dos hábitos alimentares; nas Linguagens: pesquisa de textos sobre a importância de uma alimentação saudável, produção de material de divulgação na comunidade das ações desenvolvidas pelos educandos na implementação da horta escolar (Malacarne; Enisweler, 2014).

Sendo assim, uma horta escolar constitui-se de um instrumento facilitador na condução de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, os quais devem ser trabalhados de forma transversal e integradora como meio ambiente, saúde, trabalho e consumo e educação ambiental, que são enfatizados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.19). Com isso, cada vez mais, a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma forma de mediar e articular os conhecimentos, uma vez que ela não anula nem unifica os saberes, como discute Carvalho (2012, p. 121):

A interdisciplinaridade, por sua vez, não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação entre os conhecimentos e articulação dos saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas. A meta não é unificar as disciplinas, mas estabelecer conexões entre elas, na construção de novos referenciais conceituais e metodológicos consensuais, promovendo a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo dos saberes especializados com os saberes não científicos.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2018), o aprendizado no Ensino Médio deve se realizar pela participação ativa de cada um e da instituição educacional numa prática de elaboração cultural, tendo um caráter ativo e coletivo, proporcionar aos(as) discentes atividades que promovam um saber compartilhado e significativo, mas também contribuir para uma formação cidadã, de maneira a desenvolver valores e competências para uma sociedade mais justa e igualitária. São várias as possibilidades de uso de um espaço de aprendizado proporcionado por uma horta no ambiente escolar. Logo, o objetivo deste trabalho foi apresentar todas as informações obtidas por meio de um projeto de extensão de EA, que realizou a implementação de uma horta agroecológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) campus São Carlos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Local da investigação

O espaço de estudo foi o IFSP campus São Carlos. O projeto foi financiado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo objetivo é a integração ensino, pesquisa e extensão; neste caso, o intuito da iniciativa foi trazer à superfície discussões sobre agroecologia e qualidade dos recursos naturais para o ambiente escolar. O trabalho foi realizado com educandos do terceiro ano do curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e teve duração de aproximadamente seis meses, com início em maio de 2022.

Fundamentação teórica

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o Ensino Médio, a sala de aula deve ser mais do que um espaço para simplesmente absorver e decorar informações, sendo que a interdisciplinaridade pode auxiliar nesse processo por meio da compreensão de problemas e na busca por suas soluções, bem como contribui para uma visão mais sistêmica dos fenômenos naturais (Brasil, 1996). A interdisciplinaridade é, portanto, um instrumento que estabelece na prática escolar interconexões e caminhos entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (Brasil, 2000).

Uma forma de colocá-la em prática é utilizar os temas transversais como eixos norteadores para a prática em sala de aula., dentre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam a EA, que pode ser trabalhado em diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista que engloba aspectos sociais, políticos, econômicos e ecológicos (Silva et al., 2014). O termo EA, apesar de criado no final da década de 40, só foi fortalecido em 1970, quando o homem começa a reconhecer as consequências de suas ações no meio ambiente devido à intensificação da degradação ambiental.

Através da educação ocorre a mudança no pensar e agir de um sujeito. Diversos estudos têm utilizado a EA como ferramenta para promover maior compreensão sobre as relações entre o ser humano e o meio ambiente. Portanto, “configura-se em uma

visão que busca através da reflexão e ação crítica uma melhor qualidade de vida às populações” (Silva Filho; Mielke; Tonso, 2008). Dentre os muitos temas ambientais que podem ser problematizados pela EA podem ser citadas as hortas escolares, tornando-as espaços integradores de conhecimentos que permitem múltiplas vivências ao corpo discente por meio de diversas disciplinas e conteúdos (Malacarne; Enisweler, 2014).

Descrição da Atividade

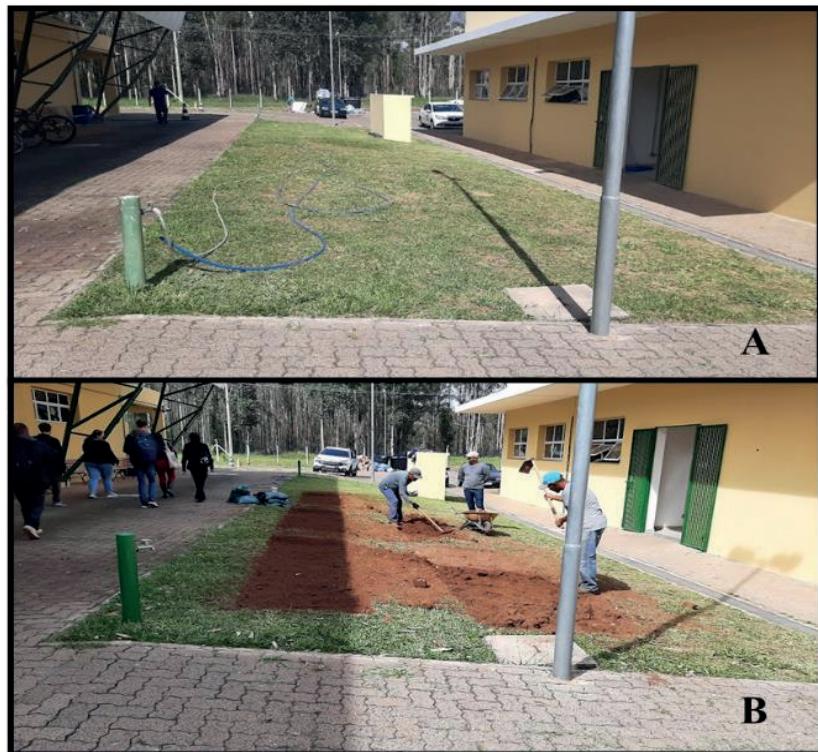
O presente trabalho foi concebido em maio de 2022, no momento em que o IFSP campus São Carlos foi convidado para participar do projeto de extensão “Discussões e práticas sobre agroecologia e qualidade dos recursos naturais nas escolas públicas no município de São Carlos, São Paulo”, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Aparecida Moreira. O campus seria o local para a implantação da horta escolar agroecológica, permitindo demonstrar as possibilidades do seu uso tanto no ensino de Ciências da Natureza bem como em outras áreas como Matemática, Linguagens e Ciências Humanas.

1. No planejamento para a implantação da horta seguimos os passos abaixo:
2. Escolha do local para a construção da horta.
3. Preparação dos canteiros.
4. Adubação do solo antes do plantio.
5. Escolha das mudas a serem plantadas.
6. Estudo dos cultivares quanto a: espaçamento para o plantio, quantidade de sol necessária para o desenvolvimento e tempo de colheita.
7. Manutenção: rega e retirada de ervas daninhas.

Para escolher o local, foi necessário pensarmos na incidência solar, pontos de água próximos, além de diálogo com a gestão do campus, considerando que esse espaço seria permanente. A disposição dos canteiros foi definida com base na inclinação e trajeto do sol, de modo que fosse reduzido o impacto da lixiviação de nutrientes, além da maximização da exposição das plantas à luz. É importante salientar que o histórico do local de implantação também foi relevante: o local fazia parte de um gramado , portanto, os desafios quanto aos impactos antropogênicos foram em relação à compactação do solo. Os olhares para o solo, para o céu (em relação ao sol e ao clima), para disponibilidade hídrica e para o planejamento da horta são elementares para o funcionamento de um sistema agroecológico. Informações detalhadas sobre cada um desses aspectos podem ser encontradas no trabalho de Souza *et al.* (2022). Nas imagens a seguir estão o local da horta e a construção dos canteiros (Figura 1).

Figura 1. Preparação para a construção:

A - escolha do local; B - construção dos canteiros.



Fonte: Próprios Autores (2022).

Após a construção dos canteiros, houve adubação com esterco bovino e, no dia do plantio, aplicamos esterco de frango. Optamos por introduzir apenas insumos orgânicos, pois trata-se de uma horta agroecológica, surgindo “como um novo paradigma produtivo, como uma constelação de ciências, técnicas e práticas para uma produção ecologicamente sustentável, no campo” (Leff, 2002, p. 36).

De forma semelhante, às espécies vegetais foram selecionadas para estimular discussões quanto à conservação da biodiversidade; plantas nativas e exóticas foram escolhidas pelos professores e professoras, e no dia do plantio, alguns estudantes contribuíram com mudas trazidas de casa, consorciadas de acordo com suas relações ecológicas. Espécies de estratos baixos, médios e altos compuseram os canteiros em um mosaico variado, de forma que as plantas de estratos elevados criassem micro habitats para espécies de estratos inferiores. A escolha das espécies teve relação estrita com a agricultura tradicional, sendo que todas são comuns na realidade agroflorestal da região (ver Souza *et al.*, 2022). Como aponta Brancalion (2012), a escolha das espécies integrantes do sistema determina quem será beneficiado pelo plantio, de modo que houvesse algum tipo de benefício por parte dos educandos e colaboradores, para compor o cenário que será palco para EA. As mudas foram obtidas a partir de doação de educandos, educadores e demais colaboradores.

Desde o planejamento da horta até sua implantação, como integrante da equipe, houve a participação da agricultora Maridélia Rios Gonzaga, graduada em Engenharia

Agronômica e é mestre em Ciências Ambientais. Ela orientou minuciosamente o semear da experiência, contribuiu com a aplicação do conhecimento técnico em campo e em sala de aula e nas discussões sobre a realidade da agricultura familiar sob a perspectiva da agroecologia.

Para avaliarmos as percepções dos educandos quanto à prática inovadora, aplicamos um questionário via Google Forms (on line) com perguntas objetivas sobre as atividades e opiniões dos estudantes. O questionário na íntegra pode ser acessado pelo link⁶.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A biodiversidade, referente à variedade biótica de organismos que compõem um sistema, é um ponto chave como indicador da sustentabilidade (Martins; Santos, 1999; Jetz *et al.*, 2022). O uso sustentável dos recursos naturais refere-se à parcimônia de seu usufruto, para que os seus benefícios estejam disponíveis para as gerações futuras. A perda da biodiversidade é um indício sobre as relações negativas com os ecossistemas, sem a garantia de que as gerações subsequentes terão acesso aos serviços gerados por ela. Nesse contexto, as hortas urbanas, principalmente através de alicerces agroecológicos, podem ser fonte de serviços ambientais diversos oriundos da biodiversidade, desde lazer e produção de alimentos saudáveis até a destinação adequada de resíduos urbanos (Abreu, 2012; Siqueira; Assad, 2015). De modo contrário, como aponta Abreu (2012), hortas ditas convencionais podem ser prejudiciais devido ao uso de pesticidas e mau manejo do solo. As hortas agroecológicas são melhores do ponto de vista das variáveis (solo, equilíbrio biológico e preservação da natureza, qualidade nutricional dos alimentos e fitoterápicos) e, como indica este trabalho, permite profundas discussões sobre a complexidade de sistemas biológicos e sociais, como a integração planta-fauna e a coesão social entre os participantes da experiência.

Outro aspecto relevante para o consórcio de ideias cultivadas no espaço educacional em questão foi o protagonismo da agricultura familiar no Brasil quanto à alimentação básica da população, que confere grande parte de sua dieta. O incentivo, construção e consolidação de sistemas como este é um espectro do que pode ser aplicado para resolução de diversos desafios oriundos do rápido crescimento populacional das cidades (Simonetti; Simonetti; Fariña, 2021). A aproximação dos cidadãos com a agricultura se apresenta como alternativa para criar questionamentos sobre hábitos cotidianos em direção ao desenvolvimento de um ponto de vista mais crítico e essencialmente mais sustentável.

Previamente, nas atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes, foram conduzidos vários debates sobre a agroecologia *versus* sistema convencional de produção, sistemas agroflorestais, polinização por abelhas nativas sem ferrão, compostagem e semelhantes. Nas aulas de Biologia, o professor de Química abordou o uso de

6 <https://forms.gle/vz7GSGZaoxfZiVWt6>

agrotóxicos na agricultura convencional e a poluição do solo, ar e água decorrente deste processo. Durante a implantação, os educandos foram instigados a pensar e refletir sobre as diferenças e vantagens do preparo de uma horta agroecológica em relação a de uma horta convencional. Muitos estudantes comentavam e relacionavam as discussões realizadas nas aulas de Biologia e Química nos momentos de plantio. Nas imagens abaixo (Figura 2) são mostrados alguns destes momentos.

Figura 2. Atividades desenvolvidas:

- A - Aula sobre Sistemas Agroflorestais (SAFs);
B e C - Discussão e construção de composteira coletiva.



Fonte: Elaboração dos próprios autores (2022).

A HORTA AGROECOLÓGICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO

Durante o planejamento das atividades, verificamos quão multi e interdisciplinar pode ser uma horta escolar, como já verificado em outros estudos (Cribb, 2010; Oliveira; Pereira; Pereira Júnior, 2018). O espaço propiciado pela horta escolar pode “introduzir grandes conhecimentos sobre questões ambientais em prática; é uma possibilidade, um caminho [...]” (Brandão, 2012, p.37). Estudos apontam diversos pontos positivos proporcionados por uma horta no espaço escolar: permite a relação entre educação alimentar, ambiental e valores sociais (Pereira et al., 2012; Oliveira; Pereira; Pereira Júnior, 2018); a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos

entre os(as) estudantes (Santana *et al.*, 2014); assimilação de conteúdos de ciências (Corbari *et al.*, 2014), dentre outros. Todos esses elementos foram percebidos no desenvolvimento do projeto e, além de ter proporcionado uma maior interação entre os estudantes, muitos deles passaram a utilizar o espaço no horário de intervalo, colhem os tomates e comem, pois, como eles dizem “não tem agrotóxicos e são saudáveis, pode comer direto do pé”. Cabe ressaltar que os alunos higienizavam os alimentos após a colheita e que educadores e outros funcionários também colheram e levaram para casa muitas hortaliças produzidas.

Considerando as atividades desenvolvidas, optamos por variar bem os cultivares, seguindo alguns preceitos dos sistemas agroflorestais. Não construímos uma horta agroflorestal pela ausência do elemento arbóreo e do manejo apropriado, devido ao espaço e infraestrutura disponíveis. Algumas das espécies cultivadas foram: alface, couve, cebolinha, salsinha, coentro, tomate cereja, rúcula, mandioca, limão, poejo, erva cidreira, boldo, hortelã, manjericão, feijão, abóbora, capuchinha, dentre outros. Houve uma grande variedade de plantas, desde hortaliças passando por plantas medicinais, temperos, tubérculos e plantas alimentícias não convencionais (PANCs). Isso chamou a atenção de várias pessoas, não apenas dos educandos, que estão acostumados com hortas convencionais na qual, majoritariamente se planta, alface, couve, rúcula, salsinha e cebolinha. Portanto conseguimos desconstruir alguns paradigmas na nossa comunidade escolar.

No dia do plantio, todos os educandos participaram ativamente e a agricultora apresentou as espécies, falou sobre a importância do sol e fotoperíodo para cada uma delas, estrato que ocupam, espaçamento que deve ser respeitado no plantio e tempo de colheita. Com os canteiros totalmente preparados, adubados organicamente e regados, colocamos sobre eles uma cobertura de capim que cortamos no próprio campus. Essa etapa chamou a atenção de muitos educandos que não sabiam como isso ajudaria no processo e, a partir desse questionamento, foi trabalhada a questão da cobertura do solo, juntamente de sua importância para a manutenção da umidade e proteção do solo. Após o plantio verificamos que a maioria das espécies se desenvolveu bem e toda comunidade escolar verificou que aquela forma de cultivo é eficiente e facilmente replicável (Figura 3).

Após 45 dias de implementação, observou-se os frutos do trabalho (Figura 3). Pudemos colher os primeiros pés de alface e rúcula que muitos educandos, servidores e funcionários levaram para casa. Além disso, verificamos a atuação dos estudantes nos cuidados da horta; alguns pegaram bambus e amarraram os tomateiros espontaneamente, assim como tornou-se rotineiro muitos passarem pela horta retirando ervas daninhas e regar a horta todos os dias. Todas estas atitudes de forma voluntária nos mostraram a efetividade deste tipo de projeto no ambiente escolar, que vai muito além dos muros da escola.

Figura 3. Desenvolvimento da horta após 45 dias da construção.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2022).

Outra ferramenta para o processo educativo foram as abelhas sem ferrão, introduzidas no sistema durante a experiência. Esses insetos sociais são importantes polinizadores responsáveis por grande parte da reprodução das angiospermas. Sua relação com as plantas é particularmente relevante devido ao seu impacto econômico, uma vez que 73% das plantas cultivadas no mundo dependem das abelhas para polinização (Freitas, 2006). Dentro da discussão de um novo paradigma para a agricultura, portanto, as abelhas são parte dessa construção. A intrínseca relação animal-planta ganhou a atenção dos educandos; questões como a origem do uso das abelhas durante o processo de civilização, organização da colméia, processo de polinização e o processo de simbiose de modo geral, como se organizam e a sua ecologia comportamental foram explanadas durante aula expositiva e durante a implantação do espaço didático. Tal iniciativa contribuiu para expandir e aprimorar o senso comum em relação à agricultura.

Com a execução do projeto, foi produzido o jogo da memória “Encontre a espécie na Agrofloresta”: um conjunto de cartas com espécies utilizadas na experiência e que contém os nomes (popular e científico) e, genericamente, sua origem. O jogo foi bem aceito pelos educandos e teve a proposta de apresentar as plantas e suas dimensões ecológicas de forma lúdica.⁷.

Além disso, pôde ser realizada uma série de podcasts produzidos pelos educandos para contar suas experiências e como o projeto atuou sobre sua visão de mundo. Tais informações são evidências da participação ativa dos educandos durante a criação da horta, ampliando seus olhares sobre as ações humanas, sustentabilidade e o futuro que pode ser construído.

⁷ Disponível em: <https://tinyurl.com/mryk3n5w>
20

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a implantação da horta, aplicou-se um questionário para verificarmos as percepções dos educandos quanto ao projeto. 73% dos estudantes afirmaram que houve mudanças significativas entre eles; alguns relataram que a horta os aproximou ainda mais mediante ao trabalho colaborativo desenvolvido e despertou o interesse por consumir mais legumes, fizeram-os refletir sobre as questões ambientais, dentre outros aspectos. Algo também espontâneo que surgiu foi a troca entre todos os educadores, com ideias de projetos que afloraram com a criação da horta no campus: projeto para fazer uma horta inteligente utilizando energia solar e sensores de umidade de solo para irrigação automática; projeto na área de linguagens sobre divulgação dos efeitos benéficos de verduras na alimentação em diversos idiomas; e projeto sobre economia doméstica e potencial econômico gerado a partir da agricultura familiar no Brasil. Portanto, isso demonstra o quanto interdisciplinar pode se tornar esse espaço em uma escola, transformando práticas em sala de aula e pessoas. Todos estes resultados são muito interessantes e corroboram os dados de diversos trabalhos que demonstram a efetividade de atividades como esta. Acreditamos que divulgar esse tipo de projeto pode motivar mais educadores a ampliar e a utilizar esses espaços não apenas para o processo de aprendizagem, mas como locais de formação de pessoas conscientes ambientalmente e proativas em sua comunidade e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ângela Maria Ribeiro da Silva Moraes. **Hortas urbanas-contributo para a sustentabilidade. Caso de estudo:“Hortas comunitárias de Cascais”.** 2012. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia;

BRANCALION, Pedro Henrique Santin; VIANI, Ricardo Augusto Gorne; RODRIGUES, Ricardo Ribeiro; GANDOLFI, SERGIUS. Avaliação e monitoramento de áreas em processo de restauração. **Restauração ecológica de ecossistemas degradados**, v. 2, p. 262-293, 2012;

BRANDÃO, Gustavo Krishnamurthy Linhares. **Horta escolar como espaço didático para a educação em Ciências**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012;

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 10 de novembro de 2022;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 de dezembro de 2022;

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - bases legais**. Brasília. Ministério da Educação: MEC, 2000;

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012;

CFN. Conselho Federal de Nutricionistas. **Brasileiro está comendo menos feijão e ficando mais gordo, revela pesquisa Vigitel**. Disponível em: <https://tinyurl.com/mtwawmbe>. Acesso em 23 de set. de 2023;

CORBARI, Fábio; ZONIN, Wilson João; SEIDEL, Edleusa Pereira; ROSA, Danimar Dalla; GREGOLIN, Marco Roberto Pires; ALLEIN, Fabiola; GREGOLIN, Graciela Caroline; HILGERT, Maikon; ALBAN, Aljian Antônio. Educação ambiental agroecológica para público estudantil no Oeste do Paraná - universidade e escolas juntos pela sustentabilidade. In: I Congresso Paranaense de Agroecologia, 2014, Pinhais. **Anais**. Pinhais: Cadernos de Agroecologia, 2014, p. 1-5;

CRIBB, Sandra. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, 2010;

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de; MACHADO, Vera Lúcia Taqueti; ABREU, Margaret Mirian Scherrer de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 397-402, mar., 2010;

FREITAS, Breno Magalhães. **Polinizadores e Polinização:** o valor econômico da conservação. 2006. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/brenofreitas.htm. Acesso em 20 de set. 2023;

JETZ, Walter; MCGOWAN, Jennifer; RINNAN, D. Scott; POSSINGHAM, Hugh P.; VISCONTI, Piero; O'DONNELL, Brian; LONDOÑO-MURCIA, Maria Cecilia. Include biodiversity representation indicators in area-based conservation targets. **Nature Ecology & Evolution**, v. 6, n. 2, p. 123-126, 2022;

LEE, Albert; CHENG, Francis F.K.; LEGER, Lawry St. Evaluating health-promoting schools in Hong Kong: development of a framework. **Health Promotion International**, Oxford, v. 20, n. 2, p. 177-86, jul, 2005;

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e desenvolvimento rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan-mar., 2002;

LEVY-COSTA, Renata Bertazzi; SICHLER, Roseli; PONTES, Nézio dos Santos; MONTEIRO, Carlos Augusto. Disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil: distribuição e evolução (1974-2003). **Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 530-40, ago., 2005;

MALACARNE, Wilmar; ENISWELER, Kely Cristina. Formação do pedagogo e ensino de ciências: a horta escolar como espaço para diálogos sobre educação ambiental. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 9, n. 17, p. 283-292, jan., 2014;

MARTINS, Fernando Roberto; SANTOS, Flávio Antônio Maës dos. Técnicas usuais de estimativa da biodiversidade. **Revista Holos**, v. 1, n. 1, p. 236-267, 1999;

OLIVEIRA, Fabiane Rezende de; PEREIRA, Emmanuelle Rodrigues; PEREIRA JÚNIOR, Antônio. Horta escolar, educação ambiental e a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v.13, n. 2, p. 10-31, 2018;

PEREIRA, Bruna Fernanda Pacheco; PEREIRA, Maria Beatriz Pacheco; PEREIRA, Francisco Antônio Almeida. Horta escolar: enriquecendo o ambiente estudantil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-36, 2012;

SÁ, Helton Souza De; SILVA, Weverton Bruno Gonçalves Da Talamoni; BISCALQUINI, Ana Carolina. A horta como instrumento de melhoria do ambiente escolar. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, n. extraordinário, 2021. IX Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, Bogotá, dezembro de 2021;

SANTANA, Lucicleia Marques Da Silva; ARRUDA, Rodney Mendes De; ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos De; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Horta escolar como recurso no ensino de ciências na perspectiva da aprendizagem significativa. **Revista de Ciências Exatas e Tecnologia**, Londrina, v. 9, n. 9, p. 37-45, jul., 2014;

SILVA, Daniele Cristina Farias Da; AMARÃES, Ideilson Batista; VILELA, Marcos Vinícius Ferreira; CARBO, Leandro; MOTA, Raquel Martins Fernandes. Horta Escolar: Interdisciplinaridade, Reflexão Ambiental e Mudanças de Hábitos Alimentares. **Rev. Cienc. Exatas Tecnol.**, v. 9, n. 9, p. 47-55, 2014;

SILVA FILHO, Luiz Vasconcelos Da; MIELKE, Paula Espíndola; TONSO, Sandro. Análise de projetos de Educação Ambiental a partir dos seus princípios. IV Encontro Nacional da ANPPAS. **Anais**. Brasília: IV Encontro Nacional da ANPPAS, 2008;

SILVA, Renan Francisco Da; SANTOS, Gilmara Mabel; MELO, Maria Das Graças Vieira De; ALMEIDA, Marcos Fernandes De; SILVA, Thiago Gonçalves Da; OLIVEIRA, Hélvio Aristóteles Silva. Utilização da horta como instrumento de aprendizagem de educação ambiental no espaço escolar. In: XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão – JEPEX, 2013, Recife. **Anais**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), 2013, p.1-3;

SIMONETTI, Mariana Grisa; SIMONETTI, Kerli Tatiane Grisa; DE FARIÑA, Luciana Oliveira. Biodiversidade como sustentabilidade: Possibilidade de mercados para plantas alimentícias não convencionais (PANC). **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 35330-35348, 2021;

SIQUEIRA, Thais Menina Oliveira De; ASSAD, Maria Leonor Ribeiro Casimiro Lopes. Compostagem de resíduos sólidos urbanos no estado de São Paulo (Brasil). **Ambiente & Sociedade**, v. 18, p. 243-264, 2015;

SOUZA, Gabriel Devecchi De; PARO, Renata Martins Dos Santos; GOMES, Diego Ferreira; ROCHA, Odete; DAL SECCO, Maria Beatriz Magoci; MOREIRA, Raquel Aparecida. **Vivências de uma horta agroecológica: da teoria à prática**. Belém: RFB editora. 2022. Disponível em: https://www.rfbeditora.com/_files/ugd/baca0d_69022df379a-546beafa201b40450b4b9.pdf



CAPÍTULO

2

Jornal do GRAMSCHE: uma experiência pedagógica

Dr. Ricardo Rodrigues Alves de Lima ¹

Dr. Júlio Cesar Zandonadi ²

Ma. Rosa Maria Micchi ³

INTRODUÇÃO

 O presente trabalho faz um balanço sobre a prática pedagógica desenvolvida para implementar o projeto do Jornal do GRAMSCHE nos anos de 2021 e 2022 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), nos *campi* de Cubatão e São José dos Campos. Embora o jornal tenha sido concebido e executado como projeto de extensão, fazê-lo numa instituição de ensino com a participação de estudantes implicou no exercício de práticas pedagógicas coletivas, como também na organização e exposição de conteúdos formativos que correspondem ao ato de educar e de ser educado. Trata-se, assim, de um projeto extensivo e educativo, cujos resultados pedagógicos alcançados merecem reflexão.

Após uma apresentação inicial sobre as características do projeto e as razões que levaram à proposição de um jornal *multicampi* realizado por estudantes e professores, haverá uma análise sobre a prática educativa exercida no Jornal do GRAMSCHE.

¹ (IFSP/São José dos Campos) - Orcid 0000-0003-2505-0752

² (IFSP/Cubatão) - Orcid 0000-0002-9778-6358

³ (IFSP/Cubatão) - Orcid 0009-0001-3150-0353

A PROPOSTA DO JORNAL DO GRAMSCHE

Idealizado durante a pandemia de Covid-19, o jornal foi concebido inicialmente como um meio destinado à divulgação das produções científicas, filosóficas, político-culturais e prático-pedagógicas do Grupo de Análises Multidisciplinares em Ciências Humanas e Espaciais (GRAMSCHE - IFSP), grupo de pesquisa formado no Câmpus Cubatão em 2017 e que sempre preocupava-se com a realização de atividades acadêmicas destinadas a promoção e estímulo do debate público, a partir do próprio IFSP, sobre questões fundamentais de nosso tempo. O papel do jornal consiste em servir de instrumento para a circulação abrangente das produções acadêmicas do GRAMSCHE e de seus interlocutores, tendo como público-alvo estudantes, docentes e técnicos-administrativos do IFSP e demais segmentos da sociedade civil vinculados à educação e ao mundo do trabalho. No entanto, a participação no jornal não caberia exclusivamente aos integrantes do GRAMSCHE, onde o projeto prevê uma organização coletiva para sua realização e a contribuição de estudantes da instituição, intelectuais externos ao IFSP e personalidades do mundo da cultura e do trabalho.

A fundamentação teórica que orientou a concepção do jornal foi desenvolvida a partir de duas perspectivas teóricas importantes: a noção de imprensa escolar, desenvolvida por Célestin Freinet (1896-1966) e a de jornalismo integral, proposta por Antonio Gramsci (1891-1937). Do ponto de vista pedagógico, para Freinet o jornal – e a imprensa escolar de modo geral – é

“[...] visto como ferramenta contínua de melhoria e participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o jornal escolar consiste na elaboração de textos (não necessariamente noticiosos ou jornalísticos) com tema determinado ou não pelo professor em conjunto com os discentes. Na prática freinetiana, ele é visto sob o ângulo de dar voz ao discurso do aluno de forma livre, mas com suporte pedagógico orientador do docente, no qual os textos e a pesquisa são realizados pelos alunos. Logo após o exercício de correção, todo esse material é impresso, publicado, denotando assim autenticidade e valor ao trabalho do alunado” (SILVA; KRAUSS, 2012, p. 4).

Uma diferença do Jornal do Gramsche em relação à concepção exposta é que ele não se propôs a dar voz exclusivamente ao estudante, embora o considere como protagonista no trabalho coletivo, segundo as ideias de Freinet; Como complementação ao conceito de imprensa escolar de Freinet, tem-se como referência a proposta elaborada por Gramsci a respeito do jornalismo integral, ou seja, “o jornalismo que não somente pretende satisfazer todas as necessidades (de uma certa categoria) de seu público, mas pretende também criar e desenvolver estas necessidades e, consequentemente, em certo sentido, gerar seu público e ampliar progressivamente sua área” (GRAMSCI, 2001, p.197). Seguindo esta orientação, o Jornal do GRAMSCHE foi pensado para contribuir, por meio de sua produção intelectual e do trabalho coletivo, com a realização dos ideais

lançados na proposta dos Institutos Federais, tais como a superação da divisão entre o ensino qualificado para as classes dominantes e puramente tecnicista ou desqualificado para a classe trabalhadora, formação de sujeitos críticos e formação que vincula a educação às necessidades do mundo do trabalho.

Diante do contexto da pandemia e para facilitar o acesso e a distribuição do jornal, o GRAMSCHE foi pensado inicialmente apenas no formato digital; as duas primeiras edições foram divulgadas apenas nesse formato, circulando em arquivos PDF, enquanto a terceira e quarta edições foram impressas, mas apenas poucos exemplares, prevalecendo a divulgação no formato digital. A proposta foi apresentada nos editais de extensão do IFSP e contemplada em 2021 no Campus Cubatão e em 2022 no Campus São José dos Campos, sempre sob a coordenação de docentes integrantes do grupo GRAMSCHE: Ma. Rosa Maria Micchi (coordenadora geral em 2021), Dr. Ricardo Rodrigues Alves de Lima (coordenador geral em 2022) e Dr. Júlio Cesar Zandonadi⁴.

A necessidade de um jornal crítico numa sociedade desigual em tempos de pandemia e da atuação de uma máquina de divulgação de notícias falsas

Da perspectiva funcional pública do projeto, o entendimento de seus idealizadores é de que a produção de um jornal acadêmico atenda às necessidades sociais e democráticas da produção científica realizada por um grupo de pesquisadores – tanto por seus componentes quanto por seus colaboradores convidados – circule com maior abrangência no âmbito do IFSP e em outras instituições acadêmicas e de pesquisa, instituições político-culturais, movimentos sociais etc. De acordo com essa linha de argumentação, a produção de um jornal visa a estabelecer o diálogo entre o próprio IFSP (representado por um de seus grupos de pesquisa) e a sociedade à qual é destinada a atividade educacional, científica e tecnológica dos Institutos Federais, tendo, nesse caso, por meio do jornal, uma ação pedagógica do IFSP para a sociedade.

Do ponto de vista prático-pedagógico, uma das inspirações para a elaboração do jornal foi a noção de imprensa escolar, desenvolvida por Freinet, , onde a realização do jornal atende a dois aspectos importantes quanto à formação humana: a) o desenvolvimento de uma linguagem acessível a um público mais amplo (não apenas àquele de formação acadêmica) sem abrir mão do rigor científico; e b) a realização do trabalho coletivo para a divulgação da ciência; no primeiro item, a produção de um jornal implica o conhecimento da forma específica da linguagem jornalística, compreendendo a estrutura textual na construção de um texto jornalístico e suas características, tais como impessoalidade e linguagem adequada à construção da notícia – aspecto bem trabalhado junto às estudantes bolsistas que participaram da elaboração do jornal. A ideia é que os docentes, estudantes e colaboradores em geral do jornal estão se habituando ao padrão formal da língua portuguesa para sua formação cultural no contato com o jornal. Por outro lado, as características coletivas essenciais na realização de um jornal (edição,

⁴ Além dos nomes mencionados também compuseram o GRAMSCHE durante a vigência do Jornal: Jairo Augusto dos Santos (IFSP/Cubatão), José Rodrigues Mao Júnior (IFSP/Cubatão), Marcelo Augusto Miyahiro (IFSP/Cubatão), Marciel Silva Santos (IFSP/Cubatão) e Victor Rodolfo Lomnitzer (servidor aposentado, IFSP/Cubatão).

seleção de artigos e entrevistas, produção de seu formato, etc.) constituem uma forma de preparar seus integrantes para o trabalho cooperativo, a fim de alcançarem seus objetivos. Há, portanto, um estímulo pedagógico para que o grupo trabalhe em prol de um projeto democrático social vinculado ao mundo do trabalho e que se expresse por meio de sua produção científica, cultural e pedagógica.

Quanto ao momento vivenciado pela sociedade brasileira no período em que o jornal foi concebido, a proposta correspondia à necessidade de se impor diante do cenário de (des)informação constituído pelo que assim tem sido denominado como *fake news*, fenômeno “hoje sinônimo de desinformação, utilizado livremente pelos veículos noticiosos para indicar rumores e notícias falsas que circulam, principalmente, na mídia social” (RECUERO; GRUZD, 2019); como exemplo deste cenário e influência social da desinformação, temos o ocorrido no ano de 2020 em razão da difusão da Covid-19 no país, onde “à batalha em busca da prevenção, da cura e da produção de vacinas e remédios contra a Covid-19, há um outro combate que se trava em campo menos convencional: o das narrativas” (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020).

“[...] é nesse contexto que, segundo Sacramento e Paiva (2020, p.82), “circulam informações e práticas discursivas que concorrem com as oficiais, ao se autoproclamarem como portadoras da verdadeira verdade (que não seria necessariamente a oficial)”. Como resultado dessa crise de confiança nas instituições, as pessoas formam suas opiniões alicerçadas muito mais em suas crenças e emoções do que em fatos objetivos. Dessa forma, ganham relevo as comunicações instantâneas, que circulam de maneira rápida pelas mídias sociais (em especial pelo Whatsapp) e que têm, entre suas principais particularidades, a ausência de verificação dos fatos que anunciam. Por isso, é possível afirmar que “as redes sociais on-line contribuíram para conferir novas materialidades e visibilidades ao ‘se ouviu por aí’, ao ‘se ouviu dizer’, ao ‘dizem por aí’ (Sacramento; Paiva, 2020, p.82). Grupos de família, de amigos, de membros de uma igreja ou de qualquer outro grupo do qual as pessoas façam parte - ou com o qual se identifiquem - consolidam-se, dessa maneira, como fontes de informações praticamente inquestionáveis e fidedignas, ainda que caminhando em direção oposta aos discursos da ciência”. (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020).

Além da disputa de narrativas sobre a Covid-19 no Brasil, a constatação feita pelos pesquisadores aponta para um fato importante que lhe é correlato: a atual dificuldade para se difundir o conhecimento científico no senso comum, num contexto social de ampla inserção e atuação de indivíduos e organizações que propagam desinformação (*fake News*) com as mais diversas finalidades (políticas, religiosas etc.). Perante esse desafio, as iniciativas de divulgação do conhecimento científico e tecnológico são claras, objetivas e relevantes no jornal, tendo em vista a necessidade de formação científica da sociedade para enfrentar os impasses do mundo contemporâneo e das novas gerações. Leva-se em consideração a noção de jornalismo integral, proposta por Antonio Gramsci

(2001), sendo assim, o jornal, conforme sua proposta de atividade de extensão, também busca contribuir para a formação de um novo público, dotado de capacidade de reflexão filosófica, científica e com senso crítico na análise das informações recebidas.

Nos itens seguintes, são apresentados alguns dos resultados pedagógicos e de alcance de leitores obtidos após a execução do projeto.

• **O Jornal do GRAMSCHE e seus leitores: dados iniciais**

A divulgação do jornal ocorreu de forma ampla por seus integrantes, inclusive o envio das edições por diversos meios e redes sociais. Alguns meios de difusão, como por meio de aplicativos de mensagens em celulares, são de difícil averiguação, dada a dificuldade de se conferir o número de compartilhamentos ocorridos das edições do jornal e o grau de envolvimento dos receptores. Entretanto, alguns meios institucionais para divulgação de notícias pela internet permitem conferir o número de acessos às edições, como é o caso das publicações feitas nas páginas do IFSP, as quais permitem uma aproximação ao número de leitores do jornal.

Num levantamento realizado em outubro de 2023, constata-se que a matéria publicada em 21 de janeiro de 2022 na página da internet do IFSP, intitulada “Projeto interdisciplinar e multicampi lança 2^a edição de jornal”, atingiu 6.624 acessos (IFSP, 2022). Essa publicação traz informações sobre a segunda edição do Jornal do GRAMSCHE e fornece acesso às duas primeiras edições. Na página do Câmpus de São José dos Campos, uma notícia de 04 de outubro de 2021 sobre a publicação da primeira edição do jornal foi acessada 1447 vezes até outubro de 2023 (IFSP-SJC, 2021). No mesmo Câmpus, notícias sobre a segunda, terceira e quarta edições alcançaram respectivamente 903, 1086 e 830 acessos até outubro de 2023 (IFSP-SJC, 2022a, 2022b, 2023).

Na página do Câmpus Cubatão, constam 690 acessos para o anúncio da primeira edição em notícia publicada em 10 de setembro de 2021 (IFSP-CBT, 2021) e 465 acessos à matéria sobre a publicação da quarta edição do jornal (IFSP-CBT, 2023). Todas essas publicações garantem acesso ao arquivo em PDF do Jornal do GRAMSCHE, tanto da edição divulgada no momento quanto das edições anteriores, resultando em um total de 12.045 acessos ao jornal por parte do público que acessa as páginas das instituições.

Esses dados ainda são insuficientes para conclusões a respeito do público leitor do jornal, pois apenas apresentam a quantidade de acessos às notícias de divulgação deste.. Não é possível saber ainda qual a receptividade dos leitores ao conteúdo do jornal e quem eram, se vinculadas ou não ao IFSP, mas constituem um parâmetro inicial para a análise. A interpretação aqui proposta é de que no âmbito do IFSP há um público potencial de leitores receptivos à proposta do Jornal do GRAMSCHE, dada a constância de acessos às notícias de divulgação do jornal nas páginas institucionais entre os anos de 2021 e 2023. O desafio é ampliar para além do IFSP o raio de influência do jornal, embora os dados ainda sejam imprecisos sobre o alcance do jornal para além dos limites do IFSP, como no caso da republicação de uma entrevista publicada na quarta edição do Jornal do GRAMSCHE na página EsquerdaDiário.com.br (CATINI, 2023).

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM BALANÇO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROJETO

O protagonismo estudantil na elaboração e realização do jornal foi decisivo para que a experiência fosse bem sucedida nestes dois anos. Ele ocorreu em três dimensões: a) organização e produção do jornal; b) produção dos textos; c) divulgação do jornal. Quanto à organização, o projeto do Jornal do GRAMSCHE contou com a participação de quatro estudantes bolsistas no total. Em 2021, com o projeto sediado no Câmpus Cubatão, participaram Heloísa Valim de Andrade, estudante do Curso de Licenciatura em Letras (IFSP/Cubatão) e Yasmin Peres de Oliveira Silva, do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio (IFSP/Cubatão).

Já em 2022, com a realização do projeto no Câmpus de São José dos Campos, participaram Larissa Comodaro Nunes Santana, do Curso de Licenciatura em Matemática (IFSP/São José dos Campos), e Ana Luiza Caitano dos Santos, do Curso Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio (IFSP/São José dos Campos). Ao longo dos dois anos de execução do jornal, as duplas de bolsistas realizaram basicamente as mesmas tarefas: participação de todas as discussões relativas à sua organização (linha editorial, temas abordados e divulgação do trabalho) e execução da parte gráfica do jornal a partir do uso de software de diagramação.

Tais atividades consistiam em trabalho intelectual de alta complexidade, tendo em vista que, além do domínio técnico necessário ao uso dos recursos de informática para diagramação do jornal, as estudantes também faziam o esforço de adequar a parte visual ao conteúdo expressos nos textos dos autores e à própria concepção político-cultural contida na proposta do Jornal do GRAMSCHE; a partir dos dados expressos na linha editorial e em cada texto, havia o objetivo de traduzir aquele conteúdo escrito em conteúdo visual. É o caso, por exemplo, da escolha feita por Ana Luiza dos Santos para ilustrar o texto que trazia a entrevista com Maria Orlanda Pinassi sobre o bicentenário da Independência do Brasil, fazendo uma leitura crítica desse processo, como expresso na frase “habitamos um território de espoliação permanente”, e traduzindo em imagem esta ideia, onde a estudante escolheu uma foto de um prédio abandonado na Europa feita pelo fotógrafo Christian Richter (JORNAL DO GRAMSCHE, 2022b, p. 5).

Imagen - Edição do Jornal Gramsci de 2022



Fonte: acervo dos autores

A participação das estudantes também ocorreu por meio da produção de textos, embora em menor medida. A contribuição que o projeto do Jornal do GRAMSCHE teve para a formação delas pode ser conferido por meio dos depoimentos que deram após a conclusão dos trabalhos no ano de 2022, nos quais salientam aspectos como senso crítico em relação às informações recebidas por meio das mídias, aprofundamento em conteúdos científicos e desenvolvimento pelo trabalho em grupo. Segundo Yasmin Peres (IFSP/Cubatão):

"Como aluna do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio, meu papel como bolsista do Projeto de Extensão - Jornal do GRAMSCHE foi a elaboração e desenvolvimento de layouts específicos para as matérias, confeccionando os designs e organizando os conteúdos finais. Assim, em vista de todo o processo de aprendizagem e interação com diferentes formas de fazer arte e ciência, posso afirmar que participar dessa iniciativa foi uma experiência extremamente enriquecedora, tanto para meu lado acadêmico quanto pessoal. Isso porque, o contato que tive com assuntos mais sérios e críticos me motivou a ser uma pessoa mais atenta às informações que precisam estar disponíveis para a massa da população, como também intensificou meu interesse pelo campo da pesquisa - ramo ao qual almejo aderir futuramente."

Para Ana Luiza dos Santos (IFSP/São José dos Campos)

"Participar do jornal foi uma experiência única. Aprimorou muito o meu conhecimento, despertou a vontade de aprender cada vez mais e o interesse pela leitura. Pude adquirir diversos conhecimentos conforme as matérias do jornal. Conseguí desenvolver habilidades essenciais para a vida, como o senso crítico. Me vejo bem mais capaz de analisar e observar diversas situações e ter um posicionamento a respeito. Fazer parte de tudo isso foi incrível, pude me aperfeiçoar em relação à minha timidez e na forma na qual me expressava. Sinto que essa experiência me abriu caminhos."

A respeito de sua participação no projeto, Larissa Comodaro revela que:

"A experiência de participar do Jornal do GRAMSCHE - Ano II permitiu refletir sobre a nossa instituição (IFSP), nossos limites hoje e difundir nossas elaborações para além dos muros de nossos campi. Participei das edições de outubro e dezembro de 2022 e nossas linhas editoriais, assim como as entrevistas e matérias que entrariam no jornal, eram debatidas coletivamente, pensando eixos temáticos a partir dos assuntos mais latentes do momento. Confesso que, particularmente, essa dinâmica de grupo foi a mais encantadora. Além disso, por ser um projeto multidisciplinar, todas as habilidades foram bem vindas. Exemplificando na prática, aprendi muito sobre questões técnicas de jornalismo, design e comunicação, já que eu e minha colega Ana Luiza éramos responsáveis pela diagramação do jornal. Além disso, as habilidades aprendidas no curso de matemática também pude manifestar ao escrever junto com o Professor Ricardo, o artigo do observatório do trabalho da 4ª edição (dez/2022), onde exploramos o perfil socioeconômico dos estudantes. Por fim, trabalhar em um projeto dinâmico, onde os estudantes não são tratados como uma "folha em branco", mas sim, em que todas as suas experiências agregam foi muito bom para ter um olhar crítico para a nossa instituição e pensar a educação que queremos em nossos institutos e universidades do país."

A complementação do trabalho realizado pelas estudantes bolsistas para a viabilização das edições do jornal veio por meio da significativa contribuição de estudantes do ensino superior e médio dos *campi* de Cubatão e São José dos Campos que não atuavam diretamente no projeto do jornal, mas que participaram com artigos, depoimentos e produção de material didático. No total, foram cinco artigos escritos exclusivamente por estudantes (quatro do ensino médio e um do ensino superior), três artigos escritos em coautoria com um(a) professor(a) (dois de ensino superior e um de ensino médio), seis depoimentos sobre suas trajetórias no mundo do trabalho ou de formação escolar (quatro de ensino superior e dois de ensino médio), e três textos com produção de material didático (quatro estudantes de ensino médio e dois estudantes do ensino superior).

Com esses textos estudiantis publicados, tem-se uma chave importante para a compreensão do perfil social, cultural e político deles, que também são protagonistas deste capítulo da história da educação contemporânea que vai sendo escrito nos Insti-

tutos Federais. Na primeira edição, Rainele Santos (IFSP/Cubatão), no artigo “Pandemia de Covid-19 e a epidemia do ensino remoto”, apresenta uma contundente reflexão sobre a implementação do ensino remoto na rede pública de ensino e seu impacto sobre os estudantes durante a pandemia. “Não se trata apenas de ter acesso à rede, mas da saúde mental do jovem que é isolado na maior crise sanitária e social do país” (JORNAL DO GRAMSCHE, 2021, p.15). A análise sobre a precariedade da infraestrutura de ensino naquele momento era complementada pela constatação e perplexidade frente a uma situação na qual “parece-me que agora em ensino remoto deixamos de ser seres humanos e passamos por uma transformação completa como máquinas” (JORNAL DO GRAMSCHE, 2021, p.17).

Na sequência, Vitória Barca (IFSP/Cubatão) apresenta uma resenha crítica do livro “A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro” (2019), de Jessé de Souza, na qual destaca o mérito da obra ao permitir uma compreensão sobre o Brasil para além dos limites do senso comum, iniciando ali um conjunto de textos publicados pela estudante no Jornal do GRAMSCHE a respeito de importantes intelectuais que se notabilizaram como intérpretes do Brasil. Na terceira edição, de outubro de 2022, Vitória Barca publicaria a coluna “Eventos do GRAMSCHE: Paulo Freire, Lélia Gonzales e Nelson Werneck Sodré”. Na quarta edição, de outubro de 2022, a estudante-autora retomaria a coluna, agora intitulada “Eventos do GRAMSCHE: vida e obra de Milton Santos”. A coluna de Vitória Barca trouxe uma importante síntese dos “Seminários do GRAMSCHE”, realizados no Campus Cubatão sob a coordenação do Prof. Júlio Zandonadi e cujo objetivo era “fazer um levantamento de intelectuais que buscaram analisar a construção do que é o Brasil” (JORNAL DO GRAMSCHE, 2022b, p. 23). Apresenta-se, portanto, não apenas o relato de uma atividade acadêmica realizada em um Câmpus específico, mas a interpretação de seus aspectos principais na perspectiva de uma estudante de ensino médio que colaborouativamente para a difusão do pensamento crítico brasileiro no IFSP.

A segunda edição do Jornal do GRAMSCHE trouxe algumas novidades em relação ao número anterior quanto à contribuição dos estudantes. Rainele Santos e Júlio Zandonadi (primeira publicação conjunta de estudante e professor) publicaram “Um ensaio da obra de Angela Davis sobre pobreza menstrual: mulheres, raça e classe” (JORNAL DO GRAMSCHE, 2022a, p. 21), uma reflexão motivada pelo veto presidencial sobre a oferta gratuita de absorventes higiênicos para estudantes e mulheres de baixa renda, aspecto que, na interpretação dos autores do artigo, “só nos expõe mais um fato resultante da exclusão compulsória de mulheres, meninas, homens trans e pessoas não binárias do espaço e debate público”. (JORNAL DO GRAMSCHE, 2022a, p. 25). O artigo tem como base um dos problemas centrais para os quais os Institutos Federais buscam soluções: os limites à democracia numa sociedade profundamente marcada pela exclusão e desigualdade social em diversas manifestações do ser social.

Outra contribuição dada pelos estudantes na segunda edição foi o conjunto de materiais didáticos que produziram em diferentes áreas do conhecimento, como o “Panfleto Suburbanas”, de Júlia Lourenço Ribeiro (IFSP/São José dos Campos), com um

chamado à luta pelas mulheres operárias na Inglaterra do século XIX; os quadrinhos de André Papi Cardoso e Lucas Diniz Araújo (IFSP/São José dos Campos) intitulados “Bia-Química - Reação de Neutralização”, desenvolvidos com o intuito de uma apresentação didática de conteúdos de Química para estudantes do ensino médio; por fim, “História da Medicina”, escrito por Luana Tomaz, Valentine Munita e Yasmin Peres (IFSP/Cubatão), com o objetivo de apresentar a profissão para estudantes de ensino médio interessados em conhecer um pouco mais a respeito da profissão e seu papel na área da saúde. Nesta edição temos a produção de conhecimento na área de educação voltada ao desenvolvimento de metodologias de ensino e material didático a ser aplicado nas salas de aula, uma das mais importantes contribuições dadas pelos estudantes ao Jornal do GRAMSCHE.

A 3^a edição do jornal, além da citada coluna de Vitória Barca, apresentou a produção de Pedro Vitor Pimentel Silveira (IFSP/Cubatão), estudante de Licenciatura em Letras que abordou a obra do romancista inglês Charles Dickens no artigo intitulado “O símbolo invertido de cidade na Londres do século XIX em Oliver Twist, de Charles Dickens”. No texto, o autor apresenta uma reflexão que permite estabelecer analogias entre a Londres do início da revolução industrial e a realidade brasileira do século 21:

“[...] a anticedade londrina, infelizmente, pode ser comparada à atual realidade brasileira (principalmente nos grandes centros urbanos) e deve servir de exemplo para que não se perpetuem todas as inumanidades execráveis que insistem em serem cometidas, principalmente por aqueles que estão no poder e, supostamente, deveriam impedi-las.” (JORNAL DO GRAMSCHE, 2022b, p. 14).

Mais uma significativa contribuição dos estudantes viria na 4^a edição do Jornal do GRAMSCHE, com os seis depoimentos de alunos do ensino médio e superior acerca de suas trajetórias escolares e de trabalho na matéria intitulada “Desafios à educação pública pela voz dos estudantes” (JORNAL DO GRAMSCHE, 2022c, p. 14). A partir do levantamento de dados sobre os ingressantes no Câmpus de São José dos Campos no ano de 2022, o texto chama a atenção para o contingente de estudantes formado, em sua maioria, por jovens de 15 a 25 anos de idade que estão nos Institutos Federais e constituem uma pequena parcela de uma classe trabalhadora em formação e que enfrenta as condições da desigualdade socioeconômica do país. Nos seus depoimentos, os estudantes narram um pouco de suas trajetórias que antecederam seu ingresso no IFSP, com relação ao trabalho ou à formação escolar, pode-se entrever dificuldades e obstáculos de vários tipos em seu percurso educacional: de transição do mundo do trabalho para a atividade intelectual e acadêmica, da afirmação das mulheres em ambientes machistas, da formação escolar insuficiente, da aceitação do transtorno do espectro autista etc. Um universo diversificado e capaz de representar o imenso movimento da classe trabalhadora em busca da elevação de seu nível cultural e de vida. Além de ajudar na compreensão do perfil destes estudantes, como assinalado anteriormente,

estes textos também servem como referência para se avaliar o próprio papel formador desempenhado pelos Institutos Federais e pelo IFSP em especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto do Jornal do GRAMSCHE editou e divulgou, em 2021 e 2022, quatro edições, duas por ano. No total, foram publicadas seis entrevistas com pesquisadoras e pesquisadores de algumas das principais universidades públicas do país (Universidade Federal da Grandes Dourados - UFGD, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e Universidade de São Paulo - USP) e trinta e sete textos em formas variadas (artigos, crônica literária, depoimentos e editoriais) com temática diversificada. Além das mencionadas entrevistas, foram publicados dois artigos de professores do IFSP (Cubatão e São José dos Campos), um de professor de escola particular (Colégio Presidente Kennedy-Santos/SP) que também é servidor técnico-administrativo aposentado do IFSP (Cubatão) e, por fim, um de funcionário de outra instituição (Serviço Social do Comércio - SESC/SP). Foram mais de 12 mil acessos às quatro edições apenas nas páginas da internet do IFSP, apesar de sua principal contribuição não ser essa, mas aquela que realizou junto aos estudantes que participaram do projeto sob diferentes formas.

Neste momento em que se busca uma reconstrução do país pela afirmação de um caminho democrático de superação da miséria brasileira, deve-se garantir aos Institutos Federais e às Universidades Públicas protagonismo neste processo. Além da contribuição que podem oferecer como espaços de pesquisa e reflexão sobre os desafios postos ao país, os Institutos Federais e as Universidades Públicas também cumprem um papel democrático num cenário de desigualdade social. A educação pública é um dos únicos caminhos possíveis para milhares de jovens e trabalhadores que não têm condições de financiar sua formação e participarem de atividades de ensino, pesquisa e extensão que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal e para a sociedade.

Na contramão das tendências negativas que apostam na educação como mercadoria, o Jornal do GRAMSCHE seguiu a linha da defesa da missão histórica dos Institutos Federais como espaços de democratização do conhecimento científico e tecnológico, valorização do conhecimento popular, inclusão social e formação humana, sendo condizente com as necessidades sociais de nosso tempo. No interior de cada Instituto, esta missão deve ser realizada por docentes, pelo corpo técnico-administrativo e também pelos estudantes, e como protagonistas que são desta história, as histórias e visões pessoais discentes devem ser consideradas em todo processo de ensino e aprendizagem. Como contribuição ao diálogo com estudantes, as edições do jornal trouxeram artigos, depoimentos, materiais didáticos e análises nos quais revelam um pouco mais a respeito de suas trajetórias, formação e expectativas para o futuro, o que também auxilia na compreensão do papel a ser cumprido pelos Institutos Federais e à função que o IFSP, em especial, vem desempenhando frente a tal desafio, o que eleva seu nível cultural e de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1^a edição do Jornal do Grupo de Pesquisa GRAMSCHE já está disponível. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Cubatão (IFSP-CBT), 2021. Disponível em: <https://cbt.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/2006-1-edicao-do-jornal-do-grupo-de-pesquisa-gramsche-ja-esta-disponivel>. Acesso em: 19 de out. 2023;

CATINI, Carolina. **Entrevista com Carolina Catini. O novo ensino médio representa a classe dominante.** Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Entrevista-com-Carolina-Catini-O-Novo-Ensino-Medio-representa-a-classe-dominante>>. Acesso em 12 de set. 2023;

Confira a 1^a edição do Jornal do Grupo de Pesquisa GRAMSCHE (Grupo de Análises Multidisciplinares em Ciências Humanas e Espaciais). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São José dos Campos (IFSP-SJC), 2021. Disponível em: <<https://sjc.ifsp.edu.br/component/content/article/61-ultimas-noticias/noticias/2228-confira-a-1-edicao-do-jornal-do-grupo-de-pesquisa-gramsche-grupo-de-analises-multidisciplinares-em-ciencias-humanas-e-espaciais>>. Acesso em: 19 de out. 2023;

Confira a 2^a edição do Jornal do Grupo de Pesquisa GRAMSCHE (Grupo de Análises Multidisciplinares em Ciências Humanas e Espaciais). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São José dos Campos (IFSP-SJC), 2022a. Disponível em: <<https://sjc.ifsp.edu.br/component/content/article/61-ultimas-noticias/noticias/2293-confira-a-2-edicao-do-jornal-do-grupo-de-pesquisa-gramsche-grupo-de-analises-multidisciplinares-em-ciencias-humanas-e-espaciais>>. Acesso em: 19 de out. 2023;

Confira a 3^a edição do Jornal do Grupo de Pesquisa GRAMSCHE (Grupo de Análises Multidisciplinares em Ciências Humanas e Espaciais). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São José dos Campos (IFSP-SJC), 2022b. Disponível em: <<https://sjc.ifsp.edu.br/component/content/article/61-ultimas-noticias/noticias/2587-confira-a-3-edicao-do-jornal-do-grupo-de-pesquisa-gramsche-grupo-de-analises-multidisciplinares-em-ciencias-humanas-e-espaciais>>. Acesso em: 19 de out. 2023;

Confira a 4^a edição do Jornal do Grupo de Pesquisa GRAMSCHE (Grupo de Análises Multidisciplinares em Ciências Humanas e Espaciais). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Cubatão (IFSP-CBT), 2023. Disponível em: <<https://cbt.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/2906-confira-a-4-edicao-do-jornal-do-grupo-de-pesquisa-gramsche-grupo-de-analises-multidisciplinares-em-ciencias-humanas-e-espaciais>>. Acesso em: 19 de out. 2023;

Confira a 4^a edição do Jornal do Grupo de Pesquisa GRAMSCHE (Grupo de Análises Multidisciplinares em Ciências Humanas e Espaciais). Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São José dos Campos (IFSP-SJC), 2023. Disponível em: <<https://sjc.ifsp.edu.br/component/content/article/61-ultimas-noticias/noticias/2622-confira-a-4-edicao-do-jornal-do-grupo-de-pesquisa-gramsche-grupo-de-analises-multidisciplinares-em-ciencias-humanas-e-espaciais>>. Acesso em: 19 de out. 2023;

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001;

HENRIQUES, CLÁUDIO MAIEROVITCH PESSANHA; VASCONCELOS, WAGNER. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo , v. 34, n. 99, p. 25-44, ago. 2020;

JORNAL DO GRAMSCHE. Set. 2021. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, (IFSP), Câmpus Cubatão. Disponível em: cbt.ifsp.edu.br;

_____. Jan.2022 (a). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, (IFSP), Câmpus Cubatão Disponível em: cbt.ifsp.edu.br;

_____. Bicentenário da independência: de onde viemos, para onde vamos? Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, (IFSP), Câmpus São José dos Campos. Out.2022 (b). Disponível em: sjc.ifsp.edu.br;

_____. Qual educação nos representa? Desafios na luta pelo ensino público. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, (IFSP), Câmpus São José dos Campos. Dez. 2002 (c). Disponível em: sjc.ifsp.edu.br;

Projeto interdisciplinar e multicampi lança 2ª edição de jornal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), 2021. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/2758-projeto-de-expansao-multidisciplinar-e-multicampi-do-ifsp-lanca-2-edicao-de-jornal>. Acesso em: 19 out. 2023;

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia** (São Paulo), São Paulo, n. 41, p. 31-47, ago. 2019;

SILVA, Anderson Lopes da; KRAUSS, Regina. **O Jornal Escolar como Campo de Estudo da Educomunicação: A Experiência Pedagógica do Jornal Educativo e do Notícias Escolares**. Disponível em <http://bocc.ufp.pt/>. Acesso em 20.dez.2020, 2012.



CAPÍTULO

3

O Cursinho pré-vestibular e popular do IFSP/Campus São João da Boa Vista: uma perspectiva inovadora e inclusiva para a educação

Lucas Labigalini Fuini¹

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo abordar e problematizar a experiência obtida com o projeto de extensão de cunho educativo denominado “Cursinho Pré-vestibular do IFSP-SBV”, ofertado no ano de 2022, considerando a demanda de estudantes vinculados e egressos do ensino público por cursos que propiciem capacitação para realização de processos seletivos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM). O referido projeto foi realizado através da parceria do Instituto Federal de São Paulo, campus São João da Boa Vista (SBV), com outras instituições públicas, fundacionais e civis do município sede do campus, como a Prefeitura municipal (através do Departamento municipal de Educação), UNESP (Universidade Estadual Paulista), UNIFAE (Fundação de Apoio ao Ensino) e Academia de Letras Sanjoanense. Coube ao IFSP, nessa parceria, as aulas das disciplinas de Biologia, Geografia/Geopolítica e uma das frentes de Física, além da participação no conselho gestor do projeto. Projetos de cursos preparatórios para o ENEM são ofertados pelo IFSP-SBV à comunidade local e regional desde o ano de 2015, por meio de editais específicos para projetos e ações de extensão.

O projeto teve por objetivo central atender à demanda de jovens egressos ou em finalização do ensino médio para cursinho preparatórios, com ofertas de aulas, palestras

¹Doutor em Geografia pela UNESP-Rio Claro (2010). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São João da Boa Vista. Membro dos grupos de pesquisa CNPq GETERR, DITER, "Estruturas de Governança e Desenvolvimento" e "Humanidades", sendo líder do último. E-mail: ucasfuini@ifsp.edu.br

e treinamentos variados para alunos terem condições de participarem com êxito dos processos seletivos e exames de acesso ao ensino superior. No âmbito do IFSP, o projeto do campus SBV foi contemplado no edital específico voltado a “Cursinhos populares”, sob coordenação do Prof. Dr. Lucas Labigalini Fuini, tendo recebido 5 bolsas com duração de 8 meses voltadas a alunos vinculados ao ensino superior, preferencialmente licenciaturas.

Cursinhos populares pré-universitários surgiram no Brasil (entre os anos de 1960 e 1970) como uma tentativa de superar o formato de cursinho pré-vestibular pago e elitizado, para viabilizar a democratização do acesso ao ensino superior. Com o tempo, avançou também com projetos alternativos vinculados em pedagogias críticas e de educação popular, muitos deles surgidos em áreas menos favorecidas e organizados por movimentos sociais e comunitários (aproximando movimentos estudantis e sociais), articulados ou não a universidades e instituições de ensino (Castro, 2007).

Nesse sentido, os projetos de cursinhos populares tiveram crescimento no Brasil, desde a década de 1990, com perfis pedagógicos diferenciados. Assim destaca Zago (2008, p. 150), em relação a esse cenário de emergência dos cursinhos populares:

[...]Os cursos pré-vestibulares populares (PVP) ou também chamados comunitários surgem nesse contexto contraditório do sistema educacional, com profundas desigualdades no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Presenciamos desde os anos 90 várias iniciativas organizadas para protestar contra essa realidade e ao mesmo tempo produzir ações de combate às desigualdades na educação.

Neste texto, argumenta-se que a proposta para atender a demanda por cursinhos populares deve mesclar a formação científica sólida (mais vinculada com os conteúdos e saberes escolares), com a práxis dialógica, difusão da cultura e saberes populares, inclusão social e inovação pedagógica, valorizando a interculturalidade, transversalidade do conhecimento e os espaços educativos formais e não formais (Gadotti, 2012, Castro, 2012).

Outrossim, para se alcançar o objetivo de formação cidadã e integral – em que pese ser este um projeto extra-curricular –, a educação em direitos humanos também deve ser perseguida, considerando seus pontos centrais (educação permanente/continuada, educação em valores; mudança cultural) e sua vinculação com a “[...] cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2007, p. 1).

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA INOVADORA

O projeto de extensão “Cursinho pré-vestibular IFSP-SBV” foi submetido e contemplado em edital para Cursinhos populares do IFSP em uma realidade territorial de um instituto com mais de 35 campus. O campus de São João da Boa Vista participa e

é contemplado em editais internos e externos de extensão com projetos de cursinhos preparatórios para ENEM e vestibulares desde 2015, e mesmo durante a pandemia da COVID-19 essas ações continuaram a ocorrer no formato online síncrono e assíncrono durante os anos de 2020 e 2021.

O fato que unifica as ações nesses últimos anos é a preocupação premente com a preparação para o ENEM e vestibulares de instituições públicas, pensando-se na democratização do ensino superior. Inicialmente era um curso preparatório de revisão e resolução de exercícios formado, quase em sua maioria, de professores; era ministrado duas vezes na semana, mas foi ampliando seu quadro de disciplinas e carga horária gradativamente, recebendo discentes colaboradores dentre os alunos de cursos de nível superior do campus e colaboradores externos, possibilitando ampliar o número de disciplinas e horários de aula oferecidos.

Através de reuniões com a coordenação do campus, decidiu-se que o projeto seria enviado por um docente voltado a apoiar e contribuir com a parceria em construção para oferta de um cursinho popular no município. Após aprovação, e com financiamento de bolsas para cinco discentes (com um aluno atuando como voluntário), o projeto teve início com a organização interna para capacitação dos bolsistas a fim de ofertar aulas das disciplinas indicadas e realização das atividades de apoio e planejamento geral do projeto. Por demanda institucional, foi registrado também um curso de extensão no sistema online de controle pedagógico da instituição (SUAP) sob o mesmo nome com uma carga horária total de 612 horas/aulas de atividade, ou 741 aulas de 45 minutos.

As aulas foram ministradas por bolsistas, sendo inicialmente 4 alunos vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Naturais (habilitação em Química e Física) e 1 aluno do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais. Com a saída de duas alunas, uma por contrair vínculo empregatício a partir de Agosto/2022, e outra por mudança de curso, assumiram dois bolsistas licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Docentes do próprio IFSP também ministraram disciplinas e frentes como colaboradores nas disciplinas, contando com 4 envolvidos (1 docente da Geografia/Sociologia, 2 docentes da Biologia; 1 docente da área de Informática, com Doutorado em Biotecnologia). As demais disciplinas foram ministradas por docentes e discentes vinculados às instituições parceiras (Unesp, Unifae, Prefeitura municipal e Academia de Letras Sanjoanense).

No cursinho intensivo interno de segundo semestre, não foi oferecido o componente curricular “Língua estrangeira (Inglês ou Espanhol)” por falta de docentes disponíveis; três componentes foram ministrados por alunos bolsistas (Biologia, Química e Física), 2 componentes por docentes colaboradores do próprio campus (Português, Matemática e Geografia) e outros três componentes (História, Filosofia e Redação) ministrados por discentes voluntários do campus e que já atuam na docência por serem formados em licenciaturas, um em Língua portuguesa e outro em História. Esse perfil híbrido do corpo docente, em ambos projetos, propiciou um aprendizado mútuo em um ganho científico

e cultural, pois cada disciplina e área, com auxílio da coordenação pedagógica geral, teve autonomia para organizar seus planos de aulas, fato que viabilizou maior aproximação entre docentes experientes e docentes/discentes ainda em formação.

As reuniões pedagógicas semanais auxiliaram no acompanhamento do trabalho docente, sobretudo de bolsistas, quando dificuldades e dúvidas pedagógicas e didáticas eram expostas e discutidas coletivamente. Com o avançar do projeto, relatos dos bolsistas evidenciaram que suas estratégias de aula estavam mais próximas dos estudantes de ambos os projetos, apresentando melhor recorte temático em relação ao tempo e viabilização da realização do que fora planejado durante as aulas, em comparação às ações de início do projeto.

No contexto do campus e da proposta educacional vigente, trata-se de uma prática educacional inovadora, pois reconhece as limitações do ensino médio público e buscou oferecer ações permanentes para complementação e equidade formativa e propiciar formatos mais dinâmicos quanto à carga horária e opções de aulas para estudantes oriundos, sobretudo, de escolas públicas. Estabeleceu-se como uma opção de acesso à complementação e orientação de estudos de forma dinâmica e inclusiva, com salas equipadas com opções multimídia, aulas de sistematização de conteúdos e orientação de estudos, realização de simulados de treinamentos, além da oferta de ações pontuais de formação cultural e científica ampla. A metodologia de resolução de exercícios, de forma contextualizada, é uma ação pedagógica que atende à demanda de um ciclo de estudos com tempo limitado e expectativas de repertório formativo amplas. Além disso, oportunizou-se aos alunos das licenciaturas (bolsistas e voluntários), imersão na prática docente, com situações de vivência em sala de aula (com acompanhamento pedagógico docente), além de terem oportunidade de formação continuada nas reuniões pedagógicas e de planejamento quinzenais.

Abaixo (Quadro 1) estão sistematizados os pontos possíveis que denotam a replicabilidade de projetos de Cursinhos preparatórios e populares e o caráter de inovação na perspectiva de ensino-aprendizagem:

Quadro 1 – Ações pedagógicas direcionadas do Cursinho Popular IFSP-SBV

Ações pedagógicas	Características
1. Reuniões pedagógicas	Encontros semanais e quinzenais com bolsistas e equipe ampliada do projeto para troca de experiências, avaliação de práticas e planejamento de atividades formativas
2. Capacitação de docentes e colaboradores	Realizadas, em geral, durante as reuniões pedagógicas. Tratava de temas pedagógicos gerais previamente definidos, conforme demanda, e na sequência apresentados pelo coordenador do projeto ou algum colaborador (ex: como organizar uma lousa, aprendendo a montar aulas com slides, estratégias de aula com resolução de exercícios). A partir do segundo semestre, a próprias experiências e aulas dos bolsistas/voluntários passou a ser referência para os relatos e dinâmicas formativas
3. Aulas de revisão	Aulas voltadas à revisão de conteúdos, com uso de estratégias didáticas variadas, desde exposições dialogadas a metodologias ativas. Estruturaram-se na apresentação dos temas e conteúdos, sondagem de conhecimento prévios, apresentação e demonstração do conhecimento (com exemplificação), realização conjunta (ou individual ou em equipes) de questões extraída do ENEM e vestibulares para fixação
4. Disponibilização de materiais	Disponibilização de materiais de aulas (slides e outros), listas de exercícios e textos complementares através de canais de comunicação (whatsapp) e ambientes virtuais de aprendizagem, como Google Classroom.
5. Resolução de questões	Resolução conjunta de questões do ENEM, vestibulares mais procurados e outras, com enfoque nos conteúdos do ensino médio. A estratégia visa construir conhecimento a partir das questões e enunciados, com estratégia de revisão pautada na problematização. As listas eram fornecidas antecipadamente e os alunos tinham acesso a ela via celular, formato digital, ou impressas (conforme iniciativa própria do docente).
6. Diálogo constante com estudantes e estratégias de escuta	As aulas serviam também como mecanismos de escuta e abertura de espaço para sugestões dos estudantes. Esses posicionamentos eram, posteriormente, socializados em reuniões da coordenação geral e docentes. Também foram socializadas no grupo whatsapp para conhecimento de todos.
7. Simulados	Tipo de estratégia de treinamento e de avaliação em que o aluno simula a aplicação real do ENEM, considerando número de questões, formato do caderno de questões e folha de gabarito, elaboração de redação, tempo de aplicação, entre outros. O simulado (aplicado em Julho e Outubro) continha 80 questões de todas as áreas e uma proposta de redação, oferecendo-se um tempo de 5 e 30 minutos para realização.
8. Formação cidadã e atividades extra-curriculares	Foram oferecidos momentos para apresentação de projetos das instituições envolvidas, participação em feira de ciências, palestras com projetos de Química, Robótica e Satélites do IFSP-SBV, e oficinas para organização de estudos, como parte da formação integral e cidadã em atividades extracurriculares.

Fonte: Dos autores (2022).

A maior parte dessas ações foi utilizada nos dois subprojetos, na parceria inter-institucional e na oferta interna. No entanto, algumas limitações foram observadas. Na gestão pedagógica compartilhada ocorreram dificuldades por conta de posicionamento da Prefeitura municipal local de entender que era um projeto da municipalidade e que só competiria a eles a coordenação pedagógica.

A oferta de material impresso foi inviabilizada por conta da escassez de recursos e dificuldade em seguir o cronograma de um material apostilado doado que, infelizmente, encontrava-se incompleto, demandando uma carga horária maior para ser cumprida. Quanto às atividades complementares, percebeu-se que só teriam êxito caso fosse utilizado o espaço das próprias aulas semanais dos alunos, algo possível com a realização de palestras, apresentações e visitas ao campus da universidade que sediou o projeto. No segundo semestre, os alunos do projeto interno também puderam participar das atividades da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no campus do IFSP.

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O projeto do Cursinho pré-vestibular IFSP-SBV foi um projeto de extensão, de cunho educativo, aprovado no edital PRX-086/2022 (Cursinho Popular). O IFSP-SBV, na divisão das atribuições de aulas e conforme suas possibilidades (considerando os cursos que são ofertados na instituição), ficou responsável pelas disciplinas de Biologia, Geografia e Física (contribuição com a frente de Físico-Químico). Nos componentes de Biologia e Geografia, o Instituto Federal ficou responsável por todas as frentes ministradas.

O projeto, em sua primeira etapa, foi resultante de uma parceria interinstitucional e foi realizado de Maio de 2022 a Dezembro de 2022, contendo as seguintes ações previstas:

- a) ministrar aulas semanais de disciplinas e áreas de conhecimentos, com metodologias dinâmicas e dialógicas, seguindo materiais didáticos voltados à revisão para o ENEM e principais vestibulares de instituições públicas e privadas;
- b) reuniões semanais e quinzenais com bolsistas do projeto para planejamento e avaliação das atividades realizadas (com registro em ata dessas reuniões);
- c) reuniões periódicas com demais coordenadores das instituições parceiras para acompanhamento do projeto;
- d) criação e manutenção de ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom*) com as disciplinas;
- e) criação, moderação de grupos *Whatsapp* para disponibilização de materiais de pré-aula e envio de avisos gerais;
- f) viabilização de material físico do projeto Cursinho *Hexag* que foram transportados com veículos do IFSP e UNESP;
- g) realização de 1 a 2 simulados gerais em formato similar à prova do ENEM e realização de mini-simulados nas disciplinas de responsabilidade da instituição;

h) oferta de atividades formativas complementares, como plantões, palestras, oficinas, visitas monitoras, feiras, etc.;

i) realização de controle de frequência e de avaliação com os alunos através de módulo institucional, mediante registro de um curso de extensão com carga horária compatível.

A grade horária contemplou cinco dias de aulas semanais, das 18:45 às 22:45, com aulas de 45 minutos, contemplando 5 aulas diárias de diferentes disciplinas. As aulas foram realizadas no formato presencial e sediadas na instituição UNIFAE, universidade e fundação educacional que ofereceu as instalações para o curso.

A partir de mês de Outubro de 2022 (até o mês de Dezembro de 2022), a coordenação do projeto optou pela abertura de vagas para formação de uma turma para um Cursinho Intensivo para o ENEM de segundo semestre, considerando a demanda de alunos do campus, disponibilidade de carga horária de bolsistas (não completavam sua carga completa no projeto em parceria) e possibilidade de uso de espaços institucionais do IFSP por jovens da comunidade local/regional. Nessa segunda etapa, o projeto ocorreu apenas com recursos e docentes próprios, adotando uma sistemática similar ao projeto anterior, com reuniões com bolsistas, ambientes virtuais de aprendizagem (nesse caso, organizados pela coordenação geral) e de controle de frequência (Diário SUAP) e realização de 1 simulado geral para treinamento.

As aulas ocorreram de segunda a sexta, das 18:00 às 21:15, com 4 aulas diárias de 45 minutos, havendo nas sextas-feiras aulas no formato EaD para amenizar os deslocamentos de discentes e docentes. Esse curso seguiu a matriz de áreas de conhecimento e disciplinas do ENEM, optando-se complementarmente pela metodologia de resolução e leitura de exercícios por conta do tempo menor de tratativa de temário bastante vasto.

O referencial teórico que embasa essa reflexão está associado aos seguintes conceitos e categorias: educação popular e pedagogia crítica, de Gadotti (2012); cursinhos populares e universalização/democratização do ensino superior, de Castro (2012) e Zago (2008), e a concepção de educação em Direitos humanos, de Benevides (2007).

Esse projeto parte do desafio de se considerar a realidade do Brasil em que muitos alunos egressos do ensino público não dão continuidade aos estudos no nível superior. Ainda que tenha crescido a participação de alunos egressos de escolas públicas nas universidades públicas estaduais e federais (com o avanço de programas de reserva de vagas e cotas específicas), em 2021, apenas 26% dos estudantes que concluíram o 3º ano do Ensino Médio realizaram o ENEM, principal instrumento de acesso e seleção hoje disponível no país para ingresso em universidades e instituições de ensino superior, sobretudo as federais.

A perspectiva formativa dos cursinhos populares geralmente segue as premissas de educação popular oriundas do ideal de filosofia da educação de Paulo Freire. Sob esse prisma, segundo Gadotti (2006), a educação estaria pautada em uma perspectiva

educacional libertadora, em que a educação é um processo, ao mesmo tempo, lógico, intelectual, histórico, afetivo e social; parte de uma epistemologia que respeita e valoriza o conhecimento do senso comum que os setores populares trazem de sua prática cotidiana, problematizando esse conhecimento e dando-lhe um rigor científico e metodológico, ao passo que também envolve uma participação na formação e fortalecimentos dos movimentos populares com o objetivo de seu construir um saber orgânico.

Outros aspectos da educação popular podem ser destacados abaixo (Gadotti, 2006): a) ênfase nas condições gnosiológicas (envolve a relação entre os sujeitos) da prática educativa; b) a educação como produção e não como simples transmissão de conhecimentos; c) luta por uma educação emancipadora (que vá além do arbítrio e dominação cultural); d) defesa de uma educação para a liberdade, como condição da vida democrática; e) recusa ao autoritarismo e hierarquização rígida entre professor (como detentor do conhecimento) e aluno (aquele que tem que aprender); f) educação como ato de diálogo e descoberta rigorosa; g) noção de uma ciência aberta às necessidades populares; h) planejamento comunitário e participativo.

No entanto, nas seções posteriores, com a análise de resultados e discussão, verificou-se a que a adoção dos pressupostos da educação popular (como apporte teórico central dos cursinhos denominados populares) foi seguida apenas parcialmente, e de forma limitada, uma vez que não estava amadurecido no plano das instituições parceiras esse tipo de referencial e trabalho pedagógico que estivesse para além do atendimento e oferta deste tipo de curso de extensão às classes populares.

Para a elaboração deste capítulo, seguiu-se um procedimento de pesquisa bibliográfica de cunho sistemático, consultando artigos vinculados a temas como cursinhos populares, educação popular e direitos humanos. Em seguida, analisou-se estudos de caso sobre algumas ações realizadas no projeto e curso de extensão a ele vinculado, com base no tratamento de informações e dados qualitativos e quantitativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes recebidos no projeto, em sua maioria, são oriundos de escolas públicas do município e poucos de cidades vizinhas da região (Águas da Prata, Vargem Grande do Sul e Santo Antônio do Jardim). Alguns alunos já eram egressos da educação básica, sendo que a maioria ainda estavam na condição de concluintes e apenas 4 alunos ainda cursando o 2º ano do ensino médio. Nesse primeiro ponto, a concepção mais estrita de cursinho popular foi cumprida: aquele que atende as classes populares, ou seja, a população de renda mais baixa (Castro, 2007).

De acordo com dois levantamentos realizados no mês de Junho (início e final do projeto), foi possível obter certo panorama e perfil dos estudantes respondentes. Primeiramente, notou-se uma diferença do número de respondentes da ocorrência do primeiro simulado (39 alunos) em relação ao total de ingressantes e matriculados (75 estudantes), indicando uma evasão significativa. Isso pode estar associado a diversos fatores: horários de trabalho conflitantes e rotina exaustiva; dificuldades com custo de

transportes para deslocamento; dificuldades com as disciplinas e acompanhamento das aulas; aprovação em vestibulares no meio do ano.

Observou-se que somente a oferta de cursinhos popular/preparatórios pós ensino médio não consegue, *per si*, alterar questões estruturais de divisões e segregações sociais que envolvem as classes e níveis de renda e seu acesso diferenciado à educação no Brasil, considerando o acesso à educação um direito humano cujo exercício é garantia do exercício da cidadania plena (Benevides, 2007; Castro, 2007)

O perfil etário do público participante/respondente esteve nas faixas de 17 (23,7%) e 18 anos (56,4%), foram identificados também alunos na faixa de 16, 20, 21, sendo os mais velhos na faixa de 23 e 25 anos. Notou-se perfil jovem dos estudantes, muito por conta da disponibilidade de horários e a relação ainda próxima com a educação formal, reforçando a importância do acesso e democratização do ensino superior público, um dos objetivos desse projeto, e também de uma formação que conscientize sobre a necessidade da organização e luta constante para conquista e acesso a esse direito (Castro, 2007, 2012).

Sobre os cursos indicados, houve uma certa variedade, aparecendo cursos nas áreas médicas (Medicina-7; Enfermagem-4, Fisioterapia-3, Odontologia-2, Biomedicina-2; Psicologia-2, Fonoaudiologia-1); Engenharias (Engenharia civil -1; Engenharia da computação - 1; Engenharia aeronáutica -1; Engenharia de software-1); Ciências humanas e sociais aplicadas (Pedagogia - 1; Direito-1; Filosofia-1; Ciências econômicas -1; Relações internacionais-1) e Outros (Arquitetura e urbanismo-1; Midialogia-1; Educação física-1). Dentre as opções de instituições indicadas, aparecerem as instituições fundacionais de acesso pago locais (UNIFAE e UNIFEOB), as instituições públicas estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e instituições federais diversas (UFSCar; UFU; UFJF; UFRJ).

Cabe destacar a evidência de que, para alcançarem cursos em instituições muitas vezes concorridas, muitos estudantes procuram uma formação complementar nos cursinhos para suprir lacunas vivenciadas no ensino médio. No entanto, a democratização do ensino superior passa por uma mudança estrutural dos currículos e contínua das práticas didáticas e pedagógicas, envolvendo mais oportunidades de vagas para oriundos das escolas públicas, uma perspectiva de pedagogias críticas, contextualizadas e de educação popular que valorize os saberes do aluno e seu contexto de vida, aproximando o repertório dos direitos humanos e da conquista de direitos (Gadotti, 2012; Benevides, 2007).

As atividades regulares do projeto foram as aulas e oficinas de conteúdos, cuja carga horária foi distribuída conforme matriz curricular fornecida pelos representantes da UNESP e utilizadas em um cursinho privado. Os alunos tiveram um total de 25 aulas semanais (45 minutos cada), com 5 aulas por dia de segunda a sexta-feira, de conteúdos diversos, contemplando as diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas (Linguagens e códigos: Gramática e Interpretação de texto, Literatura e Redação; Humanidades: Geografia; História; Filosofia e Sociologia; Ciências naturais – Física, Química e Biologia; Matemática – Álgebra e Geometria).

No cursinho em parceria, optou-se por uma maior especialização dos componentes curriculares, enquanto no cursinho intensivo interno, a proposta foi trabalhar com eixos mais amplos (área do ENEM), ficando a divisão de conteúdos a critério do docente e da área. As aulas foram ministradas, em ambos os subprojetos, por bolsistas discentes de graduação, docentes formados e até mesmo por profissionais com notório saber (no caso, dois professores do Cursinho em parceria, uma da área de Relações Internacionais e outro em Jornalismo).

As aulas foram realizadas em salas de aula equipadas com datashow e caixas de som (equipamento multimídia), quadro branco e pincel, de forma que os docentes puderam diversificar suas estratégias didáticas, quando necessário; o IFSP também forneceu, quando demandado, material impresso aos docentes. Em levantamento realizado para oferta de plantões, as disciplinas em que os estudantes apontaram maior dificuldade foram Matemática, Química e Física.

Tentou-se avançar na proposta de cronograma unificado de aulas e uma padronização de um plano de aulas com conteúdos e datas (no caso do cursinho em parceria), mas não houve maior avanço nessa construção, bem como também na oferta de atividades extracurriculares. A equipe do IFSP elaborou uma proposta de oferta de plantões de dúvidas para os alunos, demanda dos próprios estudantes, iniciativa endossada por poucas das instituições por dificuldades de horários e outros, que não prosperou.

Algumas atividades extras foram realizadas, como palestras de orientação (uma com docente da UNESP da área de Engenharia e outra com uma docente do IFSP da área de Administração tratando de metodologia de organização dos estudos), visitas monitoradas (1 na UNIFAE, em Semana de realização de feira de cursos) e palestras (apresentação do IFSP com projetos e ações realizadas).

Entretanto, essa formação complementar não foi organizada e oferecida com regularidade, elemento que, na bibliografia pertinente, é tratado como importante recurso didático para uma formação crítica e cidadã (para emancipação e autonomia) que um cursinho popular também pode oferecer, estimulando debates e reflexões com estímulos diversos, como cinema, música, literatura, artes, ciências etc (Gadotti, 2012; Castro, 2007).

Conforme Zago (2008) destaca, em seu estudo sobre cursinhos populares e comunitários, é necessária a correção entre oferta de disciplinas de formação cultural geral com a oferta de componentes de formação mais clássica, ou conteudista, considerando experiência descrita de um cursinho que ofertava disciplinas de formação geral.

[...] Mas esse eixo pedagógico fundado na cultura e cidadania, norteador dos pré-vestibulares, não é isento de contradição conforme o mesmo autor. Esta pode ser observada na relação entre ‘uma proposta progressista e qualitativa de educação e as exigências conteudistas e quantitativas dos exames vestibulares’. (Silva, 2005, p. 1). Observa que um dos obstáculos que entende como comum à maioria dos pré-vestibulares populares é o ‘trabalho que tenta compatibilizar a formação política e a preparação para o vestibular, ao mesmo tempo em que questiona essa forma de ingresso nas universidades públicas, principalmente’. (Silva, 2005, p. 15) (Zago, 2008, p. 160).

Para o Cursinho intensivo ofertado no segundo semestre, foram 38 alunos matrículados, a totalidade oriunda do ensino público (estadual ou federal), maioria do sexo feminino, regional e com perfil etário mais amplo (um deles nascido em 1981), ainda que concentrado na faixa de 17 e 18 anos.

Também observou-se a ocorrência de evasão (18 alunos se inscreveram no simulado em início de novembro, sendo que 10 realizaram), e os comentários obtidos com os alunos mostram que muitos deles manifestavam dificuldades em acompanhar as aulas por carências no ensino médio (acentuadas pelo período pandêmico) além de cansaço em conciliar os estudos no projeto com os estudos regulares (alguns, ainda concluintes do Ensino médio estudavam em escola de ensino em tempo integral).

Esse quadro reforça a necessidade de uma formação ampla demandada ao cursinho, com oferta de atividades complementares para prática do diálogo, escuta e educação pautada em valores e no respeito à dignidade humana (Benevides, 2007). Pois, como nos coloca Benevides (2007, p. 2):

[...] Quando falamos em cultura, não nos limitamos a uma visão tradicional de cultura como conservação, seja dos costumes, das tradições, das crenças e mesmo dos valores – muitos dos quais devem, é evidente, serem conservados. A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença. No Brasil, essa mudança implica a derrocada de valores e costumes decorrentes de fatores nefastos historicamente definidos: o longo período de escravidão (mais de 300 anos), que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; a política oligárquica e patrimonial; o sistema de ensino autoritário, elitista e muito mais voltado para a moral privada do que para a ética pública; a complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos seus privilégios; o descaso com a violência, quando exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; as práticas religiosas ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; o sistema familiar patriarcal e machista; a sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; o desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; o individualismo consumista.

Nessa perspectiva, os projetos de Cursinho que aqui descritos enfatizaram um compromisso com a formação cultural e cidadã sólidas e críticas, por meio das aulas e reflexões e debates realizados nessas ocasiões. Pensando nesta perspectiva cultural mais ampla, nem sempre um cursinho pré-vestibular de apenas um ano ou menos consegue lograr êxito neste tipo de formação mais ampla, ainda que seja objetivo premente a se perseguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as conclusões possíveis, pode-se afirmar que a oferta de um projeto de extensão pelo IFSP-SBV apoiado em dois cursos de extensão voltados à preparação

para o ENEM e vestibulares alcançou parcialmente seus objetivos. Foram exitosas em cumprir seu caráter popular de atingir uma clientela oriunda das escolas públicas e ter oferecido uma formação complementar em termos científicos aos estudantes, além de atingir um público local e regional. No entanto, impuseram-se dificuldades no seu decorrer que limitaram o alcance das ações, delimitando-se as ações ofertadas mais ao escopo de sala de aula e da exposição e transferência de conteúdos, ainda que mormente feita de forma dialógica com os estudantes.

Em que pese o esforço dos docentes, discentes e voluntários envolvidos, notou-se a falta de um apoio pedagógico mais amplo e constante aos estudantes, muitos deles carentes de orientações para organização de estudos e dúvidas diversas. Além disso, ainda que prevista a oferta de formação complementar, o contato com espaços educacionais não-formais foi limitado, já que reside nessa amplitude formativa um dos desafios dos cursinhos pré-vestibulares e populares no que tange à perspectiva de formação crítica emancipadora, elemento constituinte da educação popular.

Posto isso, a meta de se ofertar uma educação popular de cunho dialógico e paudada na *práxis* social (e na conquista e consolidação de direitos), ainda que em alguns momentos ensejada em algumas aproximações, ainda se coloca como horizonte a alcançar quando confrontada com demandas outras, pragmáticas e utilitárias, como a revisão exaustiva de conteúdos e a aprovação em vestibulares concorridos. Desse modo, o projeto se consolida como formato de cursinho pré-vestibular alternativo, com necessidade de amadurecimento do escopo “popular”, ainda que voltado ao atendimento de estudantes oriundos de escolas públicas.

No que tange a imagem institucional do Instituto Federal e do campus, remetendo a um projeto surgido em 2015 (é época mais limitado a oferta de apenas alguns componentes curriculares), a iniciativa em parceria contribuiu para se alcançar um público maior de estudantes e ofertar uma grade mais ampla de componentes curriculares.

A prática do diálogo interinstitucional propiciou também um melhor conhecimento sobre a realidade local através da percepção mais acurada do ambiente social que se obteve nas ocasiões e diálogo com instituições como prefeitura municipal, universidades públicas e privadas locais, entre outros. As atividades conjuntas de divulgação de alunos aprovados e de outras ações, feita pelo poder público municipal, também contribuíram para potencializar o nome da instituição *vis a vis* os parceiros.

No entanto, fica no horizonte pedagógico desafios para aperfeiçoamento da cultura de gestão compartilhada, aprimoramento dos canais de diálogo com os estudantes e de oferta educativa de uma forma mais ampla e integrada, que incida não somente no aspecto lógico científico, mas também no cultural, social, político e afetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 200;

CASTRO, Cloves Alexandre de. Educação popular, movimentos sociais e Cursinhos populares: uma análise pelo espaço. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto/SP, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/1441>. Acesso em: 10 de out 2022;

CASTRO, Cloves Alexandre de. Cursinhos alternativos e populares: origens, demandas e potencialidades. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, UNESP, n. 29, p. 69-86, 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/issue/view/432>. Acesso: em 14 de nov. 2022;

ENEM. **Exame Nacional do Ensino Médio.** Brasília: MEC/Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>;

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <https://portalrevis-tas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>. Acesso: em 02 de nov. de 2022;

GADOTTI, Moacir. Educação popular na América latina: aspectos históricos e perspectivas. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, UCSC, v. 5, n.9, p. 137-149,2006. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/206/213>. Acesso: em 12 de out. de 2023;

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149/9569>. Acesso em: 15 de dez. de 2022.



CAPÍTULO

4

Escrita endereçada como estratégia de formação e humanização

Tamyris Proença Bonilha Garnica¹

"Eu queria que as palavras [...] atravessassem muros, fizessem saltar fechaduras, abrissem janelas". (FOUCAULT, 2006, p.76)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como propósito suscitar reflexões, indagações, deslocamentos e/ou novas possibilidades de pensar e agir a partir de uma experiência de formação desenvolvida em um curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), tendo como recurso principal a escrita endereçada.

A referida experiência baseou-se na perspectiva de formação em que não só se valoriza a prática em sala de aula, mas a comprehende como processo de liberdade, coletividade, universalidade e formação da consciência, podendo se constituir a partir da realidade concreta, para além do “saber fazer”, (priorizado na sociedade capitalista) alcançando a vasta dimensão do conceito de humanização. Um projeto de formação que parte da difusão do conhecimento científico na direção da compreensão do significado

¹ Doutorado e Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas). Desenvolve pesquisas relacionadas à educação, docência e formação de professores, com ênfase em Psicologia Social. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, área de Educação, no Instituto Federal de São Paulo – Campus Sorocaba. Email: tamyris.bonilha@ifsp.edu.br <https://orcid.org/0000-0003-2993-1776>.

de seus conceitos cria condições para que as gerações docentes posteriores compreendam a necessidade humana que criou tais conhecimentos e como desenvolvê-los.

Neste sentido, contextualiza-se este relato em uma perspectiva de formação docente que contempla as dimensões técnicas, afetivas, políticas, éticas e estéticas, permitindo aos licenciandos compreender a realidade, como também perceber-se sujeito histórico e os atravessamentos com o mundo do trabalho, na contramão de uma visão pautada na relação formação-produção, proveniente de uma concepção neoliberal também ancorada na instrumentalização do conhecimento como estratégia para produção de matéria-prima necessária à não percepção das contradições e superação dos princípios elencados pelo capital.

Com base nessas premissas, a experiência relatada discorre sobre estratégias desenvolvidas em um curso de licenciatura em Pedagogia do IFSP, ao longo de um semestre letivo, em uma disciplina voltada à temática do trabalho docente, com ênfase para a dimensão das subjetividades a partir da escrita endereçada.

AS SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DO/A PROFESSOR/A

Pesquisas sobre a importância da subjetividade nos contextos escolares (Rubinstein, 2003; Martini; Boruchovitch, 2004; Leite; Tagliaferro, 2005; Leite; Falcin, 2006; La Taille, 2006; Osti; Brenelli, 2013) concordam que o modo como são compreendidas e interpretadas as relações escolares (tal como a função do trabalho docente) influenciam sobremaneira as decisões e organização tomadas nos espaços escolares. Logo, é de extrema importância que os processos de formação considerem a dimensão das subjetividades presentes nas relações sociais, implicando na investigação de representações sociais e seus processos históricos de construção/difusão, naturalizadas nas práticas e discursos, a fim de problematizá-las junto aos estudantes para contribuir com a ressignificação e superação desses conceitos.

Partindo destas premissas, a experiência relatada neste texto foi desenvolvida em uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP, a partir de uma pesquisa realizada pelos estudantes sobre as representações sociais dos professores a cerca da profissão, de modo a instaurar diálogos e reflexões em torno dos movimentos de luta e de resistência em prol da valorização do trabalho docente na sociedade. O trabalho foi permeado pela análise histórica da formação docente no Brasil, bem como das contradições presentes nas políticas contemporâneas além das consequentes repercussões deste cenário no que concerne às condições de trabalho destes profissionais – colocando em risco a valorização desses(as) profissionais.

Como estratégia metodológica da disciplina relatada neste artigo, foi solicitado aos estudantes que desenvolvessem uma pesquisa de campo com docentes, com o objetivo de analisarem as representações sociais sobre a profissão ‘professor/professora’. Assim, tendo o campo das subjetividades como eixo condutor, em paralelo ao estudo teórico sobre formação docente no Brasil, o propósito da pesquisa consistia no levantamento de informações sobre as representações sociais de professores e o exercício de

sua profissão, investigando quais as concepções que permeiam as representações dos docentes sobre “ser professor”.

Para fundamentação da pesquisa e análise, foram estudados os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, sistematizada por Serge Moscovici. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais podem ser definidas como formas de interpretação da realidade, relacionadas a um objeto e a um sujeito, em um contexto social de produção, o que por sua vez orienta práticas e comunicações dentro deste contexto. Neste sentido, a linguagem é fundamental, pois opera como uma ferramenta para se interpretar eventos e comportamentos; além de expressar as significações, o mundo dos conceitos, dos indivíduos e das coletividades, é por meio da linguagem que se revelam as características atribuídas ao conhecido e ao desconhecido, classificam-se indivíduos e acontecimentos

Ao se tomar como objeto de estudo as representações sociais dos professores, tomou-se como pressuposto a constatação de que a realidade vivida por esses sujeitos é produzida a partir dos valores, dos interesses e da cultura historicamente construídos pelos grupos sociais aos quais pertencem, como também é produzida e modificada pela ação deles, por intermédio dos processos de elaboração psicológica e social da realidade.

[...]Reitera-se o potencial da teoria das representações sociais no intuito de imprimir mudanças na prática educativa, posto que permite compreender não somente o que se passa na cabeça dos professores, mas além disso compreender como e por que as percepções, atribuições, atitudes e expectativas sobre os alunos são construídos e mantidos (Teles, 2010, p.156).

O processo de reflexão e compreensão das representações abre caminhos para que o professor transforme sua realidade através da compreensão das forças, das contradições e dos múltiplos determinantes que influenciam o contexto escolar, conforme explica Minayo:

[...]Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade (*apud* Guareschi; Jovchelovitch, 2012, p.91).

As pesquisas foram realizadas em grupos, a partir de um roteiro de perguntas elaborado pelos estudantes, tendo em vista os estudos feitos na disciplina e as questões que consideravam latentes sobre a temática. As respostas foram categorizadas em

temas principais e, posteriormente, problematizadas à luz da teoria das representações sociais e do contexto histórico-político no qual se insere a profissão docente.

Os dados coletados pelos licenciandos revelaram elementos importantes relacionados à construção histórica da profissão no país, com ênfase para o papel da mídia na difusão de crenças, ideias e valores, dentre os quais destacam-se: desvalorização da carreira; feminização do magistério; vocação; assistencialismo na educação infantil; individualização de processos coletivo; adoecimento; sofrimento; frustração; meritocracia; competitividade e amor.

Das muitas discussões e indagações provocadas pela pesquisa, destaca-se o questionamento sobre qual o espaço/tempo existente na escola que permite ao professor refletir criticamente sobre suas representações e práticas, bem como sugerir, a partir dos fundamentos teórico-epistemológicos da ciência educacional, propostas e projetos para intervir e transformar sua realidade.

Concluiu-se que o exercício reflexivo sobre as demandas do contexto escolar, quando realizado em articulação com os conhecimentos científicos da educação e os aspectos psicossociais dos envolvidos, numa perspectiva dialógica e coletiva, contribui para que o professor se perceba como um sujeito social, tendo em vista que, ao compreender e ressignificar a própria prática –considerando os impactos dos aspectos políticos, econômicos e sociais no contexto em que atua – tem o potencial de construir novas perspectivas e formas de ação para lidar com as dificuldades encontradas em seu trabalho.

A ESCRITA ENDEREÇADA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

Ter algo a dizer reorganiza, altera, inaugura e reinventa as forças em jogo. O pensamento, tomado como um exercício extremo, um “ato arriscado” – pois pensar reinventa aquele que pensa (Deleuze, 1992) –, torna-se necessário a partir de encontros contingentes. Se pensar e escrever são verbos no infinitivo, as ações são, então, uma escrita, que ao agir na multiplicidade, reinventa o campo, o autor e aquilo do que se fala (Fonseca; Nascimento; Maraschin, 2012). Isso exige habitar as relações de saber e poder em que nossos pensamentos são produzidos, tendo por horizonte deslocamentos em encontros contingentes e romper com o domínio de ideias gerais.

Partindo desses pressupostos, foi solicitado aos licenciandos em Pedagogia, em uma disciplina regular do curso voltada ao tema da profissão docente, que produzissem textos endereçados, isto é, uma carta² para o(s) docente(s) participantes da pesquisa. O foco era conhecer as representações sociais destes sobre sua profissão, com o propósito de dialogar com o outro. Este Outro está investido de rótulos, julgamentos exteriorizados, interpretações pedagógicas fabricadas na literatura educacional, quando são analisados os contextos e as relações escolares.

² As cartas poderiam ser, efetivamente, entregues aos destinatários, caso o estudante assim desejasse, não sendo esta uma exigência da atividade proposta.

“O/a professor/a age assim porque sua formação não lhe proporcionou uma visão crítica....”, “Os docentes AINDA acreditam que o exercício da profissão está ligado a sentimentos maternais, com ênfase no esforço individual...”, “A escola PERMANECE como espaço de produção e reprodução de violência e o/a docente como mais um elemento nessa engrenagem...”, “O/a professor/a não comprehende o exercício da profissão a partir das condições históricas e políticas que a permeiam...”. Estas e tantas outras frases (hipotéticas) podem tornar os sujeitos ‘analisados’ (professores/as) alvo de ajuizamentos, pautando a produção dos problemas escolares em explicações infundadas, consequentemente falhando na intervenção/proposição junto ao contexto em que se originaram o alvo da problematização.

O que não se pretendia com a escrita das cartas era uma escrita exteriorizada e impotente, na qual os autores fossem autoritários, egocêntricos, como se não estivessem implicados com as questões presentes em torno do objetivo investigado: “representações sobre ser professor”. “[...]A escrita não deve mascarar a complexidade presente nos conflitos ao instalar-se em uma gramática que projeta para fora de si mesmo, para fora do escritor, aquilo que o outro passava a representar” (Hahne; Machado; Fonseca, 2019, p. 29).

Se as cartas fossem prenhes de interpretações/ajuizamentos de maneira a instaurar um lugar impotente para aquele que escreve, como se nada mais pudesse ser feito a não ser que o *outro* provocasse transformações em sua forma de agir, ou o autor já tivesse superado e se diferenciado daquilo que “critica”, (re)produzindo, deste modo, a mesma violência com que são tratados professores e alunos em outros âmbitos sociais.

Nas pesquisas realizadas pelos licenciandos com os/as professores/as quanto ao adoecimento e mal-estar docente no exercício da profissão, foram evidenciados inúmeros aspectos. Quando um(a) professor(a) adoece, a sociedade adoece junto; o que se materializa no corpo do indivíduo na forma de uma patologia, de ordem orgânica/biológica, não tem explicação apenas por causas individuais e intrínsecas, mas também é expressão das relações e tensões que o compõem, com causas e fatores multideterminados. Deleuze (1987, p.8), explica bem esse processo: “[...]não encontraremos nunca o sentido de qualquer coisa (fenômeno humano, biológico ou mesmo físico), se não conhecermos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que nela se exprime”.

Ao interrogar os objetos e/ou “coisas” a partir de sua história, entramos em contato com o que dela se apodera a partir dos efeitos e das variações que se produzem. Com qual objetivo? Para fazer advir elementos não pensados e restituir ao campo político e relacional, aquilo que lhe foi apartado. Os registros são fundamentais, pois guardam as variações do vivido e se tornam material de reflexão (Hahne; Machado; Fonseca, 2019).

[...]É a incidência da diferença que possibilita que se rompa com uma certa inércia do pensamento que perpetua uma mesmida-de - não uma diferença pensada em termos do que distingue um sujeito de outro, mas como aquilo que se inscreve enquanto alteridade em uma experiência subjetiva (Hahne; Machado; Fonseca, 2019, p. 6).

Escrever, pois, é o ato de pensamento que ganha concretude, com possibilidades infinitas de variação; instaura processos de reflexão e metacognição, redirecionando a atenção para outras dimensões do pensamento.

- **O que há de inovador em escrever uma carta?**

Propor a produção de um texto endereçado amplia a capacidade de pensar e agir frente à sensação de impotência experimentada por muitos profissionais da área da Educação, pois provoca naquele que escreve a possibilidade de ver-se em cena na construção política e constante da produção do “ser docente”.

O procedimento da escrita endereçada como exercício do pensamento aciona uma disponibilidade de escuta às turbulências mobilizadoras que gera abertura para, como diz Rolnik (2018), a produção política dos afetos e, assim, os pensamentos exercidos no grupo a partir dessa perspectiva alçam elementos imprevistos presentes nas falas dos/as docentes.

Além disso, possibilita “deslocar-se” de si, ampliando a percepção dos fios na rede em que se constituem as situações-problema, objeto de investigação nos cursos de formação docente. Isso porque, ao se ver presente na escrita transformam, fazem advir agenciamentos outros que provocam reflexões, e permite-se variar a fixidez do pensamento, sobretudo quando o mal-estar micropolítico se torna ‘experiência-sem-saída’ (Hahne; Machado; Fonseca, 2019).

[...]A escrita é tomada por Foucault como possibilidade de estranhamento e de constituição de si, uma prática que recolhe ditos e os produz. Em se tratando de uma carta, ela “tanto atua sobre quem a envia, em virtude do gesto da escrita, como sobre quem a recebe, via leitura e releitura” (Rodrigues, 2019, p. 51).

Aquilo que se fala e se escreve é, necessariamente, ato das e nas relações em que as falas e as escritas se constituem (Hahne; Machado; Fonseca, 2019).

Cabe destacar que a palavra “carta” inspirou informalidade, uma escrita “leve” e “divertida” para os estudantes, tornando-a mais fluida, livre, potente e descompromissada, mas não menos consistente que a de um texto no formato “relatório”. Assim, a proposta do endereçamento gerou excitação e desejo em escrever, mesmo naqueles que apresentavam dificuldades nas produções escritas e formatos acadêmico-científicos;

todos mostraram-se confiantes em produzir um texto de autoria, superando, bloqueios e medos relacionados a esta prática. Alguns, inclusive, relataram que foram surpreendidos com o resultado alcançado, não acreditavam que poderiam escrever “bem” nem produzir um texto consistente.

ALGUMAS INFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE CARTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Incorporar o lugar de um suposto destinatário permitiu que os estudantes ampliassem as análises das forças e atravessamentos presentes nas experiências das pesquisas realizadas em torno das representações sobre a profissão, com a produção de afetos, estranhamentos e, até mesmo, espanto diante da constatação de percepções, pensamentos e de elementos produtores de condições de existência.

Pausas, risos, reticências, formas de tratamento afetuosa “habitaram” os textos, expressando forças, abrindo fissuras, traçando novas tessituras em situações-problema e/ou ‘coisas’ fixadas, rígidas dentro dos cânones científicos – tais elementos, que diziam mais que as palavras, em muitos casos. Expressavam sentimentos que ainda não se encontravam na ordem da razão, do nomeável. A seguir, alguns trechos extraídos das cartas elucidam essas constatações:

“Fiquei pensando nas nossas discussões e, na verdade, fiquei bem satisfeito pela direção que as coisas tomaram. Percebi, amiga, que muitas das nossas discussões começaram a dar frutos agora. Acreditar numa educação menos idealizada, mais afetuosa e cidadã; compor um cenário que privilegie relações mais horizontais, tudo isso para determinar caminhos mais prazerosos dentro da educação e, seguramente, estabelecer mais caminhos e jeitos de ser professor na educação pública” (Carta A).

“A burocratização do trabalho docente; a pressão das avaliações externas; a baixa remuneração; políticas de “valorização docente” que **responsabilizam** os professores de forma quase exclusiva pelos resultados dos estudantes, reduzindo o processo formativo à sala de aula; o direcionamento a um trabalho cada vez mais **sólitário e enfraquecimento** do debate e construção coletivos das práticas pedagógicas... São muitos elementos, e o conjunto deles, muitas vezes leva ao adoecimento, tratado de maneira **individualizada**, através da medicalização e até do afastamento docente” (Carta B, grifo nosso).

“Vou ficar por aqui, esperançando que fiquemos juntinhos e que passemos a tomar as rédeas dos processos de formação de professores, na defesa de pautas e criação de políticas públicas sérias, que não inviabilizem nossos sonhos e nos enxerguem - como protagonistas - nós professores e os estudantes, de modo a conscientizar a toda a sociedade, que a cada docente que adoece, toda uma classe adoeceu junto” (Carta C).

"Adorei a breve conversa em formato de entrevista que tivemos aquele outro dia, me apresentou partes da sua trajetória que eu não sabia mesmo te conhecendo há tantos anos, acredito que essa nossa troca, da sua parte através da entrevista e da minha parte agora nessa carta, nos aproxime enquanto docentes (ou futura docente)" (Carta D).

Embora tenha representado um desafio, tendo em vista que “[...] manter a força da multideterminação é jogo complicado, tão submetidos que estamos às armadilhas do verbo ‘ser’ em nossas frases, que agencia um tipo de linguagem que fixa e estabiliza as relações” (Hahne; Machado; Fonseca, 2019, p.44), os deslocamentos evidenciados nas cartas expressaram a aproximação do remetente com a posição daqueles sobre os quais se escrevia. Na contramão de uma escrita exteriorizada, autoritária e avaliativa, foi notável o compartilhamento de sentimentos, percepções, indagações e convites para ações futuras.

"Acredito que acabei refletindo e trazendo mais perguntas do que soluções, mas penso que a reflexão também faz parte do nosso trabalho. Em breve compararemos novamente nossas experiências, indagações e reflexões (Carta E)."'

Ações, intervenções e processos de mudança foram muito pontuados nos textos. Não aparecem os sujeitos, mas os verbos ganharam notoriedade, exercícios de pensamento que poderiam esboçar ações efetivas. Logo, escrever é também ato de criação, “[...]uma experiência intransferível, indiscernível e sempre pronta a se refazer, a tal ponto que ela não apenas não obstrua a emergência do novo, mas que se preste exatamente a germinar mais escrita, outras escritas” (Aquino, 2011, p.35). Tornar-se autor, produtor de conexões de pensamento, de atravessamentos e intervenções na realidade discursiva posta, assim como a propõe Hakim Bey (2004), mostra como a escrita faz emergir pequenos levantes, não a salvo-condutos; a pequenos festivais, não a revoluções. Uma escrita-combate que desafia determinações de múltiplas ordens, que altera destinos já traçados, que pode transformar vidas indelevelmente.

"É através de ações como a elaboração, a leitura e o diálogo desta carta, que nos é possível enxergar uma nova possibilidade; entender que sempre há um **contexto** por trás de nossas ações; fazer cair muito do peso que carregamos em nossos ombros quando nos vemos limitados... Por exemplo, hoje entendo que, além do cansaço físico que o estágio me trazia (porque em outubro decidi sair dele), também havia muito desse peso e me sentia mal por não conseguir propor grandes mudanças, ou por me ver reproduzindo falas e atitudes que eu mesma nem concordo. E só pude perceber tudo isso a partir das discussões coletivas e **trocas** com meus colegas. Somos feitos de relações e é através delas que nós construímos, desconstruímos e reconstruímos. É através da troca que estaremos construindo, desconstruindo e reconstruindo a Educação" (Carta G, grifo nosso)

"Há uma autora que gosto muito, Flávia Asbahr, que estudou sobre a ruptura do significado e do sentido também em atividades pedagógicas, que possuem uma grande importância no que chamamos de humanização. Agora, há humanização sem o trabalho coletivo?

Já vou responder e dizer que não.

O trabalho coletivo potencializa as ações humanas, e é por isso que, ao desenvolver sentidos pessoais e profissionais, há a superação da alienação e valorização do que pode ser chamado de um trabalho democrático, o que auxilia no processo de humanização dos docentes e dos estudantes. Afinal, este não é o objetivo da escola? Não seria este o nosso espaço de transformação? Não seria ali que desconfiamos do que é naturalizado? (Carta H)"

Destacaram-se, igualmente, a interdisciplinaridade e a transversalidade na abordagem dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação, com tessituras e nexos estabelecidos a partir dos elementos presentes nas vivências de ambos: remetentes e destinatários. De modo dialógico, estes movimentos potencializaram a compreensão mais ampla da relação entre educação, ciência, tecnologia, cultura e as relações de trabalho; o trabalho entendido para além do aspecto material, mas como princípio educativo em sua dimensão ontológica, nas palavras de Ramos (2005, p. 47): "[...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão".

"Após nossa última conversa, em que vocês me relataram algumas vivências do cotidiano na escola, muitas inclusive, que eu já vivencio, pois sou uma docente em formação, fiquei me perguntando a origem de algumas questões. Por isso, venho procurando materiais que contribuam para essa temática, com propósito de tentar contextualizar essas situações que passamos" (Carta B).

As cartas endereçadas não resolverão os problemas emergentes das entrevistas com os/as professores/as, mas, as experiências proporcionadas por este tipo de escrita visa instaurar ‘fissuras’, agir sobre a percepção fatalista de ‘não há nada a fazer’, fruto do domínio de uma relação de assujeitamento em que as diferenciações são anuladas. Escrever um texto com posicionamentos políticos, a partir de inflexões sobre ‘sí’ e o ‘outro’, exige incontáveis movimentos de idas e vindas de reescritas, até fazer rachar a forma-marca-primeira, dar passagem às forças, partículas, para dissolver formas fixas e determinadas de uma linguagem adjetivante e reducionista e atiçar o que vibra e insiste como força de criação (Passos; Benevides, 2009).

"Pelas leituras, pelas discussões em sala com demais colegas e professores/as, com palestras de futuros pares da profissão, pelas minhas reflexões o que percebo é que o caminho se dá pela construção coletiva por meio da humanização. Quero poder trabalhar em um ambiente escolar em que os estudantes possam ser acolhidos, pertencidos e reconhecidos por todos os sujeitos à sua volta e pelo coletivo que fazem parte.

É desafiador pensar em propostas que abarcam tudo isto descrito acima, mas há algumas práticas que aquecem o meu coração quando penso na Educação. O brincar coletivo para além da Educação Infantil; os projetos coletivos - como a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola; a abertura da escola para a comunidade poder utilizar o espaço que é dela de direito (como sala de leitura, laboratório de informática, quadra poliesportiva etc.) são exemplos que fazem sentido nessa minha pequena jornada à docência" (Carta C).

"A escola pública atual precisa passar por mudanças significativas, mas sabemos que essas mudanças levam tempo, então que façamos nós essa mudança no dia a dia; atuando e trabalhando em pares. Discutindo, revendo nossas práticas, buscando e cobrando por soluções que beneficiem toda comunidade dentro e fora da escola. Fazendo pequenas rupturas diariamente chegará a um tempo em que elas se tornarão sólidas e permanentes" (Carta I).

Tal como constatado por Hahne, Machado e Fonseca (2019, p. 46), as cartas e as discussões após a leitura inserem o institucional-inacessível no campo político e na definição de ações possíveis.

Uma produção singular referente a quem escreve e, também, uma produção grupal (a singularidade desse grupo) movida pela diferenciação que a leitura e a discussão coletivas das cartas podem operar na reflexão sobre os impedimentos produzidos.

Escrever uma carta a/os professores/as levou os licenciandos a ressignificarem as experiências de aprendizagem, refletindo sobre conceitos, até então, naturalizados, fazendo-os questionar sobre seu sentido no conjunto dos conhecimentos construídos, ao longo da formação. Sentimentos e emoções variadas vieram à tona, embora alguns deles aparentam ser negativos (angústias, medos, ansiedade e insegurança), todos estão atrelados a movimentos de mudança e/ou ao desejo de intervir no processo de aprendizagem. Os trechos extraídos das cartas revelam transformações em pensamentos que naturalizam o presente, buscando as raízes de suas constituições como forma de enfrentar a alienação, a discriminação, a individualização, as condições precárias de trabalho, o assujeitamento e as formas de governo aliadas a uma micropolítica produtora de incapacidade e insegurança.

Os/as professores/as, destinatários das cartas, assumiram o lugar de interlocutores daqueles que as produziram, com trocas de saberes/impressões carregadas de afetos e reflexões que elucidaram as forças constituintes do campo escolar. O que parecia o ‘todo’ foi recomposto em partes que abrangem desde as condições de trabalho docente, a arquitetura da escola, o ritmo de trabalho, a qualidade das refeições, a forma de condução até a(s)escola/s, o número de alunos nas salas, os recursos disponíveis,

as relações com a gestão escolar, a remuneração até a formação continuada – que, inicialmente, ficou silenciada e/ou não evidenciada nos relatos das pesquisas sobre as representações sociais destes/as mesmos professores/as.

“Eu estou falando com uma professora, tempo para pensar parece algo tão raro, um privilégio ou até desperdício para alguns, porém vale lembrar como disse, tu é um sujeito, e não uma máquina do saber e ensinar, mas será que tu é visto como máquina? Vamos fazer um cálculo simples, suponhamos então um sujeito, que trabalha 8 horas na escola, mais 4 horas montando/transformando e corrigindo atividades e planos de aula, com no mínimo 1 hora em transporte ida e volta do trabalho, mais 7 horas de sono (sono a qual sonha com a sala de aula), mais pelo menos 2 horas somando todos os momento em que se alimentam, se você for mulher então, tem pesquisas que apontam que vai ser a responsável pelo trabalho de casa, então podemos aumentar mais 2 horas de trabalho doméstico, e lá já se foram 24 horas, mas e o momento do seu descanso?, assistir àquela série ou filme?, aquele momento para uma formação continuada?, e se tiver filhos? família? E para o seu autocuidado?, foram para o final se semana, pode imaginar alguém de fora, porém a real é que muitos dos finais de semana acabam por ser um momento para fazer as tarefas que não foram concluídas durante a semana, é possível que consiga enumerar mais diversas outras questões que não citei, mas será que essa sobrecarga de trabalho bate com as indicações médicas para um vida saudável? Estou falando apenas das necessidades físicas, o básico, como uma boa noite de sono, ou pode se alimentar corretamente por exemplo. Tudo isso para te mostrar como essa lógica não foi planejada para uma pessoa fazer, mas sim uma máquina” (Carta J).

[...] precisamos pensar numa valorização de salário que vai na contramão do que muitas Políticas Públicas, infelizmente pregam. Pois, apesar de existirem leis sobre as políticas de valorização do docente, também existem brechas que as contradizem, isto é, há distorções que inviabilizam o que inclusive é proposto como valorização. Como por exemplo, a política de bonificação, que associa o trabalho dos/as professores/as com a meritocracia, pois isso responsabiliza o docente pela não ou pela aprendizagem dos estudantes, quando os estudos apontam que 50% a 60% das variáveis que afetam o desenvolvimento dos alunos são externas às escolas. Desse total, 17% a 20% dizem respeito ao professor. Mas nessas políticas, aumenta-se a pressão sobre o docente, como se a aprendizagem fosse única e exclusivamente dependente dele. Essa pressão se evidenciou nas nossas conversas, quando vocês comentaram que se sentem responsabilizados e com “missão” de impactar o futuro dos estudantes, e, portanto, quando isso não acontece se sentem culpabilizados. Mas, lidar com pessoas foge do nosso controle. Sem contar que, países que já adotaram a política de bonificação nas escolas, comprovaram que isso não produz melhor efeito na aprendizagem, ou seja, estão usando dinheiro público para comprar soluções, que já foram comprovadas a ineficácia” (Carta F).

O ato de escrever para outrem “força” o deslocamento, o encontro, sujeitos e vidas, antes, alvo de críticas, aproximam-se, atravessam as vidas dos remetentes, trazendo à tona forças que constituem problemáticas, comumente fragmentadas de sua totalidade.

“Antes de iniciar, gostaria que soubessem que eu entendo como é difícil estar nessa posição, devido às minhas experiências no estágio e na residência pedagógica, mesmo não sendo o bastante, já vivencio um pouco das questões que percorrem no ambiente escolar. Quero que saibam que estou do lado de vocês e o que comento nesta carta é para ambas reflexões e questionamentos, afinal, já param para analisar como esse processo se internalizou na sociedade? (Carta L)”

Assim, a escrita endereçada promoveu sentimentos de empatia e solidariedade entre os licenciandos, além de enfatizar o coletivo em detrimento ao individualismo, marcadamente presente nas relações escolares, cujos elementos são fundamentais para a consolidação da atuação docente em uma perspectiva crítica e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência relatada, evidencia-se que a utilização de carta colaborou para a formação dos licenciandos promovendo a reflexão coletiva em torno das condições e possibilidades de atuação dos(as) professores(as) na atualidade. A partir do exercício de “encontro” entre remetente e destinatário, foram fomentados sentimentos de empatia, coletividade e solidariedade, encorajando práticas pedagógicas transformadoras, além do reconhecimento e valorização do trabalho docente.

Ao final do semestre letivo, os licenciandos relataram transformações em suas representações acerca do trabalho docente, tendo em vista os aspectos históricos constituintes da profissão bem como seus desafios e condicionantes atuais, demonstrando compreender as forças que constituem o campo de atuação do(a) professor(a) no contexto escolar e social para além da questão salarial, no que tange ao campo das subjetividades e de questões como: relações de gênero/raciais; assistencialismo; mal-estar docente; neoliberalismo e políticas educacionais.

O exercício reflexivo sobre as demandas do contexto escolar, quando realizado em articulação com os conhecimentos científicos da educação e os aspectos psicossociais dos envolvidos, numa perspectiva dialógica e coletiva, contribui para que o professor se perceba como sujeito e ator social, já que ao compreender e ressignificar a própria prática - considerando os impactos dos aspectos políticos, econômicos e sociais no contexto em que atua - e tem o potencial de construir novas perspectivas e formas de ação para lidar com as dificuldades identificadas em seu cotidiano.

Tendo em vista a característica informal atemporal que a linguagem escrita assume no uso de cartas, foi possível aos licenciandos transcenderem os momentos de fala e de escrita formal, permitindo múltiplas expressões, além de movimentos reflexivos constantes, por meio das releituras e trocas entre pares.

Na contramão de uma formação tecnicista e passiva, imposta por condicionantes históricos e políticos, defende-se a promoção de uma formação crítico-reflexiva, na qual o estudante tenha condições de participar ativamente da construção de conhecimentos, com o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade, especificamente, no campo profissional que atuarão; é por meio da conscientização de uma situação concreta como meio de inserção no processo histórico que são ensejadas as possibilidades de liberação que engaja os homens no esforço da transformação da realidade (Freire, 1987). Nesta perspectiva, o recurso das cartas favoreceu o interesse dos licenciandos em problematizar a profissão escolhida, ademais, promoveu ações colaborativas.

A partir do exposto, afirma-se a importância dos processos de formação docente continuada serem objeto de reflexão sistemática e de intervenção, na direção da construção de conhecimentos coletivos sobre o contexto educacional e do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. As vozes de todos os envolvidos, sobretudo, a dos professores, precisam ser valorizadas e potencializadas, num movimento dialético que vai do individual para o coletivo, que considera a subjetividade e o contexto social mais amplo como dimensões fundamentais para a relação teoria-prática e que promove o sentimento de pertencimento ao contexto em que estão inseridos e, portanto, de participação no enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano da escola.

Portanto, a escrita endereçada, por meio de cartas, apresenta-se como recurso facilitador do processo pedagógico, por proporcionar maneiras distintas de se pensar as relações escolares, o trabalho docente e os desafios inerentes à problematização de sua prática, numa abordagem participativa, criativa e interdisciplinar.

Escrita endereçada como estratégia de humanização: é o que se toma como argumento final deste texto, em consonância à propositura de Corazza (2006, p.22): “[...] Uma escrita que cria um mundo incerto e perigoso é a única força que faz o professor diferenciar-se, isto é, tornar-se o que ele é, para além do que dele foi feito”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação & Pesquisa**, 37(3), p. 641-656, 2011;
- BEY, H. **TAZ**: Zona Autônoma Temporária. 2. Ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004;
- CORAZZA, S. M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006;
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992;
- FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C.I. (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012;
- FOUCAULT, M. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, R. **Michel Foucault**, entrevisitas. São Paulo: Graal, 2006. p. 67-100;
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012;
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006, 189 p.;
- LEITE, S. A.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, 9(2), p. 247-260, 2005;
- LEITE, S.; FALCIN, D. C. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. In: SOUZA, M. T. C.; BUSSAB, V. S. R. (Org.), **Razão e emoção**: diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 213-254;
- MACHADO, A. M.; HAHNE, B. S.; MARTINEZ, C. T. Enfrentando a escrita-em-dívida na formação de pesquisadores. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14 (ed. esp.), p. 91-102, nov. 2020;
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea, 2004;
- OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, 18(3), p. 417-426, 2013;
- PASSOS, E.; BENEVIDES, R. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 125-147;
- RAMOS, M.N. Possibilidades e desafios do currículo integrado. In FRIGOTTO, R.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127;

RODRIGUES, H. B. C. Michel Foucault na imprensa brasileira durante a ditadura militar - os “cães de guarda”, os “nanicos” e o jornalista radical. **Psicologia & Sociedade**, v.24, p.48- 73, 2012;

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018;

RUBISTEIN, E. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o co-nhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003;

TELES, C. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. 171f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAPÍTULO

5

Integrando saberes na formação inicial de professores de Língua Portuguesa

Eli Gomes Castanho¹

Maurício Bronzatto²

INTRODUÇÃO

Reinventar uma educação historicamente fragmentada pelos componentes curriculares tem sido um desafio pedagógico contemporâneo. A necessidade metodológica de organizar a grade escolar em disciplinas trouxe consequências para a prática educacional, especialmente no sentido de compartmentalizar os saberes e, com isso, impedir a ativação de diferentes campos para a resolução de problemas cotidianos. Decorre dessa demanda a necessidade de tornar as práticas pedagógicas interdisciplinares (FAZENDA, 2011), de modo a promover o diálogo entre as disciplinas no desenvolvimento real da prática profissional.

Em se tratando da formação de docentes, tornar essa premissa um fato pode resultar em uma atividade significativa e geradora de conhecimentos novos, menos fragmentados. Em razão disso, este texto tem como objetivo relatar uma prática pedagógica interdisciplinar, na formação inicial de docentes de Português, no curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP),

¹ Eli Gomes Castanho: Doutor em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP, na área de Linguagem e Educação. Mestre e especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Também é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, pela UnB. Graduado em Letras: Português e Espanhol, pela UNISO, Universidade de Sorocaba. É professor de Línguas Portuguesa e Espanhola, junto ao IFSP campus Salto. Contato: eli.castanho@ifsp.edu.br

² Maurício Bronzatto: Possui graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada (2001), em Pedagogia pela FAC São Roque (2011) e doutorado em Educação Escolar (Linha de pesquisa: Trabalho educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial) pela UNESP Araraquara (2010). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Salto, onde coordena o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Temas Transversais. Contato: mauricio.bronzatto@ifsp.edu.br

campus Salto. Nesse contexto, estiveram em diálogo basicamente três disciplinas: (i) Didática, (ii) Gramática e Ensino, e (iii) Sintaxe.

A seguir, apresentamos a descrição dessa prática focada na integração das disciplinas. Na sequência, consideramos alguns conceitos teóricos que embasaram a prática relatada e a orientação aos alunos que elaboraram as atividades escolares. Por fim, são analisados recortes das atividades, de modo a perceber o modo como a apropriação dos conceitos das disciplinas contribuiu para o produto final.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA INOVADORA

À guisa de contextualização, a prática objeto deste relato se deu entre alunos do 5º semestre do curso de Letras, no período noturno, com o objetivo de formar licenciados em Língua Portuguesa. A turma contava com 20 alunos matriculados, em sua maioria oriundos de escola pública, trabalhadores durante o dia e estudantes durante a noite. As atividades ocorreram durante o primeiro semestre de 2022, exatamente quando da retomada das atividades de ensino presenciais, ainda que se perdurasse a pandemia, embora em menor nível em relação ao período remoto emergencial.

A partir do diálogo entre as três disciplinas anteriormente citadas, a prática pedagógica culminou num produto final: a elaboração de uma atividade escolar para aula de língua portuguesa. Os destinatários para essa atividade deveriam ser alunos da educação básica, do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, conforme escolha dos elaboradores. Seria, portanto, um trabalho final para as três disciplinas.

Durante o decorrer do semestre, os professores responsáveis fizeram reuniões para alinhar a dinâmica das aulas com vistas ao produto final já previamente apresentado. É importante ressaltar que a avaliação do material não se daria tão somente por seu resultado, mas, sobretudo, pelo envolvimento processual dos atores na sua consolidação.

As aulas transcorreram com base nos tópicos da ementa, entendidos como saberes de base para a proposta que seria apresentada aos licenciandos no decorrer do semestre. Desse modo, em Sintaxe, foram revisitados elementos básicos de análise sintática do período simples e composto; em Didática, a ênfase esteve no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; e, de modo a integrar essas disciplinas, em Gramática e Ensino, discutiram-se diferentes abordagens para o ensino de gramática, em particular a partir do debate entre a gramática tradicional e abordagens mais funcionalistas, focadas no uso e nos efeitos de sentido.

À medida que os alunos se familiarizaram com os conceitos discutidos nas disciplinas, a proposta para a elaboração do material didático foi feita. Deveriam, pois, organizarem-se em grupos de até cinco estudantes para elaborarem a atividade, tendo um texto cuja análise seria o ponto de partida. Conforme os elementos linguísticos fossem observados no texto, tais tópicos seriam discutidos do ponto de vista sintático, em especial. Com isso, o texto não seria um pretexto para a análise sintática tão somente, mas o funcionamento linguístico estaria a serviço dos efeitos de sentido.

Combinou-se com a turma que, para as disciplinas de Gramática e Ensino e Sintaxe, deveriam apresentar um roteiro para duas ou mais horas-aula, voltado a um público de livre escolha do grupo desde que contemplasse a educação básica, contendo, também, orientações ao professor que o aplicasse. Esse produto final serviria para a composição da média da referida disciplina, somadas a outras atividades mais especificamente voltadas a conteúdos factuais estudados, estruturantes da prática em tela. Já em Didática, além do material apresentado, os alunos deveriam fazer uma amostra à turma sobre como colocariam em prática a atividade que propunham. A amostra, levada a efeito por meio de uma atividade de regência com tempo para apresentação de 35 a 40 minutos, incluiu a elaboração de um plano de aula encaminhado com antecipação ao professor da disciplina e aos colegas de turma. De posse do planejamento do grupo regente e com base em critérios estabelecidos pelo professor, os demais grupos avaliaram, primeiro individualmente e, em seguida, de modo coletivo no grupo, o plano de aula e o desempenho didático, cotejando a proposta e sua execução.

Os critérios de que os alunos se serviram para avaliar a proposta e execução da atividade basearam-se em saberes adquiridos na disciplina Didática referentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A súmula fornecida pelo professor constituiu-se de duas categorias e vinte quesitos inter-relacionados, assim nomeados: **A) Plano de aula:** 1. Clareza dos objetivos; 2. Articulação entre objetivos e conteúdo; 3. Adequação dos objetivos e conteúdo ao ano/etapa escolar dos sujeitos da aprendizagem; 4. Adequação do conteúdo ao tempo disponível; 5. Procedimentos metodológicos ajustados ao trabalho com o conteúdo; 6. Seleção apropriada do material didático (recursos pedagógicos); 7. Proposta de avaliação articulada com objetivos e conteúdo; **B) Desenvolvimento da aula:** 8. Apresentação da proposta da aula; 9. Relação de continuidade entre o plano e o desenvolvimento da aula; 10. Linguagem clara, correta e adequada ao conteúdo; 11. Abordagem das ideias fundamentais ao conteúdo; 12. Sequência lógica do conteúdo trabalhado; 13. Conceitos devidamente exemplificados e/ou aplicados à realidade dos sujeitos da aprendizagem; 14. Conteúdo com informações corretas e atualizadas; 15. Estratégias de ensino apropriadas ao estabelecimento de relações entre o sujeito e o conteúdo; 16. Estratégias de ensino convidativas à participação do aluno; 17. Estrutura da aula, evidenciando introdução, desenvolvimento e conclusão; 18. Uso adequado dos recursos didático-pedagógicos; 19. Motivação do professor.

A composição final da nota de cada grupo fez-se pela média aritmética das notas atribuídas pelo professor e por cada um dos quatro grupos incumbidos da avaliação de seus pares.

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao relatar as experiências didáticas, tanto dos autores deste capítulo como dos futuros professores, propõe-se um circuito de reflexão sobre a prática a partir da prática dos já docentes, assim como da hipotética prática dos docentes em formação. Por parte

dos já docentes e autores deste texto, fica o exercício crítico do vivenciado, que tem como pressuposto a possibilidade de deslocar o docente em formação da passividade para a experiência prática da elaboração do material didático. Logo, os docentes em formação inicial são convidados a refletir e agir assertivamente sobre a prática, mesmo que de um público ainda hipotético. Portanto, os estudos em torno do professor reflexivo (Alarcão, 2011; Pimenta; Ghedin, 2012) vêm ao encontro deste relato.

Tal postura implica problematizar receitas prontas para o ensino e colocar o estudante de licenciatura como sujeito que reflete e age pontualmente sobre as demandas do contexto em que se insere ou se inserirá. Geraldi (2006), nos primeiros anos da década de 1990, já historicizava que os livros didáticos no Brasil surgiram como possibilidade de ampliar as demandas educacionais em razão da democratização (necessária) do ensino básico. A consequência dessa atitude, prática para atender grandes massas, foi a passividade do professor como tão somente reproduutor do livro didático. Hoje, além do mercado das apostilas e, em tempos digitais, da disseminação de conteúdos didáticos pela internet, essa passividade pode ter aumentado.

A prática que aqui se relata, no entanto, tem como premissa a formação crítica do estudante de Letras, o que o torna capaz de problematizar sobre o material didático e também sugere novos encaminhamentos a partir da criação de artefatos didáticos próprios³. Porém, é importante salientar que são trabalhos distintos – o de elaborar material didático e o de ensinar -- e ambos implicam a presença de profissionais capacitados para tal, devendo ser remunerados para esses fins especificamente. No entanto, não se deve eximir do professor a responsabilidade sobre criar atividades específicas para a necessidade de sua turma, bem como reinventar o material didático já criado para melhor atender aos objetivos esperados. Tampouco se deve poupá-lo do exercício intencional e crítico da transposição didática dos objetos de conhecimento por ele ressignificados. Antes, tal como se procurou desenvolver com os estudantes de Letras, solicitando-lhes que traduzissem uma amostra do material didático elaborado numa experiência de ensino e aprendizagem, a materialidade da ação pedagógica exige reflexão e tomadas de decisão prévias em face de objetivos propostos. O processo de racionalização e organização da ação docente requer, entre outros esforços, que se saiba “para quem” ensinar, “para que” ensinar, “o que” ensinar, “como e com que” ensinar e, não menos importante, “como acompanhar” o que se ensina.

A respeito do ensino de gramática – entendido, muitas vezes, numa relação sinônima, como ensino de língua – a proliferação de materiais didáticos parece ter sido pioneira. Por muito tempo, as aulas de português (ou de gramática) se reduziram a definições e extensas listas de exercícios para a aplicação dos conceitos apreendidos. Com base nessa crítica, Franchi (1991 [1987]) já apontava para a necessidade de contemplar, nas aulas de língua, atividades linguísticas, metalinguísticas e

³ O site Redigir UFMG é inspirador nesse sentido, de modo a colocar o professor como autor de seus materiais didáticos. Para mais informações, ver: www.redigirufmg.com

epilinguísticas. A primeira no contato com textos orais e escritos, muito próximo ao estado de apropriação da cultura escrita, o letramento defendido por Magda Soares (2009); a segunda, pela nomeação, categorização, como se privilegiou tradicionalmente, porém, lançando mão de outros estudos para além da gramática normativa tradicional; e a terceira, como mote para uma virada no ensino da gramática, centrada na reflexão sobre os usos linguísticos.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, lançados no final dos anos 1990, vem se tentando desconstruir o ensino de língua portuguesa baseado na mera metalinguagem. Linguistas como Possenti (1996), Travaglia (2004) e Neves (2011) têm apontado para um ensino que conte a reflexão linguística como ponto fulcral das aulas, integrando a construção de sentido sobre os textos, de modo a romper com o uso do texto apenas como pretexto para a análise gramatical.

Somadas a essas discussões, os estudos do letramento (Soares, 2008; Kleiman, 2008; Rojo, 2009), da perspectiva interacionista (Antunes, 2003; Marcuschi, 2008), as contribuições da Sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2004) facultaram um novo olhar ao ensino de língua portuguesa. Com o respaldo dessas tendências, de um ponto de vista mais epistemológico sobre ensinar e aprender língua portuguesa, propôs-se a atividade integrada entre as disciplinas, cujo trabalho final será discutido a seguir. Espera-se, pela análise, perceber como parte desse posicionamento teórico sobre o ensino da língua foi apropriado pelos licenciandos.

Cabe advertir que os recortes das atividades produzidas pelos alunos mantiveram-se como apresentadas originalmente, uma vez que o propósito deste trabalho é refletir sobre como se deu a apropriação dos conceitos da disciplina na operacionalização de atividades escolares. Portanto, tais atividades elaboradas não são exemplares para a aplicação em sala de aula e necessitam, portanto, de revisão para esse fim. Por questões éticas, foram omitidas as identidades dos estudantes, utilizando-se números romanos para a identificação dos grupos.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A turma se dividiu em cinco grupos que resultaram nas respectivas atividades, objeto desta análise. Também são parte da análise as observações ao professor⁴, solicitadas na versão final do trabalho, como se fosse um material didático para uso do professor. Para fins metodológicos tomaremos os autores das atividades anônimos por razões éticas, e serão numerados os grupos para que se possa fazer referência a eles durante este relato de experiência. Segue quadro que os apresenta e o gênero textual abordado, além do tópico gramatical de Sintaxe contemplado:

⁴ Alguns grupos (grupos III e V) foram mais assertivos nessas orientações; outros, acabaram por mencionar apenas as respostas esperadas e fizeram menção a habilidades da BNCC. Como se trata de uma primeira intervenção didática, esse quesito dos trabalhos deve ser mais bem orientado e padronizado em aplicação posterior.

Quadro 1. Grupos, gêneros textuais e tópicos de sintaxe trabalhados

GRUPO	GÊNERO	TÓPICO DE SINTAXE
grupo I	Letra de música e canção “Pais e filhos”, de Legião Urbana	Tipos de sujeito
grupo II	Livro Infantil: CURTIS, Jamie Lee. “Conta de novo: a história da noite em que eu nasci”. São Paulo: Salamandra, 1998.	Vocativo
grupo III	Letra de música e canção “Lalaia”, do grupo “O Grilo”	Tipos de sujeito, transitividade verbal e termos acessórios.
grupo IV	Trecho de livro infantojuvenil: STILTON, Gerônimo. “Tire as patas, cara de requeijão”. São Paulo: Berlindes e Vertecchia, 2002.	Tipos de sujeito
grupo V	Poema “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira; Notícia de jornal dos anos 20.	Tipos de sujeito

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, é interessante observar a seleção de textos feita pelos grupos. Ela é sintomática do repertório cultural dos estudantes e de um desejo de compartilhar com outras gerações o aprendizado. Há, portanto, uma coleção de textos, no sentido de Canclini (1990), que revela o letramento dos futuros professores em se tratando da cultura escrita, falada ou multimodal que consomem e julgam significante. Sobretudo na era digital, fica evidente a mescla do erudito e do popular, na cultura de massa, que acaba chegando às aulas de língua portuguesa para ser objeto de reflexão linguística. Os grupos I e III optaram por letras de música e suas versões em canção para serem trabalhadas na atividade; no entanto, o primeiro optou por uma música clássica do rock nacional dos anos 1990; enquanto o outro optou por uma canção mais contemporânea e alternativa, desconhecida por muitos da sala, inclusive pelos professores. Transparecem-se nessas escolhas musicais o perfil etário dos grupos e o anseio por compartilhar parte de seus repertórios com os alunos de 9º ano do ensino fundamental e terceiro do ensino médio, respectivamente.

Já os grupos II e IV escolheram textos que dialogam com a faixa etária de seus possíveis alunos do ensino fundamental II. A predileção pela literatura infantojuvenil,

conforme relataram em aulas, se deu pelo fato de que se colocaram em contato com esse gênero nas aulas da disciplina de Literatura Infantojuvenil e, com isso, conheceram novas obras, como no caso do grupo II, ou reavivaram experiências juvenis de leitura, como fizeram os do grupo IV. Nesse processo de descoberta e revisitação, optaram por privilegiar as obras em suas atividades.

O grupo V, por sua vez, optou por um texto mais canônico da literatura, revelando novos artefatos culturais incorporados ao repertório pela via da escolarização. A partir disso, julgaram interessante compartilhar a experiência com alunos do ensino médio, inclusive explorando competência intertextual de reconhecer a mesma temática em diferentes gêneros: no poema e na notícia.

Mesmo que em diferentes proporções, ficou evidente nas produções dos alunos uma série de rupturas com o ensino tradicional de gramática e uma constante tentativa de inovar na elaboração das atividades. Tal movimento de descontinuidade se evidencia, quer seja pela escolha de novos gêneros pouco recorrentes nos manuais tradicionais, quer seja pela busca por evitar a metalinguagem por si só, como tradicionalmente sempre se fez.

A possibilidade de considerar o conhecimento prévio do aluno, inclusive sobre a língua, contribui para a elaboração de atividades mais indutivas. No Recorte 1 do grupo I, por exemplo, há uma explicação (ainda que muito superficial) sobre o chamado sujeito elíptico e, na sequência, pergunta-se sobre o sujeito, na tentativa de identificar o eu-lírico da canção, cuja alternância de vozes contribui para a construção do sentido do texto.

Recorte 1

3. Dado o conceito do sujeito desinencial/ que é o sujeito que não fica explícito na oração, como podemos notar esse sujeito no trecho abaixo?

“Já morei em tanta casa

Que nem me lembro mais

Eu moro com meus pais”

Momento 3: Momento de Reflexão- Semântica.

4.“Quero colo! Vou fugir de casa

Posso dormir aqui com vocês?

Estou com medo, tive um pesadelo

Só vou voltar depois das três”

A) A partir do trecho acima, analise os tipos de sujeito da oração e reflita sobre os sujeitos do contexto. Quem está se manifestando em cada linha?

Fonte: Atividade elaborada pelos alunos.

Ainda sobre o Recorte 1, há uma tentativa de se explorar, para além da nomenclatura gramatical, a percepção de outras vozes atravessadas na canção, via marcas linguísticas que denotam um sujeito semântico, para além do gramatical: por exemplo, a palavra ‘colo’ sugere uma criança; enquanto que ‘voltar depois das três’, indica um filho jovem. Essas marcas linguísticas indicam diferentes sujeitos cujas vozes se materializam na canção e contribuem para o sentido em questão: a relação entre pais e filhos.

Estratégia parecida o grupo IV fez para relacionar a tipologia do sujeito com os personagens do texto selecionado. Nesse sentido, muito mais do que simplesmente identificar e classificar mecanicamente o sujeito, a atividade privilegia estratégias de identificação dos personagens, valendo-se, também, de pistas contextuais que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora, como se vê no Recorte 2:

Recorte 2:

- 1) Nas frases (a) “Por que fez isso?” e (b) “Não compreendo.” É possível assinalar os sujeitos dos verbos sublinhados? Em caso afirmativo, a quais personagens esses sujeitos se referem?

RESPOSTA: Você (terceira pessoa do singular) e Eu (primeira pessoa do singular).

(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.

Fonte: Atividade elaborada pelos alunos.

Na resposta esperada, seria importante indicar a quais personagens as formas verbais se referem. Vê-se, pela atividade do grupo, que ainda há recorrente apoio a formas da metalinguagem, o que dificulta, em certa medida, um avanço significativo para atividades mais centradas no uso linguístico.

Muito embora a metalinguagem não se desassocie da construção do sentido sobre o texto, há um enlace entre leitura e gramática, sem preocupação excessiva em “dar nome aos bois”, como exercícios tradicionais. O mesmo grupo IV, ainda, recorreu ao recente documento curricular oficial – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – para legitimar as habilidades. Mais à frente, o grupo explora aspectos coesivos que são possíveis graças a recursos gramaticais de omissão da pessoa verbal:

Recorte 3

3) Segundo a gramática, “sujeito oculto ou sujeito elíptico: é aquele que não está explícito na oração, mas pode ser determinado pela flexão número-pessoa do verbo, ou por sua presença em alguma oração antecedente.”
(Fonte: <https://www.portugues.com.br/gramatica>). Por que você acha que esse tipo de sujeito é aplicado no trechos a e b?

RESPOSTA: Devido a repetição do “eu”, “você”, “ele”, o texto perderia a coesão. Por isso utilizamos o recurso do sujeito oculto.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3^a pessoa etc.

Fonte: Atividade elaborada pelos alunos.

Na resposta esperada, o grupo sinalizou que se “perderia” a coesão textual que, de fato, pode comprometer em parte, pela excessiva repetição dos termos. Nesse sentido, as propostas de trabalho com metalinguagem, muitas vezes dadas no enunciado ou construídas ao longo da interação com o texto, coadunam com a proposta de Santos, Riche e Teixeira (2020, p. 80-81) que propõem atividades com:

[...] o mínimo de nomenclatura gramatical (metalinguagem) – apenas o suficiente para se referir aos elementos linguísticos -, pois o importante é levar os alunos a compreender os sentidos e as intenções dos usos desses elementos no contexto e utilizá-los adequadamente nas diversas situações de interação comunicativa.

Agir nesse direcionamento compete para o uso do conhecimento prévio dos estudantes, como já falantes da língua, capazes de refletir sobre os usos a partir de sua competência comunicativa, ou da gramática internalizada de que trata Possenti (1996). Partir desse pressuposto implica organizar o currículo escolar a partir das demandas que os textos apresentam, o que pode levar a um outro rompimento: o da hierarquia dos conteúdos escolares. A tradição gramatical tem sido o direcionamento para a organização dos tópicos de ensino, das unidades menores da língua (os fonemas) às orações. Isso implica organizar o conteúdo de modo a avançar nos tópicos gramaticais conforme se avança nos anos escolares. No entanto, muitos recursos linguísticos são apreendidos em diferentes fases da escola, ainda que não se tenha estudado de modo tão hierárquico os conteúdos gramaticais. Exemplo disso é o uso do vocativo, que costumava aparecer no currículo somente nos anos finais do Ensino Fundamental II⁵. Rompendo com essa

⁵ Com a publicação da BNCC, esse conteúdo já está previsto a séries anteriores, conforme habilidade EF04LP05, do 4º ano: “Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.”

tradição, o grupo II propôs o ensino do vocativo no 6º ano, valendo-se de atividades anteriores que exploram os sentidos de uma obra literária infantil, que tem como tema a adoção de crianças.

A estratégia de ensino empregada baseia-se em um dos caminhos propostos por Mendonça (2006) na prática de análise linguística em que elementos classificatórios e/ou explicativos são empregados, por meio de uma linguagem técnica, mas ainda assim, não se perde o foco do sentido do texto. Como se vê, o texto não serviu de pretexto para a atividade, mas um elemento constitutivo dele é pinçado e explorado pelos professores para a apropriação de uma estratégia muito útil, tanto para leitura como para escrita, que é o reconhecimento do vocativo.

Recorte 4

Vocativo - O que é?

Vocativos são termos isolados da oração que cumprem função de chamar a atenção do interlocutor ou colocá-lo em evidência no discurso. Por estarem isolados no enunciado, não exercem função de sujeito e nem de predicado, aparecendo separados do restante da oração por alguma pontuação, que normalmente é a vírgula.

No trecho do Livro “Conta de novo: a história da noite em que eu nasci”, podemos analisar o uso do Vocativo, de forma implícita e explícita.

Conta de novo como eu detestei trocar de fralda.

Pai, conta de novo a primeira noite em que você cuidou de mim e ficou me contando que o beisebol é um jogo que os americanos adoram.

Mãe, conta de novo a primeira noite em que você me ninou, cantando a mesma música que a vovó cantava pra você.

Contem de novo a história da nossa família.

Mãe, pai, contem de novo a história da noite em que eu nasci.

- Com base na explicação, identifique o vocativo e diga se ele é implícito ou explícito.

Resposta correta: Espera-se que o aluno encontre o vocativo explícito: pai e mãe, e o vocativo implícito: contém.

- Reescreva a frase com o uso do vocativo, a partir do exemplo abaixo, mudando-o de posição.

Conta novo, pai, de noite a primeira em você de mim cuidou

Resposta correta: Pai, conta de novo a primeira noite em que você cuidou de mim. Espera-se que o aluno consiga desembaralhar as palavras fazendo o uso do Vocativo.

Fonte: Atividade elaborada pelos alunos.

Ainda que a atividade careça de reformulação, especialmente para definir melhor o que se entende por vocativos implícito e explícito, a atividade é bem contextualizada quando considerada a progressão de sentidos que se propõe nas atividades anteriores. Os momentos didáticos são de fruição literária, de construção dos sentidos do texto e de análise linguística em que se explora o vocativo recorrente nos trechos (objeto do Recorte 4) e o uso do tempo verbal imperativo. Desse modo, além de romper com uma suposta ordem dos conteúdos, há uma mescla entre análises morfológicas e sintáticas.

Já no Recorte 5, do grupo V, fica evidente o tratamento à variação linguística no texto, nesse caso histórica. Ecoa, na atividade elaborada, a proposta de Vieira (2018, p. 58) que, ao propor três eixos na prática de análise linguística⁶, privilegia os aspectos sociolinguísticos envolvidos: “[...] o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecer-las e/ou produzi-las, caso deseje.”

Recorte 5

3 - Ao analisar a notícia, podemos perceber termos que não são mais utilizados na norma-padrão atual. Que termos são esses? Por que isso ocorre?

Se é necessário que o aluno note os termos “carregador de feira livre”, “cor preta”, “40 anos presumíveis”, entre outros, para contribuir com a reflexão sobre a questão social envolvida.

4 - Relacionando o poema e a notícia, o sujeito se apresenta, em alguns trechos, gramaticalmente oculto, bem como histórico e socialmente. Que relações podem ser feitas com a atualidade?

Espera-se que o aluno tenha a compreensão de mundo em relação às classes sociais e à questão racial para que ele possa refletir essas problemáticas tanto no poema quanto na notícia, e, também, trazer para o contexto da realidade atual.

Fonte: Atividade elaborada pelos alunos.

Nesse caso, o grupo V extrapola a análise gramatical por si, fazendo pontes com uma análise semântica e trazendo à tona o tema do racismo. Assim, busca integrar uma série de recursos que são mobilizados na construção do sentido, nada tão compartmentalizado como tantas vezes sugerem as práticas escolares.

Na mesma lógica de não compartmentalizar os saberes, aliás, de considerar a aprendizagem em espiral, de modo a retomar conteúdos anteriormente explorados, o grupo III apresentou significativa variação dos tópicos de Sintaxe e Morfologia, ao pro-

6 Segundo Vieira (2008, p. 58): “... propomos – com base em ampla literatura sobre o ensino de Português – a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos. Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.”

por atividade para o terceiro ano do ensino médio. No recorte 6, fica evidente o uso da metalinguagem no enunciado, com a intenção de retomar conceitos possivelmente pouco familiarizados pelos estudantes. Cabe destaque de que tais atividades não ficam somente no campo da nomeação, mas da percepção da recursividade para a construção dos efeitos de sentido da canção. Além disso, conteúdos do campo da Estilística foram incorporados à atividade, mas sempre com vistas ao sentido global do texto e o olhar atento aos efeitos estéticos das escolhas gramaticais.

Recorte 6

3. Os termos acessórios são termos que, embora dispensáveis na oração, intensificam e ampliam o sentido do texto. São utilizados para caracterizar o ser, determinar substantivos e expressar circunstâncias. Na sintaxe, os termos que indicam circunstância (tempo, modo, finalidade, causa, intensidade, lugar, etc.) são chamados de adjuntos adverbiais, e auxiliam a compreensão do contexto em que a ação verbal ocorre. Sendo assim, responda:

a) Qual a importância dos termos acessórios para as músicas?

Observação ao professor: supõe-se que os alunos responderão que os termos acessórios atribuem um sentido, uma característica, uma ação ou informação a mais, intensificando e complementando o sentido de um verbo ou nome. São essenciais para a construção do efeito poético.

b) Identifique pelo menos três versos que expressam a ideia de circunstância.

Observação ao professor: deseja-se que os alunos utilizem de sua gramática internalizada para depreender as ideias de circunstância presentes nos versos da música.

c) Considerando o conceito de personificação, explique como os adjuntos adverbiais se relacionam com esta figura de linguagem, especificando a maneira como esses termos intensificam a função da figura.

Observação ao professor: espera-se que os alunos percebam que os adjuntos adverbiais são indispensáveis para que a personificação tenha o efeito de sentido desejado. Nessa música, os adjuntos adverbiais expressam as circunstâncias sofridas por seres inanimados, como o samba e o carnaval. Assim, entende-se que os adjuntos adverbiais complementam o sentido da figura de linguagem, fluindo entre os núcleos sintático e semântico.

Fonte: Atividade elaborada pelos alunos.

Há, pois, uma integração entre as atividades de leitura, escrita e reflexão linguística. E, nesse sentido, os futuros professores parecem estar sensibilizados para se colocarem como sujeitos de suas produções didáticas, na busca por transpor práticas tradicionais no ensino de gramática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A julgar por parte dos resultados apresentados, a turma do quinto semestre de Letras atendeu aos objetivos esperados. A atividade proposta mostrou-se desafiadora e significativa no processo de formação inicial do docente de português, deslocando o protagonismo das aulas na criação de material didático e na construção de um posicionamento crítico sobre os já criados. Logo, puderam experimentar a prática da sala de aula, além de incorporar a ela suas predileções estéticas como forma de compartilhar da fruição pela linguagem. Para isso, recorreram a textos autênticos tão necessários às aulas de língua portuguesa, com relativa variação nas escolhas dos gêneros do discurso.

A proposta de integrar os saberes chega aos estudantes de Letras como uma motivação, uma vez que um mesmo produto final será avaliado por mais disciplinas e diferentes professores. Outro fator motivador é a possibilidade de colocar em prática em atividades de estágio, por exemplo, ou até mesmo na docência que estão iniciando, o material elaborado. Desenvolve-se, com uma prática como essa, um repertório didático-pedagógico de indiscutível necessidade para o enfrentamento das questões cotidianas da escola. Integrar os saberes é oportunidade rara de vivenciar a construção do conhecimento de modo menos estanque e, na partilha de objetivos comuns, pode-se perceber o quanto inter-relacionadas estão as áreas do conhecimento. Somente pela integração entre elas é que se garante o sucesso no planejamento, execução e revisão das atividades.

O curto tempo do semestre letivo e as obrigações extras dos alunos-trabalhadores impediram colocar em teste real, como atividades de extensão em escolas do município, as atividades elaboradas.

Os alunos em questão, no entanto, tiveram o seu “laboratório”. Como parte da proposta interdisciplinar, ao longo das aulas de Didática, depois de construírem conhecimentos sobre como proporcionar experiências de ensino e aprendizagem com a mediação de objetivos, conteúdos, estratégias e recursos pedagógicos, eles puderam “colocar a mão na massa”. Com o pressuposto de não apenas dizer o que os futuros docentes devem fazer mais tarde com seus alunos, mas de fazer com eles, no tempo da formação inicial, aquilo que se espera que façam mais tarde com os alunos (Nóvoa, 2019), as aulas de Didática culminaram em atividades de regência. Foi a oportunidade dos grupos darem a conhecer tanto a sistematização de um recorte do material produzido, por meio de um plano de aula, quanto sua concretização em uma prática pedagógica, tendo como audiência e corpo avaliador os demais colegas da turma.

A experiência mostrou-se de grande proveito ao processo formativo dos licenciandos, ora na condição de quem a preparava e proporcionava, ora na condição de quem dela ativamente participava como ouvinte, interagente e examinador. Quanto à preparação e execução, ressaltam-se as orientações metodológicas dispensadas aos alunos para que pudessem prever o passo a passo de sua intervenção didática, sequência organizada em três momentos durante a exposição: introdução, desenvolvimento e fechamento. A participação, por sua vez, contou com intervenções previamente combi-

nadas com os regentes com o fito de simular uma situação real de sala de aula. O grande ganho, no entanto, como antes descrito, foi oportunizado com uma súmula criada pelo professor para avaliação do plano de aula e do desempenho didático. No total, vinte quesitos orientaram a apreciação, cuja dinâmica compreendeu duas etapas: individualmente, a princípio, e cooperativamente, na sequência, para a obtenção de uma avaliação coletiva, produto das discussões em grupo.

Conquanto houvesse indicadores quantitativos de mensuração dos quesitos, optou-se por uma escala qualitativa que distingue as apresentações em quatro categorias: a) está ótimo; b) com poucos ajustes, ficará ótimo; c) são necessários alguns ajustes; e d) são necessários muitos ajustes. Tendo podido, entre outros aspectos, procurar conexões entre objetivos de aprendizagem e estratégias de ação, e tomado os primeiros como critério de verificação para conhecer em que medida foram alcançados, os alunos fizeram a volta completa ao passarem pelo processo de organização do trabalho didático: planejamento, intervenção na realidade e avaliação.

Foi, também, a oportunidade de, expostos à apreciação do professor e dos colegas, refletirem sobre a própria prática e procederem a algumas adequações no material elaborado antes de reaplicá-lo em situações reais de ensino e aprendizagem, as quais, por certo, exitosas ou não, poderão e deverão figurar como objeto de interlocuções posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011;
- ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003;
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004;
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997;
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011;
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1991[1987];
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006;
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008;
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008;
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, pp. 199-226;
- NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2011;
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em 28 fev. 2023;
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012;
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996;
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009;
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2020;
- SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009;
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004;
- VIEIRA, S. R.; Três Eixos para o Ensino de Gramática In: **Gramática, Variação e Ensino: Diagnose e Propostas Pedagógicas.** São Paulo: Blücher, 2018, pp. 47-60.

CAPÍTULO

6

Conectando pessoas, encurtando distâncias: a promoção de intercâmbios virtuais para aprendizagem de línguas no IFSP

Laura Rampazzo¹

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo cada vez mais interconectado que nos impulsiona a buscar formação para termos as habilidades necessárias para nos comunicarmos e colaborarmos com pessoas que falam outras línguas e são provenientes de outras culturas. Como reflexo desse acentuado movimento de globalização, no campo educacional, as instituições se veem diante de uma corrida em busca da internacionalização (Kóris, 2023), sob a premissa de fomentar a melhoria em seus índices de educação e pesquisa e contribuir para a formação dos seus estudantes, que poderão, então, "conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz" (IFSP, 2019).

De um lado, busca-se atender a essa demanda por meio da promoção de intercâmbios, os quais resultam em desenvolvimento pessoal e profissional e favorecem o contato entre culturas (Brasil, 2010; Tomazzoni; Oliveira, 2013). Se a mobilidade física, porém, não alcança todos,

¹ Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP. É doutora em Estudos Linguísticos (2021) e mestra em Estudos Linguísticos (2017) pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP. Possui licenciatura em Letras (habilitação Português/Inglês) (2014) pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP. Foi professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) (2017-2024), onde lecionou nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e cursos tecnológicos de graduação.

"[...] current technology has advanced and simplified the use of computer-based teleconferencing amongst peoples of different nations and languages, transcending geographic and national boundaries, thus making it accessible to people of diverse social levels and professions." (Telles, 2015, p. 2²).

De fato, já há alguns anos, temos observado na sala de aula de línguas, o interesse pelo contato intercultural online possibilitado pelos intercâmbios virtuais (Funk et. al., 2017; O'Dowd; Lewis, 2016; O'Dowd, 2018; Telles, 2006; Vinagre; González-Lloret, 2018). Estes se colocam como uma alternativa para experiências similares de aprendizagem e conhecimento de outras culturas (Cardoso, 2022) e são reconhecidos internacionalmente como fundamentais para a formação de todos os jovens, uma vez que impactam suas habilidades de interagir com pessoas de outros lugares do globo (Stevens Initiative, 2023).

Dentre os formatos de intercâmbios virtuais, uma das propostas mais bem sucedidas no contexto brasileiro é o projeto *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos* (Telles, 2006), que, promovido pioneiramente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em parceria com universidades no exterior, envolve trocas bilíngues e fomenta a aprendizagem autônoma e reflexiva de línguas e culturas entre falantes de idiomas distintos. Conquanto já tenha conectado mais de 8.500 aprendizes no mundo desde seu surgimento (Aranha; Cavalari, 2021) e tenha se consolidado como um profícuo *locus* para pesquisas (Rampazzo; Cunha, 2021), no contexto do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a implementação da proposta ainda é recente, com relatos de sua implementação nos *campi* de Ilha Solteira (Brasil, 2021; Sartori, 2021) e Barretos (Rampazzo, 2022). Este capítulo objetiva apresentar a aplicação da proposta a partir do IFSP-Barretos, assinalando como se dá sua implementação em termos de parcerias, propostas, público atendido e resultados, além de destacar os motivos pelos quais, neste cenário, a prática se situa como inovadora.

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A proposta do projeto Teletandem, tal como idealizada por Telles (2006), é reconhecida na literatura como um tipo de intercâmbio virtual (ver Leone e Telles, 2016; O'Dowd, 2018). Com nomenclatura diversa, intercâmbio virtual é o termo mais aceito atualmente para descrever iniciativas que promovem o contato intercultural online entre estudantes distantes geograficamente que, colaborativamente, trabalham em função de um objetivo comum (Cappellini et. al., 2023; Dooly; Vinagre, 2021; O'Dowd, 2018). Com base nessa definição, pode-se situar o Teletandem como uma prática pedagógica que conecta aprendizes distantes por meio de ferramentas de comunicação online a fim de que trabalhem juntos para compartilhar suas línguas e culturas.

2 "[...] a tecnologia atual avançou e simplificou o uso de teleconferência entre povos de diferentes nações e línguas, transcendendo fronteiras geográficas e nacionais e tornando-se acessível a pessoas com diferentes níveis sociais e profissões" (Telles, 2015, p. 2, tradução própria).

A prática de Teletandem é teoricamente fundamentada na aprendizagem de línguas em tandem (Brammerts, 1996; Tardieu; Horgues, 2019), que prevê a formação de duplas ou grupos (Woodin, 2019) entre falantes de idiomas distintos. Com origens que remetem à época da Segunda Guerra Mundial, a aprendizagem em tandem presencial se popularizou na Europa a partir da década de 1960 (Tardieu; Horgues, 2019) e, em meados da década de 1990, ganhou contornos virtuais, sobretudo por trocas assíncronas via e-mail, possibilitando o contato entre estudantes localizados em regiões distantes geograficamente (ver Brammerts, 1996).

De maneira autônoma e recíproca, os aprendizes envolvidos no Teletandem colaboram com a aprendizagem de suas próprias línguas ou línguas de proficiência, alternando-se nos papéis de aprendizes e tutores e dividindo igualmente o tempo para a prática dos idiomas. Assim, durante sua participação e, especialmente, nos encontros síncronos entre os pares, chamados de Sessões Orais de Teletandem, os participantes encontram-se regularmente por período pré-determinado e devem observar os princípios recomendados por Vassallo e Telles (2006):

- Separação de línguas ou Bilinguismo: cada sessão é dividida em duas partes, sob a tipologia de monolinguismo alternado, isto é, por metade de uma sessão, fala-se um idioma, e na outra metade, fala-se o outro³;
- Reciprocidade: os participantes investem igualmente na aprendizagem um do outro e ora agem como aprendizes, ora como par mais competente em sua própria língua; e
- Autonomia: os aprendizes são responsáveis por conduzirem seu próprio processo de aprendizagem, definirem suas metas e estratégias.

Tais princípios direcionam os participantes e unificam as diferentes práticas de intercâmbio virtual para aprendizagem de línguas sob o termo guarda-chuva do Teletandem. Deve-se destacar, no entanto, a respeito do princípio de separação de línguas, que a tipologia de monolinguismo alternado não é a única possível no contexto do projeto. Sobretudo na Europa, por exemplo, em que pessoas de diferentes origens culturais, sociais e linguísticas se encontram com mais facilidade pela proximidade geográfica, professores de línguas têm explorado a tipologia de intercompreensão (Leone, 2022)⁴.

Ainda que sejam autônomos e assumam a liderança de seu processo de aprendizagem (pois o Teletandem adota uma abordagem centrada no aprendiz), a literatura na área indica que, como em outros projetos de intercâmbio virtual (Lewis; O'Dowd, 2016), os participantes contam com o suporte e orientação de professores durante sua

3 Trabalhos mais recentes questionam o princípio da separação de línguas (ver Picoli e Salomão, 2020).

4 No teletandem de intercompreensão, os participantes falam línguas distintas, mas da mesma família (ex.: italiano e espanhol), e durante os encontros, cada um fala em seu próprio idioma enquanto desenvolvem tarefas telecolaborativas. O objetivo, nesse formato, "é o desenvolvimento de habilidades e estratégias necessárias para acomodar as práticas linguísticas e sociais às necessidades das pessoas de diferentes origens sociais, culturais e linguísticas" (Leone, 2022, p. 2, tradução própria).

participação, que lhes sugerem “[...] carefully designed tasks and activities that must be **collaboratively** designed and implemented between more than one teacher” (Dooly; Vinagre, 2021, p. 3, grifo das autoras⁵).

Lopes et. al. (2022), por exemplo, destacam os esforços adotados em uma parceria entre uma universidade no Brasil e outra nos Estados Unidos, ressaltando que o projeto constitui-se “[...]an ecological system of ongoing collaboration amongst coordinators, mediators, and interactants” (p.5⁶), com a proposição de tarefas telecolaborativas. Em outras palavras, pode-se afirmar que as tarefas são constantemente negociadas, sendo implementadas pelos professores organizadores conforme os objetivos de aprendizagem almejados.

Quanto às tarefas propostas no Teletandem, ressalta-se que estão relacionadas aos propósitos do projeto de promover: (i) a aprendizagem e prática de línguas estrangeiras e (ii) a conscientização a respeito do próprio processo de aprendizagem em direção a uma aprendizagem mais autônoma (Aranha; Leone, 2017).

As tarefas comumente citadas na literatura (Aranha; Cavalari, 2014; Aranha; Leone, 2017; Aranha; Lopes, 2019; Aranha; Wigham, 2021) e relacionadas à prática de línguas são: as Sessões Orais de Teletandem; um encontro tutorial com os estudantes para apresentação do contexto; a escrita de textos na língua-alvo e a revisão de tais textos pelo par mais competente.

Relacionadas ao objetivo de promover autonomia, normalmente, estão as tarefas: sessões de mediação, que, em número variado, correspondem a momentos em grupo de reflexão e problematização acerca de aspectos da língua-alvo, processos de aprendizagem e aspectos culturais que emergem nas sessões orais sob a orientação de professores-mediadores (Telles, 2015); a escrita de diários de aprendizagem após cada sessão oral para reflexão; e o preenchimento de questionários em que definem metas (questionário inicial) e avaliam a experiência (questionário final).

Conforme identificado em Rampazzo (2021), outras tarefas também podem ser realizadas durante as sessões orais, tais como trocas de e-mails para que os estudantes se conheçam melhor antes da Sessão Oral de Teletandem inicial (primeiro encontro) e a discussão de textos escritos na língua-alvo, proposta sugerida por Aranha e Cavalari (2014).

Em relação ao que se ganha com intercâmbios virtuais, além dos motivos explicitados na introdução, a literatura na área ressalta como tais iniciativas permitem experiências interculturais autênticas, como posto em Fondo (2021). Além disso, segundo Dooly e Vinagre (2021), intercâmbios virtuais voltados à aprendizagem de línguas também oferecem mais oportunidades para que os aprendizes enfoquem formas linguísticas, aperfeiçoem sua fluência e acurácia e tenham motivos genuínos de desenvolvimento de competências comunicativas.

5 "Tarefas e atividades cuidadosamente planejadas e que devem ser desenvolvidas de forma **colaborativa** e implementadas por mais de um professor" (Dooly; Vinagre, 2021, p. 3, grifo das autoras tradução própria).

6 "sistema ecológico de colaboração constante entre os coordenadores, mediadores e interagentes" (Lopes et al., 2022, p. 5, tradução própria).

Em suma, projetos de intercâmbio virtual podem situar-se como propostas benéficas para a formação do aprendiz em diferentes aspectos: o de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, da competência intercultural e da competência linguística e comunicativa em uma língua-alvo.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA INOVADORA

No contexto do IFSP-Barretos, entre agosto de 2021 e dezembro de 2023, vêm sendo desenvolvidas iniciativas de intercâmbio virtual que têm conectado as esferas do ensino, da pesquisa e da extensão, uma vez que a proposta do Teletandem tem sido viabilizada por meio de projetos de extensão, investigada no âmbito de projetos de pesquisa de iniciação científica (Antonioli, 2022; Cardoso, 2022) e se desdobrado em mini cursos que promovem a aprendizagem sobre intercâmbios virtuais. A promoção do Teletandem nesse contexto visa a proporcionar o engajamento em atividades de comunicação autêntica e intercultural com estudantes localizados em outros países, possibilitando a prática das línguas inglesa, espanhola e portuguesa e a reflexão sobre língua e cultura, a(s) própria(s) e a(s) do outro. O projeto almeja chegar, particularmente, àqueles estudantes que, de outro modo, não poderiam ter uma experiência intercultural em língua estrangeira. A proposta tem ainda como público-alvo estudantes de graduação, pós-graduação e recém-graduados, matriculados em cursos superiores do IFSP-Barretos e cursos superiores de outras instituições públicas ou privadas, e, eventualmente, estudantes de cursos técnicos.

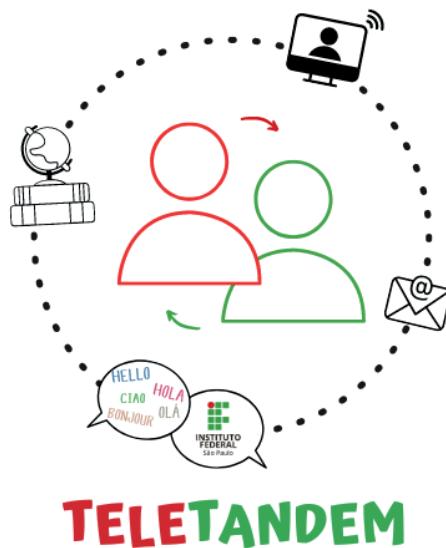
Em consonância com a Política de Internacionalização do IFSP (IFSP, 2019), o projeto tem permitido às comunidades interna e externa o engajamento em tarefas telecolaborativas com aprendizes de outras culturas, favorecendo as trocas interculturais e a promoção das instituições ao nível internacional, uma vez que professores-mediadores e os estudantes atuam como representantes de suas instituições e culturas, compartilhando suas visões de mundo, experiências e conhecimentos.

No período, foram desenvolvidas parcerias de Teletandem Português-Inglês com três universidades localizadas nos Estados Unidos, duas públicas - localizadas nos estados de Illinois e Michigan - e uma privada - localizada no estado de Massachusetts - e parcerias de Teletandem Português-Espanhol, com uma universidade privada localizada no estado de Michoacán, no México. Também já foram desenvolvidas parcerias com duas universidades públicas localizadas na Inglaterra.

As parcerias foram viabilizadas pelo contato virtual da autora com professores nas universidades no exterior⁷ e envolvem colaboração constante entre os coordenadores, como previsto em Lopes *et al.* (2022), de modo que se determinem objetivos de cada oferta semestral, tarefas a serem desenvolvidas ou reformuladas/alteradas, formação de duplas ou grupos de estudantes, acompanhamento do desenvolvimento do projeto e revisão da proposta para os semestres seguintes. Além disso, no Brasil, estudantes têm trabalhado, de forma voluntária ou com bolsa, no monitoramento e organização das ações.

⁷ A proposta foi apresentada via e-mail às professoras das universidades estadunidenses e inglesas, enquanto que com o professor da universidade mexicana, também Diretor de Relações Internacionais da instituição, o contato inicial ocorreu durante uma conferência internacional sobre intercâmbios virtuais (IVEC 2021).

Figura 1 - Imagem utilizada na divulgação dos projetos de extensão



Fonte: Elaborada pela autora com base em Aranha e Lopes (2019).

No Teletandem no IFSP (Figura 1), os interessados em “comunicar-se em inglês ou espanhol com colegas de outros países; auxiliar alguém que está aprendendo o português; vivenciar outras culturas e compartilhar a(s) sua(s); e trocar experiências e visões de mundo”, conforme panfletos virtuais de divulgação, manifestam seu interesse pelo preenchimento de um formulário do Google. A partir das informações de contato compartilhadas no formulário, são convidados a participar de um minicurso assíncrono, no qual aprendem, de maneira didatizada, sobre intercâmbios virtuais e Teletandem. Em seguida, participam de um encontro tutorial, que, além de ser um momento de revisão da proposta, conforme estudaram no minicurso, também funciona como mecanismo de seleção, pois a participação nesse encontro é um dos requisitos para se juntar ao projeto, no qual, tradicionalmente, há mais interessados que vagas a serem ofertadas.

Uma vez selecionados, os aprendizes brasileiros são convidados a revisar seus compromissos de participação e se comprometem a manter contato constante com a equipe do projeto e a dedicarem-se à sua aprendizagem e à de seus colegas no exterior. Além disso, os participantes são cadastrados em uma plataforma virtual de aprendizagem, o Canvas⁸, gratuito para professores, na qual encontram informações detalhadas sobre as tarefas sugeridas para as sessões – como conversação baseada em um tema específico, discussão baseada em leitura prévia, escrita e troca de textos de determinados gêneros, entre outras –, além de tarefas que são obrigatórias.

Exigidas de todos os participantes e disponíveis no Canvas estão as tarefas reflexivas de (i) estabelecimento de metas de aprendizagem e (ii) escrita de diários reflexivos.

⁸ Saiba mais em <<https://www.instructure.com/canvas/try-canvas>>. Acesso em 21 fev 2023.

vos a cada sessão (Figura 2). As tarefas convidam os estudantes a desenvolverem suas habilidades de autonomia e reflexão, levando-os a definir o que esperam alcançar com sua participação no projeto e a avaliar o que, durante sua participação, tem auxiliado no desenvolvimento da meta e o que precisa ser revisto. As instruções dos diários são apresentadas tanto na língua-alvo quanto na língua materna.

Figura 2 - Instruções para escrita de diário de aprendizagem

Learning diary 1 - Diário de aprendizagem 1 Start Assignment

Due Mar 22 by 11:59pm Points 1 Submitting a text entry box

Use this space to reflect on the first session. Use the prompts below to assist you. You may write a small paragraph. You can write in English or Portuguese.

1) How I felt about starting the Teletandem sessions
2) What I learned today (words, sentences, grammar rules, cultural facts, about my partner)
3) What I taught today (words, sentences, grammar rules, cultural facts, about my partner)
4) What was easy about today's session
5) What was difficult about today's session
6) One thing I would like to do differently the next time
7) One thing I think worked and will try again the next time

Use este espaço para refletir sobre a primeira sessão. Use os itens abaixo para te auxiliar. Você pode escrever um pequeno parágrafo. Você pode escrever em português ou inglês.

1) Como eu me senti sobre começar as sessões de Teletandem
2) O que eu aprendi hoje (palavras, frases, regras gramaticais, fatos culturais, sobre meu/minha parceiro/a)
3) O que eu ensinei hoje (palavras, frases, regras gramaticais, fatos culturais, sobre meu/minha parceiro/a)
4) O que foi fácil na sessão de hoje
5) O que foi difícil na sessão de hoje
6) Uma coisa que eu gostaria de fazer diferente da próxima vez
7) Uma coisa que eu acho que funcionou e vou tentar novamente da próxima vez

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto às Sessões Orais de Teletandem, estas são realizadas regularmente entre os pares ou pequenos grupos, a depender das necessidades das universidades parceiras, e envolvem, o encontro síncrono por ferramentas de comunicação online por áudio e vídeo, tais como Zoom ou Google Meet. Participam dessas sessões apenas os estudantes que formam uma dupla ou pequeno grupo e estes se encontram regularmente e realizam as tarefas que lhes são sugeridas.

Também realizadas sincronicamente, via Google Meet, são as sessões de mediação, normalmente duas ou três por semestre. Tais sessões, realizadas em grupo, duram em média 50 minutos e são planejadas de modo a levar os aprendizes a refletirem, coletivamente, sobre questões relacionadas à comunicação intercultural e ao seu processo de aprendizagem no Teletandem. Conduzidas por um mediador, este oferece andaimes, auxiliando os participantes e levando-os a refletir sobre estratégias para superarem as

eventuais dificuldades. As sessões de mediação, no contexto do projeto no IFSP-Barretos, são comumente divididas em três momentos: um voltado à reflexão sobre a comunicação intercultural, outro voltado aos processos de aprendizagem de línguas e um terceiro momento de discussão livre sobre questões que emergem nos diários de aprendizagem. Assim, nota-se, como também sugerido em Cavalari e Aranha (2016), que as tarefas promovidas no projeto Teletandem alimentam-se a si mesmas, pois uma oferece insumo ao desenvolvimento da outra.

Ao final de sua participação no semestre, os aprendizes participam de uma reunião final em grupo, também síncrona via Google Meet, para avaliação do projeto, ocasião em que também preenchem um questionário em que refletem sobre os resultados de sua participação e podem sugerir modificações.

Figura 3 - Parte do cenário pedagógico de uma das parcerias desenvolvidas com o IFSP-Barretos

Teletandem Português-Inglês		
Instituições	Instituição privada localizada em Massachussets, Estados Unidos	IFSP - Barretos
Ano acadêmico/semestre	2022-23 - 1 sem	2022 - 2sem
Professoras responsáveis	xxxx	xxxx
Monitoras		xxxx
Modalidade	Institucional não-integrada (Participação certificada nas duas instituições)	
Tipologia das Sessões Orais de Teletandem (SOT)	Monolingualismo Alternado	
Número total de Sessões Orais de Teletandem	6 sessões	
Tarefas	Encontro tutorial; Definição de Metas; Sessões Orais de Teletandem; Sessões de Mediação; Diários de Aprendizagem; Reunião Final de Avaliação, Questionário Final.	
Frequências das Sessões Orais de Teletandem	Quinzenalmente	
Dia da semana das Sessões Orais	Terças ou Quartas (conforme inscrição)	
Duração do projeto	12 semanas	
Horário das Sessões Orais	17h	18h (até 06 de novembro, depois 19h)
Número esperado de participantes	17	17
Pareamento	Aleatório	
Mediação	2 sessões (participação opcional)	2 sessões (participação obrigatória)
Ferramentas/Plataformas	Zoom para SOTs (Uma única sessão - os participantes são enviados para salas individuais com suas duplas); Canvas (Free for teachers) para realização de tarefas assíncronas e instruções adicionais.	

Fonte: Elaborada pela autora.

Destaca-se ainda que é feito o acompanhamento e o registro dos detalhes das parcerias ao longo de sua duração em cada semestre. Assim, com cada instituição parceira, é desenvolvido um plano de trabalho, chamado de cenário pedagógico (Aranha;

Leone, 2017) (Figura 3), usualmente com duração entre nove e 12 semanas por semestre. Sobre o cenário pedagógico, é preciso ressaltar que, em conformidade com o previsto na literatura, este é desenvolvido de modo colaborativo entre professores a fim de serem consideradas as necessidades e especificidades de ambas instituições parceiras. Nota-se, pois, que, assim como a proposta privilegia o trabalho conjunto entre estudantes, o mesmo é esperado dos professores. A colaboração internacional se dá, pois, tanto no nível de membros do corpo discente quanto de membros do corpo docente.

Como ilustrado na Figura 3, a primeira parte do cenário pedagógico traz informações gerais sobre cada parceria em cada semestre acadêmico, descrevendo responsáveis, modalidade, tarefas previstas, quantidade de participantes, entre outras informações. Tal documento norteia a organização e desenvolvimento da proposta, auxiliando ainda no provimento de instruções aos participantes e logística das sessões, uma vez que inclui informações como horário e ferramentas a serem utilizadas. Ainda parte do cenário pedagógico é um calendário com indicação das datas exatas dos encontros (Sessões Orais de Teletandem e Sessões de Mediação), além do planejamento para cada semana/sessão (Quadro 1).

Quadro 1 - Recorte do planejamento das sessões de uma das parcerias desenvolvidas com o IFSP-Barreiros

PLANO DAS SEMANAS/SESSÕES	
Semana 0	<p>Os aprendizes que completaram sua inscrição participaram do encontro tutorial. Durante o tutorial, as professoras apresentam o projeto, seus princípios, objetivos, as responsabilidades que cabem aos aprendizes, tarefas e calendário. Os aprendizes são selecionados com base na data de realização da inscrição e presença no tutorial. O pareamento é aleatório. Após o tutorial e aceite de participação, os estudantes são cadastrados na plataforma Canvas, onde encontram a primeira tarefa reflexiva a ser completada: a definição das metas de aprendizagem particulares.</p> <p>Instruções para definição das metas postadas no Canvas em português e inglês: O objetivo geral deste projeto é oferecer a você a oportunidade de uso autêntico de línguas (português e inglês) e contato intercultural, além de promover a aprendizagem autônoma. Sua jornada de aprendizagem pode ser mais tranquila se você está ciente de quais são seus próprios objetivos de aprendizagem. Use este espaço para refletir sobre seus objetivos e tentar pensar em um objetivo SMART (na sigla em inglês: específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes, temporais). Você pode escrever na língua-alvo ou em seu próprio idioma. / <i>The overarching aim of this project is to offer you the opportunity to engage in authentic language use (Portuguese and English) and intercultural contact, as well as promote autonomous learning. This learning journey might be smoother if you are aware of what your personal learning goals are. Use this space to reflect on your goals and try to think of a SMART goal (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-Bound). You may write it in the target language or your own language.</i></p>
Sessão 1	<p>Tarefa de preparação (Os aprendizes trocam e-mails se apresentando. Os e-mails devem ser escritos na língua-alvo e os participantes devem revisar o e-mail de seu par).</p> <p>Instruções postadas no Canvas nos dois idiomas: Escreva um email ao seu par na língua-alvo. Você deve se apresentar e contar detalhes sobre você (caso se sinta confortável). Você pode dizer o que cursa, onde mora, por que quer participar do Teletandem e quais são suas expectativas com o projeto. Você também pode perguntar coisas que queiram saber sobre seu par (mas cuidado: nem toda pergunta é aceita em toda cultura). Você também receberá um email de seu par escrito no seu idioma. Durante a sessão síncrona, vocês podem revisar seus textos (problemas de ordem linguística, adequação dos cumprimentos, perguntas, etc).</p> <p>Sessão Oral 1: Os aprendizes se encontram por videoconferência pela primeira vez. O objetivo da primeira sessão é fazer com que os aprendizes se conheçam melhor. Os participantes trocam informações pessoais. Recomendamos que revisem seus textos.</p> <p>Instruções postadas no Canvas nos dois idiomas: Nossa sugestão para o primeiro dia é que vocês dediquem um tempo para se conhecerem melhor. Recomendamos que vocês discutam seus objetivos de aprendizagem (digam ao par o que vocês querem aprender) e negociem como vocês irão se ajudar a alcançar seus objetivos. Você pode decidir se querem fazer alguma tarefa adicional, como trocar textos na língua alvo, escrever um texto juntos, assistir programas de TV/ler livros e então comentar a respeito durante as sessões, etc. Também recomendamos que dediquem um tempo para revisar os emails que trocaram.</p> <p>Sabemos que, na primeira sessão, as pessoas costumam ficar ansiosas, mas lembrem-se: vocês estão ali para se ajudarem e os dois estão aprendendo! Além disso, uma pesquisa mostrou que é isso que normalmente acontece na primeira sessão: os participantes costumam se cumprimentar e apresentar, negociam vários aspectos (como significado, formas linguísticas, tarefas, o que fazer/aprender), trocam informações sobre si (o que fazem pela maior parte da sessão) e se despedem. Não existe uma ordem fixa para que cada coisa aconteça e vocês não devem necessariamente seguir cada item. Estamos apenas compartilhando o que normalmente acontece para que saibam o que esperar do primeiro encontro.</p> <p>Caso sentirem necessidade, vocês podem preparar algumas perguntas que gostariam de perguntar ao par, mas, sobretudo, lembrem-se de se divertir e aproveitar a experiência!</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

O registro detalhado de tais informações, como ilustrado no Quadro 1, é também fruto do trabalho colaborativo entre professores e objetiva auxiliar na organização da proposta e servir como fonte de dados para revisão e aprimoramento da proposta em ofertas futuras. Vinculado ao cenário pedagógico, há um outro documento, o cenário de aprendizagem (Aranha; Leone, 2017), que permite observar como o que foi previsto no plano de trabalho se concretiza na prática, com descrição de ocorrências e controle de frequência dos participantes.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados são referentes ao período do segundo semestre de 2021 ao segundo semestre de 2022. Disposta em números, a proposta já envolveu a oferta de 134 vagas para participantes do Brasil, sendo 268 vagas no total, considerando a participação dos estudantes brasileiros e daqueles que estão localizados nos países parceiros. Destas vagas, 43 foram oferecidas a estudantes adolescentes que cursavam curso Técnico integrado ao Ensino Médio no Brasil e Bachillerato no México, numa versão que foi chamada de *Teletandem by Teens*. As demais vagas foram ocupadas majoritariamente por estudantes de cursos de graduação e, ocasionalmente, por estudante recém-graduado (1) e estudante de pós-graduação (1).

No total, os aprendizes já dedicaram mais de 200 horas às atividades do projeto, que contou com participantes brasileiros de nove instituições de ensino, entre públicas e privadas, quatro estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Rondônia), 30 cursos de graduação e seis cursos de nível médio voltados à formação técnica. Na esfera do IFSP, os participantes eram provenientes de 22 campi.

Divulgaram suas impressões sobre o projeto em um questionário final 44 estudantes de graduação que participaram do Teletandem. Segundo uma escala de 1 a 5, em que 1 representa “Discordo totalmente” e 5, “Concordo totalmente”, os estudantes foram convidados a refletir sobre sua participação a partir de algumas afirmativas, que se voltavam aos objetivos gerais do Teletandem de promover aprendizagem de línguas e culturas de forma autônoma e reflexiva.

Em relação à aprendizagem de cultura, 84% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmativa de que “Aprenderam algo novo sobre a cultura de seu par”, enquanto que a percepção sobre aprender algo novo sobre a própria cultura foi menor e 65% julgaram ter aprendido algo, assinalando entre concordo e concordo totalmente. A esse respeito, em um espaço destinado a comentários adicionais, um dos participantes destaca (Quadro 2, grifo meu) que aprendeuativamente sobre sua cultura ao ter de pesquisar a respeito para ensinar “coisas interessantes/divertidas” ao par:

Quadro 2 - Comentário adicional 1 de participante de 2022

Versão original	Versão em português
<p><i>"For me, it was a great learning experience. This project helped me to be a little less introverted, while also made me actively learn more about my native culture to be able to teach these "fun facts" to my partner. I feel like I still have some issues about stuttering a bit during a conversation due to being nervous, but other than that, this opportunity was really helpful to make myself able to achieve my personal goals regarding the English language. As a suggestion, maybe the use of the Discord app would be more stable for the conferences than Zoom."</i></p>	<p>“Para mim, foi uma ótima experiência de aprendizagem. O projeto me ajudou a ser menos introvertido e também me fez aprender maisativamente sobre minha cultura nativa para poder ensinar algumas “coisas interessantes/divertidas” para meu par. Eu sinto que eu ainda tenho alguma dificuldade quanto a gaguejar durante uma conversa por me sentir nervoso, mas, apesar disso, esta oportunidade me ajudou muito a alcançar meus objetivos pessoais quanto à língua inglesa. Como sugestão, talvez usar o aplicativo Discord tornaria as sessões mais estáveis que o Zoom”</p>

O comentário no Quadro 2 também toca em questões de aprendizagem de línguas. Como o participante acima, a maior parte dos respondentes avalia ter desenvolvido suas habilidades na língua inglesa, tendo 93% marcado as opções “Concordo” e “Concordo totalmente”. De fato, essas impressões são as mais retomadas nos comentários adicionais, em que muitos participantes agradecem pela oportunidade de ter tido a chance de praticar um idioma. Similarmente ao comentário acima, pode-se notar que o aspecto afetivo se sobressai, uma vez que os participantes apontam ter melhorado quanto à introspecção, a passarem a sentir mais confiantes ao usarem a língua estrangeira e em relação ao seu sotaque.

Em sua avaliação do projeto, os participantes também julgam em que medida as tarefas propostas e plataformas e ferramentas utilizadas foram eficazes para auxiliá-los quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. Como no Quadro 2, em que o aprendiz sugere outro aplicativo para as Sessões Orais de Teletandem, outros participantes fazem sugestões, tais como realizar as sessões de mediação tão logo acabem os encontros com os parceiros a fim de motivá-los a compartilhar experiências, o que sugere que não só se sentem à vontade para apontar melhorias (bem como críticas), como ainda valorizam outros momentos de aprendizagem proporcionados pelo projeto que não apenas os com o parceiro. A esse respeito, outro participante de 2022 também enfatiza sua percepção de que “[...] (as sessões de mediação) foram incríveis, aprendi bastante e também usei os materiais nas atividades que desenvolvo em meu trabalho. Também foi muito importante a colaboração e respeito dos colegas do grupo”, o que indica que a organização das tarefas do projeto contribuem para a aprendizagem em diversos níveis.

Por fim, com exceção de dois participantes, todos os respondentes apontaram que gostariam de participar do projeto novamente se tivessem a chance, demonstrando que as experiências vivenciadas a partir das ações foram, em geral, positivas, mesmo quando há alguma descontinuidade na participação, como destacado por um dos participantes de 2022, que afirma: “Gostei demais do projeto, pena que a parceira teve problemas e realizamos três conexões somente e algumas trocas de e-mails”. Apesar do relato de um problema, o aprendiz ressalta, em outra afirmativa, que recebeu apoio constante da equipe do projeto, o que indica que os mediadores também têm papel fundamental para que a experiência seja proveitosa aos participantes mesmo diante de desafios.

Além das ações já descritas do projeto de extensão, foi oferecido, no segundo semestre de 2022, um minicurso *online* de formação de mediadores para atuação em contextos de intercâmbio virtual em colaboração com uma professora nos Estados Unidos⁹. O fato do minicurso sobre o tema ser planejado e executado em parceria com professora de instituição estrangeira novamente aponta para o potencial da proposta e de seus desdobramentos, como o minicurso, promoverem chances de internacionalização da instituição e de seus membros. Desenvolvido em quatro semanas de forma assíncrona e síncrona por videoconferência, os aprendizes puderam estudar sobre intercâmbio virtual, comunicação intercultural, o papel do mediador, além de terem a oportunidade de prática. Com a participação de 15 pessoas, o minicurso alcançou quatro servidores, cinco estudantes do IFSP e seis pessoas do público externo, o que sugere o potencial da proposta de despertar o interesse de públicos diversos. No segundo semestre de 2023, a proposta foi desenhada e aplicada novamente em colaboração com a professora Viviane de Souza Klen-Alves Moore. A segunda edição envolveu a participação de 32 pessoas, das quais 18 eram da comunidade interna ao IFSP (3 alunos e 15 servidores) e 14 do público externo, de diferentes instituições públicas do Brasil. Um diferencial da segunda oferta foi a participação de palestrantes externos convidados, quais sejam as professoras doutoras Micheli Gomes de Souza, Suzi Marques Spatti Cavalari, Ana Carolina Freschi e Queila Barbosa Lopes e o professor doutor Rodrigo Nascimento de Queiroz.

DISCUSSÃO

Entende-se que a aplicação do projeto Teletandem no contexto do IFSP-Barretos mostrou-se bem-sucedida, uma vez que proporcionou aos participantes, de cidades e países geograficamente distantes, o acesso a outra língua e cultura, além de ter estimulado seu protagonismo e o desenvolvimento de habilidades de autonomia e reflexão. Em geral, os estudantes se mostraram engajados com a proposta, fazendo pesquisas sobre sua própria cultura para compartilharem com o outro, interessando-se pela língua e cultura dos colegas e apreciando os momentos de reflexão em grupo, o que indica que compreenderam o potencial de estimular a colaboração proporcionado pelo projeto.

Do ponto de vista do contato entre culturas, ainda que já venha sendo posta em prática desde 2006, a proposta se situa como atual, inovadora e articulada com ob-

⁹ A professora Viviane Klen-Alves Moore foi também co-organizadora e co-idealizadora da proposta.

jetivos de aprendizagem do século XXI (ACTFL, 2023), pois promove aprendizagem centrada no aprendiz, com foco na comunicação autêntica entre falantes de diferentes línguas e culturas, favorecendo o desenvolvimento de competência intercultural. Além disso, garante aos estudantes a oportunidade de ampliação de suas perspectivas sem a necessidade de deslocamento físico que, é sabido, não é acessível a todos. É inovadora ainda por integrar o uso de tecnologias digitais e favorecer o desenvolvimento de letramento digital, já que os participantes navegam por diferentes plataformas e ferramentas a fim de cumprirem com os objetivos da proposta com o apoio de mediadores.

Do ponto de vista da internacionalização, o projeto mostrou-se importante instrumento de divulgação da instituição não apenas às comunidades locais, já que os participantes tendem a enfatizar a oportunidade de participar de experiências interculturais e bilíngues enquanto estudantes do IFSP, como ainda internacionalmente, ampliando as fronteiras de atuação da instituição por meio da colaboração entre professores e entre estudantes.

Se os pontos positivos elencados acima apontam para a validade da proposta, há de se considerar as dificuldades quanto à sua implementação. Uma vez que se trata de iniciativa de pressupõe a colaboração entre pessoas de diferentes culturas e que, muitas vezes, pode ser o primeiro contato de estudantes com indivíduos de outros países, é necessário dedicar bastante tempo para conscientização dos participantes quanto ao contato intercultural e prover suporte aos aprendizes ao longo da parceria quanto a questões de aprendizagem, além de dificuldades técnicas.

Ainda quanto ao tempo, de fato, aqueles que se dispõem a promover intercâmbios virtuais devem despender parte significativa de sua carga de trabalho para planejamento, organização e acompanhamento da execução, o que pode ser desafiador, considerando outras demandas que podem ter quanto a ensino, pesquisa e extensão, além de atuação em comissões e órgãos colegiados. Pode ser desafiador ainda assegurar o comprometimento e engajamento dos estudantes por toda participação, uma vez que fatores externos podem interferir no andamento das parcerias.

Em relação a fatores negativos associados ao projeto, podemos apontar que, infelizmente, no contexto do IFSP-Barretos, a proposta continua restrita àqueles que têm disponibilidade de recursos e familiaridade com ferramentas, já que não há, no campus, laboratório de informática equipado com dispositivos fundamentais para garantir sua participação, como computadores individuais com câmera, fones de ouvido e microfone. Cabe, pois, àqueles interessados em aplicar a iniciativa em seus contextos, pensar em estratégias para ampliar também seu alcance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar como foi realizada a aplicação do projeto Teletandem (Telles, 2006) no contexto do IFSP-Barretos, numa proposta que articula os níveis de ensino, pesquisa e extensão. O texto apresentou o embasamento teórico que fundamenta a promoção das ações e, adicionalmente, detalhou como são postas em prática, ressaltando em que medida a prática tem o potencial de conectar

pessoas e encurtar as distâncias, democratizando o acesso ao contato intercultural e desenvolvimento de habilidades necessárias no cenário globalizado e contribuindo para a internacionalização da instituição.

Ao explicar o referencial teórico, o capítulo traz indicações de obras fundantes de práticas de intercâmbio virtual, especificamente, do Teletandem. A descrição da aplicação da proposta no contexto do IFSP traz ainda sugestões de tarefas com reproduções das instruções fornecidas aos participantes, o que abre a possibilidade de que sejam replicadas, revisadas e aprimoradas ou ainda rejeitadas por outros professores.

É certo que há necessidade de expansão do projeto, não só por atualmente não atender à demanda – como posto anteriormente, costuma haver mais interessados que vagas –, como também por seu potencial de democratizar o acesso a línguas e culturas e de promover a internacionalização. A ampliação, entretanto, só será possível a partir do fortalecimento das redes colaborativas interinstitucionais e das parcerias internacionais. Assim, faz-se necessário estimular a colaboração entre professores e servidores para contínuo diálogo e aprimoramento da proposta, além de dar condições para que essa força de trabalho consiga estabelecer novas parcerias e acompanhar os estudantes durante sua participação.

A formação de novas parcerias, por sua vez, pode contar com o suporte do setor de Relações Internacionais da instituição. A exemplo da descrição apresentada neste capítulo, parcerias com professores de universidades estrangeiras podem ser resultantes de mensagens por correio eletrônico ou eventos acadêmicos. Ademais, podem ser estabelecidas pelo contato de membros da comunidade interna com professores e pesquisadores de outras instituições.

As limitações deste relato de experiência estão associadas à geração de dados, aqui restritas aos questionários finais. Por um lado, a avaliação do projeto pelos participantes por meio de um questionário permite fazer inferências quanto ao potencial da proposta. Por outro, a análise pode ser enriquecida a partir da triangulação com outros dados, como os textos reflexivos postados pelos aprendizes em seus diários de aprendizagem e entrevistas semiestruturadas com os participantes.

Os diários podem trazer informações mais detalhadas sobre a experiência, uma vez que tendem a ser escritos imediatamente após o encontro dos pares e os estudantes ainda têm memórias recentes sobre as quais refletir. As entrevistas, por sua vez, podem suprir lacunas deixadas no questionário final, composto, sobretudo, de perguntas fechadas. A partir das entrevistas, os participantes do estudo podem também trazer mais detalhes de sua participação, o que, diferentemente do diário que traz reflexões mais imediatas, pode resultar em ponderações que já passaram pelo processo de maturação.

Trabalhos futuros podem, então, debruçar-se sobre a riqueza de dados gerados a partir da implementação do Teletandem neste contexto, contribuindo para fortalecer ainda mais essa iniciativa que tem se mostrado bem-sucedida na promoção de intercâmbios virtuais, línguas e culturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTFL. **World-Readiness standards for learning languages.** The roadmap to language competence. 2023. Disponível em <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages#:~:text=The%20final%20document%2C%20Standards%20for,language%20instruction%20in%20American%20education..> Acesso em: 22 fev 2023.

ANTONIOLI, M. P. **Teletandem no IFSP:** uma discussão sobre acessibilidade e alcance da proposta [Relatório final]. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (PIBIFSP). Instituto Federal de São Paulo, Barretos, 2022.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPecialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral Teletandem oral interaction). In: FISHER, D.; BEIBWENGER, M. (Ed.). **Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world**. 1st ed. Ljubljana: University Press, p. 172-190, 2017.

ARANHA, S.; LOPES, Q. B. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: The MulTeC case. **The ESPecialist**, v. 40, n. 1, 2019.

ARANHA, S.; WIGHAM, C. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. **Journal of Virtual Exchange**, p. 13-38, 2020.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International e-mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). **A guide to language learning in tandem via the internet**. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Turismo de estudos e intercâmbio:** Orientações básicas. 2 ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Teletandem. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021

CAPPELLINI, M.; HOLT, B.; BIGI, B.; TELLIER, M; ZIELINSKI, C. A multimodal corpus to study videoconference interactions for techno-pedagogical competence in second language acquisition and teacher education. **Corpus**, v. 24, 2023.

CARDOSO, D. **Teletandem no IFSP:** explorando as aproximações entre o intercâmbio virtual e o turismo de estudos e intercâmbio [Relatório final]. Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (PIBIFSP). Instituto Federal de São Paulo, Barretos, 2022.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

DOOLY, M.; VINAGRE, M. Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. **Language Teaching**, p. 1-15, 2021.

FONDO, M. The telecollaborative foreign language anxiety scale: detecting students' affective barriers in virtual exchanges. Multilingual academic and professional communication in a networked world. **Proceedings of AELFE-TAPP 2021**. Vilanova i la Geltrú: University Politècnica de Catalunya, 2021.

FUNK, H.; GERLACH, M.; SPANIEL-WEISE, D. (Eds.). **Handbook for foreign language learning in online tandems and educational settings**. Peter Lang Edition, 2017.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019/2023**. Com você, planejando o futuro. 2019. Disponível em https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

KÓRIS, R. Twenty-first-century methods for twenty-first-century skills: Developing students' ESP competencies through virtual exchange projects. In: VRÁNOVÁ, M. (Ed.). **New to the LSP classroom? A selection of monographs on successful practices**. Wilmington: Vernon Press, 2023.

LEONE, P.; TELLES, P. The Teletandem network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Ed.). **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, p. 29-72, 2016.

LEWIS, T.; O'DOWD, R. Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Ed.). **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, p. 29-72, 2016.

LOPES, Q. B.; QUEIROZ, R. N.; FERNANDES, E. M. S. Learning experiences in a virtual exchange project: the University of California, Davis' and the Federal University of Acre's first partnership. **The ESpecialist**, v. 43, n. 1, 2022.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v.1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-17, 2021.

O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Ed.). **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, p. 29-72, 2016.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A. C. B. O princípio da separação de línguas no Teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 3, 2020.

RAMPAZZO, L. A implementação do Teletandem no IFSP-Barretos: o que a minha experiência na UNESP me ensinou. **Teletandem e suas redes no Brasil:** valorização das práticas e contribuições das pesquisas. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis, 2022.

RAMPAZZO, L. **Gêneros do intercâmbio virtual:** recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2021.

RAMPAZZO, L.; CUNHA, J. C. N. Telecollaborative practice in Brazil: what has been published about Teletandem? **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2021.

SARTORI, J. S. **A sessão de mediação no Teletandem:** um estudo sobre sua estrutura com base na Análise da Conversação. Dissertação [Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa]. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2021.

STEVENS INITIATIVE. **Virtual exchange impact and learning report.** Washington: The Aspen Institute, 2023. Disponível em <https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2023/02/2023-Virtual-Exchange-Impact-and-Learning-Report.pdf>. Acesso em: 21 fev 2023.

TARDIEU, C.; HORGUES, C. (Ed.) **Redefining tandem language and culture learning in higher education.** London: Routledge, 2019.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil:** línguas estrangeiras para todos - Ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, 2015.

TOMAZZONI, E. L.; OLIVEIRA, C. C. Turismo de intercâmbio: perfis dos intercambistas, motivações e contribuições de experiência internacional. **Revista Turismo Visão e Ação**, v. 15, n. 3, p. 388-408, 2013.

VINAGRE, M.; GONZÁLEZ-LLORET, M. La comunicación mediada por computador y su integración en el aprendizaje de segundas lenguas. In: GONZÁLEZ-LLORET, M.; VINAGRE, M. (Ed.). **Comunicación mediada por tecnologías.** Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera. Sheffield: Equinox Publishing, p. 1-19, 2018.

WOODIN, J. From a cultural to an intercultural approach: tandem learning and the intercultural speaker. In: TARDIEU, C.; HORGUES, C. (Ed.) **Redefining tandem language and culture learning in higher education.** London: Routledge, p. 31-47, 2019.

CAPÍTULO

7

Inovação pedagógica na mediação com as tecnologias digitais: construindo conhecimento profissional do professor de Química com a plataforma Flexquest

Thiago Bernardo Cavassani¹

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios que a escola enfrenta na atualidade é a promoção de práticas pedagógicas que articulem os processos da vida cotidiana dos estudantes aos conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados. A apropriação destes conhecimentos é de fundamental importância para subsidiar a tomada de decisão dos sujeitos na constituição de uma efetiva cidadania crítica e efetiva (Santos, 2011).

No contexto da cultura digital, essas práticas sociais são ressignificadas enquanto a mediação pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) promove novos modos de experiências, introduzindo novas linguagens que modulam as formas de contato e interação; transformando as formas de comunicação e produção/compartilhamento do conhecimento (Santaella, 2010; Lévy, 1999). Estes aspectos tensionam as práticas escolares e, consequentemente, os modelos formativos de professores para atuação nas salas de aula na contemporaneidade.

¹ Possui Bacharelado e Mestrado em Química pelo Instituto de Química de Araraquara da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IQ-UNESP Araraquara). É licenciado em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Doutor em Química (UFSCar) - subárea Ensino de Química/Formação de Professores (2021). Atuou como especialista de laboratório (Químico) na FFCLRP-USP e foi professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Atualmente é professor do IFSP - Campus Catanduva. Desenvolve trabalhos na área de Ensino de Química e Formação de Professores, principalmente sobre as seguintes temáticas: Estratégias e Recursos para o Ensino de Química, Conhecimentos Docentes e Tecnologias Digitais na Formação de Professores de Química.

Observa-se recentemente uma crescente utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nos processos de ensino e aprendizagem, tanto pelos professores quanto pelos estudantes (CGI.br, 2019). Entretanto, lacunas na formação inicial e continuada dos professores são apontadas atualmente como a principal restrição para a efetiva integração destas tecnologias na ação didática dos docentes. As barreiras para a utilização das TDIC em sala de aula, se não problematizadas e introduzidas em processos formativos orientados, ainda nos cursos de formação inicial, podem representar verdadeiros obstáculos para a aprendizagem pedagógica das TDIC pelos docentes (Alves Filho; Schuhmacher, V.; Alves Filho; Schuhmacher, E., 2017).

Conforme analisa Kenski (2012), às práticas formativas dos professores necessitam introduzir as TDIC de modo a fomentar a sua significação pedagógica e promover as melhores oportunidades que a atividade didática mediada pelas tecnologias podem oferecer. Desse modo, os professores em formação inicial ou continuada podem sentir-se “confortáveis” para a utilização destes recursos em sala de aula. A formação docente nestes contornos pode favorecer a atuação inovadora em sala de aula, pois reconhece o papel mediador do professor na promoção de processos de aprendizagem que suportam o desenvolvimento da autonomia, da prática colaborativa, da investigação e elaboração de ideias em projetos abertos que pressupõe a interação e a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento (Leite, 2018; Moran, 2013).

O seguinte trabalho apresenta o recorte de uma tese de doutoramento já concluída e tem como objetivo discutir as contribuições de uma prática intervintiva na formação de professores de Química a partir da interação mediada dos licenciandos com a plataforma de aprendizagem *Flexquest*. Analisando os modos de interação dos licenciandos com os conteúdos curriculares na interface com as TDIC em propostas de organização do ensino, focalizamos neste percurso as contribuições desta prática intervintiva à constituição e desenvolvimento do conhecimento profissional para a docência, em especial do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo (TPACK) (Mishra; Koehler, 2006).

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

O seguinte estudo foi desenvolvido em uma turma do oitavo semestre do curso de licenciatura em Química de uma instituição federal de ensino no interior de São Paulo (IFSP- Campus Catanduva), no escopo da unidade curricular de Instrumentação para o Ensino de Química (IEQ). Dentro da ementa desta disciplina, um dos assuntos tratados foi a constituição do currículo paulista e também a temática da *inovação no ensino de Química e Ciências*. Inicialmente, as discussões em sala de aula foram fundamentadas nas contribuições de Yamazaki S. e Yamazaki R. (2006) e Maceno e Guimarães (2013) em específico para a Educação Química. Concordando com Shulman (1987), acreditamos que estas produções são importantes fontes para construção do conhecimento profissional dos professores e que devem ser legitimadas e significadas pelos professores em sua atividade cotidiana.

Nesta abordagem, as atividades desenvolvidas consistiram na leitura na íntegra dos trabalhos e na discussão em grupo dos principais aspectos levantados pelos autores. O trabalho de Maceno e Guimarães (2013) estruturou-se a partir do estudo de três diferentes fontes de discursos atuantes neste campo: i) textos da seção Pesquisa em Ensino da revista Química Nova na escola, ii) respostas de entrevista de professores de escola básica e iii) textos de livros sobre ensino de Química. Assim, com tal organização, a turma de IEQ foi separada em três grupos e cada grupo leu e discutiu um dos eixos introduzidos pelos autores. Cada grupo foi responsável por compilar os principais resultados da pesquisa, os argumentos traçados e refletir coletivamente sobre as implicações destas práticas inovadoras para o ensino de Química.

Esta atividade constitui-se como um importante momento reflexivo e ativo dos estudantes, pois fomentou o diálogo coletivo sobre as compreensões dos sujeitos a respeito do objetivo e a importância do ensino de Química na esteira de propostas inovadoras no ensino de Ciências. A dinâmica da exposição das contribuições individuais, aliada à retomada das contribuições dos demais colegas de turma, estimulou a argumentação crítica sobre as proposições apresentadas e suas possibilidades diante do contexto real da escola e do ensino de Química na atualidade.

Em seguida, os licenciandos discutiram as possíveis abordagens consideradas inovadoras para o ensino de Ciências a partir das contribuições dos textos-base disponibilizados, incluindo também as possibilidades inovadoras utilizando as TDIC (Leite, 2015). Foi neste contexto que a proposta da plataforma *Flexquest* foi apresentada e discutida com os licenciandos como possível abordagem inovadora para o ensino de Ciências e Química com a utilização dos recursos da Web 2.0.

Como atividade final e sintetizadora do estudo sobre a temática de inovação no ensino de Química, os licenciandos escolheram desenvolver uma proposta de ensino dentro da plataforma da *Flexquest*. Esta experiência aconteceu entre os encontros 17 e 19 da disciplina de IEQ e contou inicialmente com a leitura e discussão de material de apoio sobre a proposta disponibilizada previamente para os licenciandos (Vasconcelos, 2017).

Deste modo, a interação com os mesmos levou à abordagem da plataforma *Flexquest* preliminarmente como objeto de estudo. A apresentação de suas características e possibilidades de utilização em situações de ensino foram discutidas anteriormente às atividades sobre a construção da proposta online. Pôde-se perceber a preferência dos licenciandos por atividades que priorizam a exposição das características básicas da ferramenta, as possibilidades de uso didático e a exemplificação de atividades em contraposição a propostas que reivindicam o contato e a experiência a partir da manipulação direta da plataforma como modo de aprender com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Neste sentido, constitui ainda um desafio aprender tecnologias digitais conjugadas com experiências de planejamento de atividades didáticas em situações complexas, no qual o domínio da

ferramenta ocorre em sinergia com a aprendizagem e o desenvolvimento integrado dos conhecimentos pedagógicos e do conteúdo dos licenciandos.

Com base nestas observações e percepções, discutimos os elementos mais representativos das produções dos licenciandos, recolhidos na plataforma *Flexquest*, cujos aspectos teóricos e metodológicos são abordados na próxima seção.

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A proposta da *Flexquest* consiste em uma reelaboração dos modelos de pesquisa orientadas pela internet: a *Webquest*. Esta ferramenta baseada nos recursos da Web 2.0 é voltada ao processo de ensino de aprendizagem focado nos estudantes, no trabalho colaborativo e na resolução de problemas com a mediação de recursos parcial ou totalmente disponibilizados na internet. Para Vasconcelos (2016), a *Webquest* auxilia a contornar problemas recorrentes na utilização pedagógica de recursos da Web como a busca por conteúdos ou respostas simples, além de outros aspectos frequentemente relatados como a dispersão, navegação aleatória e a utilização de fontes de baixa confiabilidade que podem colaborar para não atender aos objetivos pedagógicos pretendidos. Para tanto, a metodologia da *Webquest* “procura interligar a pesquisa nas fontes da internet com recursos multimídias, atividades manuais e tarefas experimentais diversas que encorajam a capacidade do pensamento em níveis elevados do conhecimento” (Vasconcelos, 2017, p. 67).

O ponto de partida para a estruturação da proposta *Flexquest* consiste em casos prévios disponíveis na Internet que serão decompostos pela atividade do professor em casos menores, possibilitando a melhor compreensão e estudo dos seus atributos pelos alunos. Com o tema selecionado e fracionado em mini-casos para estudo, os alunos devem percorrer distintas direções abordando um ou mais aspectos temáticos para a condução dos mesmos na compreensão geral do assunto em destaque (Leite, 2015; Vasconcelos, 2016).

Silva et al. (2015) estruturaram uma plataforma disponível na internet para que os professores possam, individual ou coletivamente, propor e aplicar propostas de atividades baseadas na abordagem *Flexquest* em atividades de ensino a partir dessa abordagem. Após o cadastro prévio na plataforma, os professores podem utilizar-se dos modelos disponíveis para construção de atividades didáticas estruturadas em seis diferentes partes integrantes do modelo *Flexquest* (Vasconcelos, 2016):

i) Informações gerais: Apresenta o título da proposta, o nome dos autores, os objetivos principais e a temática, com acesso a qualquer momento da construção da atividade pelos docentes.

II) Contexto: Consiste em uma situação real que visa contextualizar e problematizar o assunto de trabalho do professor, gerando questionamentos explorados nos casos e mini-casos estruturados no decorrer da proposta. Podem ser utilizados vários tipos de recursos como textos, áudios e vídeos para ilustrar a questão de trabalho e conta

ainda com oportunidade para resposta da questão-problema que estimula a discussão de conhecimentos prévios dos estudantes, articulando a ressignificação destes conhecimentos na interação com temas geradores em situações reais.

III) Casos: Preferencialmente baseados em casos reais, são selecionadas situações disponíveis na Internet. Estes casos podem ser apresentados em diversos formatos, porém sempre relacionados à questão problematizadora anteriormente destacada. Preconiza-se a presença mínima de quatro casos para atingir nível de complexidade desejável às discussões do assunto, pois assim apresentam-se múltiplas perspectivas de abordagem do objeto de estudo. Os mini-casos constituem partes dos casos, fragmentados em números suficientes para abordar determinado conceito de trabalho, também sugerido um mínimo de quatro. Citando Spiro e Jehng, Silva *et al.* (2015) avaliam que:

[...] antes de percorrerem documentos estruturados, em outras palavras, antes de lidar com a complexidade de um caso, o aluno deve aprofundar seu conhecimento estudando os minicasos, onde serão abordados pelo professor os conceitos que estão imersos em cada um. Após este trabalho é que estarão aptos para iniciar a aprendizagem, navegando na desconstrução dos minicasos, inclusive relacionando minicasos de casos diferentes (p. 409).

IV) Questões: Nesta etapa, são desenvolvidas questões estruturadas pelos professores com o objetivo de fomentar o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Esta etapa auxilia no encaminhamento dos estudantes para os objetivos inicialmente planejados e, conforme avalia Vasconcelos (2016), privilegiam-se as atividades de pesquisa mediadas pela atividade docente na construção do conhecimento pelos estudantes.

V) Processo: Nesta aba, os professores montam sequências especiais com os diversos mini-casos numa estrutura unificada, fornecendo aos estudantes novas releituras em perspectivas diversas para a ressignificação conceitual dos conteúdos em análise. Este processo permite que sejam criadas “representações mentais, permitindo que, ao se deparar com um caso novo, o aluno, mais rapidamente, seja capaz de construir a solução com base no conhecimento adquirido através das relações entre os minicasos dos casos precedentes” (SILVA *et al.*, 2015, p. 409).

VI) Transferência: Na etapa final, são apresentadas as atividades de aprendizagem que decorrem da interação com os casos e seus fragmentos. A proposta é incentivar a pesquisa sobre novos casos, a proposta e desconstrução em grupo ou individualmente de outros casos, a resolução de problemas ou atividades investigativas suportando estratégias de ação em novas situações; enfim, traduzem o encerramento da proposta com a interaçãoativa e propositiva dos estudantes na ampliação e na concretização dos conceitos objeto de aprendizagem.

Conforme analisa Leite (2017), a estratégia FQ pode ser circunscrita na perspectiva de descoberta guiada com mídia interativa, pois fornece os subsídios básicos como objetivo,

tema e tarefas para a elaboração da atividade mediada pela ferramenta digital. Ao possibilitar múltiplas formas de abordagem de um determinado conceito ou problema contextualizado a partir de casos reais, estimula-se a flexibilização do conhecimento dos estudantes, habilitando-os nas atividades desenvolvidas que demanda articulação em novas situações e condições normalmente originais. Neste sentido, a abordagem FQ ainda “permite estas inovações no ensino, desde que bem utilizada pelo professor e que o aluno comprehenda os objetivos das atividades a serem realizadas em sala de aula” (Vasconcelos, 2017, p. 4).

Para o trabalho em sala de aula com as ferramentas digitais, portanto, é preciso que o professor desenvolva uma série de conhecimentos profissionais próprios da docência, capaz de articular as potencialidades das TDICs aos propósitos pedagógicos da atividade de ensino, viabilizando a compreensão e a apropriação de conceitos científicos pelos estudantes. Shulman (1987) propôs o modelo do conhecimento pedagógico de conteúdo como estrutura explicativa da ação docente considerando a estreita relação entre ação didática e aspectos conceituais específicos das múltiplas áreas do conhecimento. Mishra e Koehler (2006), atualizaram e sistematizaram teoricamente este conjunto em uma estrutura denominada conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (TPACK).

Mishra e Koehler (2006) utilizam o modelo proposto por Shulman (1986) e acrescentam o termo *technological* para formar o TPACK, no qual os conhecimentos em tecnologia, pedagogia e conteúdos devem ser olhados não apenas de maneira isolada, mas também integrada (Martins; Calado, 2022, p. 204).

Assim, o professor mobiliza este conjunto de conhecimentos para a atividade didática, ao passo que reconstrói reflexivamente esta mesma base na interação com diversas fontes, das quais a própria formação inicial e continuada possui posição destacada. Na próxima seção, analisamos mais detidamente os modos de interação dos licenciandos com a plataforma Flexquest com foco nos indícios de construção e desenvolvimento do conhecimento profissional docente para o ensino.

Em relação aos aspectos metodológicos deste trabalho, suportamos a construção e discussões dos resultados fundamentados na perspectiva da pesquisa qualitativa em educação, a partir da análise de conteúdo com categorias temáticas definidas *a priori*, conforme discute Cavassani (2021). Desse modo, detivemos maior atenção na discussão sobre a adequação das propostas apresentadas ao modelo da estratégia *Flexquest*, considerando os seguintes temas i) a correlação entre os conteúdos de trabalho e as demandas curriculares, ii) os objetivos propostos e as atividades indicadas na plataforma e iii) profundidade na abordagem dos conteúdos de trabalho e sua capacidade de contextualização e do trabalho interdisciplinar. Para esta discussão, consideramos ambos os aspectos salientados por Vasconcelos (2017):

Estruturação dos casos e dos mini-casos: buscando indícios nas produções que possam evidenciar o reconhecimento dos mini-casos como desconstrução dos casos

principais, interligados por um elo conceitual abordado em múltiplas dimensões ao longo da proposta. Neste sentido, oportunizando a mobilização do conhecimento em diversas situações que habilitam a sua reconstrução e articulação em situações diversas igualmente complexas.

Adequação da proposta às possibilidades de flexibilização: buscando indícios de atividades que prezam pela flexibilidade na construção do conhecimento dos alunos. O foco é caracterizar propostas que evitem a mera reprodução de informações, fomentando atividades que exijam habilidades de maior ordem cognitiva, como por exemplo o pensamento crítico e a criação e avaliação de propostas para resolução de problemas em situações novas e pouco estruturadas.

Apresentamos a discussão a respeito das produções dos estudantes seguindo as orientações de Ramos *et al.* (2022) ao afirmarem que a construção dos resultados é facilitada quando a análise segue a mesma ordem da metodologia Flexquest, ou seja, percorrendo as seis diferentes partes integrantes da proposta discutidas mais detidamente na próxima seção. Importante frisar que os nomes dos licenciandos utilizados na discussão dos resultados são fictícios para a garantia do anonimato e que esta pesquisa contou com a aprovação do comitê de ética do IFSP conforme CAEE 97073718.00000.5473.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na interação com o recurso digital, os licenciandos escolheram livremente o conteúdo de trabalho para o planejamento e efetivação de uma proposta de ensino. Inicialmente, acessaram o site do recurso a partir da sala de informática da instituição e com certa facilidade conseguiram manejá-las telas e as funcionalidades da proposta online. A forma de estruturação dos recursos e as funcionalidades da Flexquest mostraram-se familiares aos estudantes; tal aspecto possibilitou melhor ambientação e possibilidade de manejo dos recursos online. Em seguida, os licenciandos iniciaram a busca por materiais na Internet que pudessem embasar a proposta de ensino mediada pelo recurso digital. Orientados pelo conteúdo curricular previamente selecionado, os licenciandos iniciaram o processo de seleção, análise e/ou adaptação dos recursos disponibilizados na Internet para estruturação das propostas didáticas.

A estrutura do recurso digital e a interface disponível ao usuário modelaram os modos de interação possíveis; abriram oportunidades e apresentaram restrições próprias da mediação com estes instrumentos. No caso específico, proporcionou o desenvolvimento de importantes dimensões do TPACK dos licenciandos, quais sejam, a capacidade de busca, seleção e análise de recursos utilizando os recursos digitais para a organização e planejamento do ensino (Yurdakul *et al.*, 2012). O quadro 1 indica a estrutura básica das propostas dos estudantes Carla e Iago.

Nestes resultados, chama a atenção justamente o alinhamento dos conteúdos livremente escolhidos pelos licenciandos. Das nove contribuições passíveis de análise, sete organizaram o conteúdo de trabalho em torno de assuntos vinculados a biomoléculas ou alimentação. Uma explicação possível para esse fato pode estar justamente

na organização da grade curricular dos licenciandos no semestre de estudo em que esta atividade foi desenvolvida. Estes temas são associados normalmente aos estudos curriculares de Bioquímica, disciplina cumprida pelos licenciandos concomitantemente à disciplina de IEQ e ao curso inicial de Físico-Química. A maior identificação entre os licenciandos com os conteúdos trabalhados na disciplina de Bioquímica pode justificar a vinculação destes conteúdos curriculares com a proposta didática planejada mediada pela plataforma Flexquest.

Quadro 1 – Principais elementos das propostas produzidas pelos licenciandos na plataforma Flexquest.

CARLA					
Flexquest	Casos	Mini-casos			
De olho no óleo	Biocombustível	Lixo Marinho em Biocombustíveis	Microalgas em Biocombustíveis	Resíduo do dendê em Biocombustível	Biocombustível de cana em avião
	Óleos Essenciais	Aromaterapia	Óleos essenciais na limpeza doméstica	Óleos essenciais na produção de cosméticos	Óleos essenciais no tratamento de gripes e resfriados
	Descarte e utilização	A importância de reciclar óleo de cozinha	Sabão com óleo de cozinha usado	Vela ecológica com óleo de cozinha usado	Óleo de cozinha em biocombustíveis.
	Gorduras	Gordura trans	A importância do tipo certo de gordura para a boa saúde	Gordura Saturada	Gordura Insaturada
IAGO					
Flexquest	Casos	Mini-casos			
Química dos alimentos	Decomposição dos alimentos	Alimentos no nosso corpo	Descarte indevidado de resíduos orgânicos	Produção de Alimentos	A Importância dos Alimentos
	Conservação dos alimentos	Conservação de alimentos por meio da Temperatura	Conservação de alimentos por meio da Radiação	Conservação de alimentos por meio da Secagem	Conservação de alimentos por meio de aditivos
	Agrotóxico nos Alimentos	Riscos à saúde humana	Riscos dos agrotóxicos ao meio ambiente	Os vários tipos dos agrotóxicos	Abordagens que não utilizam agrotóxicos
	Reaproveitamento dos alimentos	Compostagem	Usos alternativos para o “resto” dos alimentos	Fertilizantes orgânicos	Projetos sociais para reutilizar os alimentos

Fonte: Elaborada pelo autor.

Um primeiro aspecto possível de discussão diz respeito às estruturações das propostas apresentadas em função dos objetivos e dos casos e mini-casos construídos. Embora algumas propostas tenham objetivos definidos e coerentes, conforme apresentado no quadro 2, a apresentação incompleta dos casos e mini-casos minimiza a possibilidade de a proposta suportada na plataforma online apresentar as vantagens possíveis para o processo de ensino e aprendizagem (Vasconcelos, 2016). Além disso, algumas temáticas, como a selecionada por Pedro, indicam algum reducionismo na seleção e apresentação do conteúdo de trabalho, dificultando a compreensão dos objetivos, suas relações com o contexto apresentado e os casos selecionados.

Quadro 2 – Temáticas e os objetivos selecionados pelos licenciandos na estruturação da proposta Flexquest.

ESTUDANTE	TEMÁTICA	OBJETIVOS
Gael	Drogas no que diz respeito aos seus efeitos e motivos de uso	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os efeitos de algumas drogas. - Relacionar o tipo de droga com seu local de produção. - Conhecer basicamente as estruturas de algumas drogas. - Relacionar os efeitos das drogas com motivos para usá-la
Patrícia	Bioquímica	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar o tema didaticamente, utilizando conceitos que podem ser aplicados ao cotidiano dos indivíduos. - Contemplar todo o processo de desenvolvimento de uma proteína até chegar ao corpo humano. - Ressaltar a importância de ingerir estas proteínas em alimentos, além de citar uma de suas aplicações no processo industrial. - Orientar sobre riscos que podem ser causados ao ingerir em excesso alguns produtos.
Pedro	Carboidratos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel dos carboidratos na alimentação. - Levantar os efeitos do consumo exagerado de carboidratos. - Explicitar aspectos de uma alimentação saudável. - Considerar os aspectos intrínsecos do sabor e prazer.
Wladimir	Biomoléculas na vida	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar os conceitos de biomoléculas e suas funções; - Relatar a importância das biomoléculas em nossas vidas; - Apontar meios de obtenção das diferentes biomoléculas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por outro lado, as propostas de Carla e Wladimir, apresentaram objetivos com maior possibilidade de correlação entre os casos e os mini-casos propostos, indicando a estruturação de forma a privilegiar a flexibilidade cognitiva e a interação dos alunos ao longo do trabalho na plataforma. Na apresentação do contexto, poucos licenciandos

inseriram questões que pudessem nortear a reflexão sobre a temática e sua exploração ao longo dos casos propostos. Patrícia fez a seguinte questão: “Será que as proteínas possuem apenas fins benéficos?” Tal questionamento mostrou-se pertinente para ser explorado ao longo da proposta *Flexquest*. Por outro lado, Pedro propôs: “Reflita sobre a importância da alimentação em nossas vidas? E a pobreza como solucioná-la?” São questões com pouca possibilidade de resolução dentro da perspectiva adotada pelo licenciando, uma vez que pretende abordar o conteúdo relativo a carboidratos. Como também já observou Vasconcelos (2016), houve também a presença de perguntas introdutórias que podem ser respondidas sem maior necessidade de reflexão e aprofundamento no tema de trabalho, como a proposta de Joana: “Você sabia que os iogurtes são feitos através da fermentação de bactérias?”

Carla, Gael e Carlos acrescentaram às descrições do contexto materiais de apoio baseados em vídeos; recurso importante para efetivação da proposta e ambientação dos alunos aos temas de trabalho. Neste sentido, mostraram também capacidade de articular diferentes TDIC no trabalho de seleção de materiais e apresentação da proposta didática, revelando aspecto importante do TPACK dos professores em formação (Mishra; Koehler, 2006; Ocak; Baran, 2019).

Alguns licenciandos sugeriram contextos relevantes para despertar o interesse dos alunos na exploração dos temas, como no caso de Renata ao discorrer sobre a nutrição das plantas e lago ao apresentar os principais processos químicos envolvidos com a produção e consumo de alimentos (Fig. 1).

Gael, por outro lado, apresentou apenas um vídeo introdutório do assunto a ser abordado, representando uma significativa redução das possibilidades de apresentação da atividade e, por conseguinte, de identificação e envolvimento dos alunos com a proposta. Wladimir, Patrícia e Joana utilizaram este espaço de forma a descrever o conteúdo de trabalho, não indicando as possíveis formas de abordagem do conteúdo interligadas à realidade do aluno ou situando o assunto suficientemente para que o aluno se sinta envolvido para continuar na experiência online. Estes resultados alinham-se ao descrito por Souza e Leão (2015), demonstrando certa dificuldade em produzir contextos introdutórios que insiram a temática dentro de um escopo mais abrangente de modo a cativar o estudante a permanecer e realizar as atividades propostas na estratégia didática.

Figura 1: Contexto proposto por Iago.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Um relato frequente dos licenciandos na execução desta etapa foi sobre o desafio para a organização dos casos e dos mini-casos circunscritos ao objetivo proposto. Em relação aos conteúdos selecionados e sua forma de estruturação, a presença significativa de propostas incompletas para uma abordagem multifacetada dos temas pode indicar importantes lacunas na articulação entre o conhecimento de conteúdo dos licenciandos na interface com a estruturação de proposta didática própria (PCK). Neste sentido, um dos aspectos que eventualmente pode ter contribuído para este resultado diz respeito ao próprio conhecimento do conteúdo selecionado e abordado nesta atividade relativo à disciplina de Bioquímica que, naquele momento, estava ainda em curso concomitante às atividades de IEQ.

Os conceitos básicos se mostravam ainda em processo de interação e construção pelos licenciandos. Com o domínio incompleto, reduz-se a visão mais holística destes conteúdos e sua capacidade de inter-relações com as diversas áreas da Ciência e da Química, justificando uma apresentação fragmentada e parcial que parte dos licenciandos apresentaram nesta experiência. Apenas Carla, Iago e Joana apresentaram elementos suficientes para abordar a flexibilidade e as diferentes perspectivas necessárias para o estudo de casos complexos.

Dificuldades semelhantes também foram apontadas em outros trabalhos com a proposta *Flexquest* (Souza; Leão, 2015; Vasconcelos, 2017), indicando ainda persistir entraves teórico-metodológicos para a compreensão e execução da proposta pelos professores. Mostram-se como dificuldades a ação de busca e seleção de casos e a com-

preensão efetiva do processo de desconstrução dos casos em mini-casos, conforme analisam Silva *et al.* (2015). Outras questões importantes, conforme interpretamos, diz respeito a dificuldades com a própria estrutura da estratégia (Souza; Leão, 2015) e sua proposta didática, associada ao conteúdo específico ainda em processo de apropriação pelos estudantes.

No planejamento destas atividades, diferentes habilidades e dimensões do TPACK dos licenciandos são exigidas e mobilizadas concomitantemente (Yurdakul *et al.*, 2012). Conforme interpretamos, este conjunto de conhecimentos ainda não se apresentava suficientemente desenvolvido e a ausência de uma base experiencial forte para suportar a estruturação de atividades de ensino inovadoras pode ter contribuído para as dificuldades apresentadas pelos estudantes. As lacunas observadas, portanto, não dizem respeito diretamente às dificuldades com a interação e a compreensão das funcionalidades e a interface da tecnologia utilizada. No processo de acompanhamento e observação na construção das propostas dos licenciandos, a interação com a plataforma, as funcionalidades e as orientações diretamente a partir de seus recursos online ocorreram sem maiores intercorrências, indicando a possibilidade de trabalho intuitivo com as diversas aplicações ao longo da plataforma.

As dificuldades salientadas pelos licenciandos para a completa interação com o recurso sugerem estar mais relacionadas às dimensões relativas a uma proposta pedagógica estruturada e a inter-relação entre o conteúdo específico mediado por uma estratégia online. Assim, a plataforma *Flexquest* apresenta uma proposta didática de acordo com pressupostos teóricos e metodológicos bem fundamentados, utilizando do recurso tecnológico de forma a modular as estratégias didáticas, as formas de representação do conteúdo e também os formatos de interação dos alunos entre si e entre os conteúdos de trabalho. Neste processo, são muitos os conhecimentos necessários e desenvolvidos para a estruturação da proposta didática: a necessidade de visão geral sobre o conteúdo específico, possibilitando a abordagem em múltiplas dimensões; a capacidade de criação de um ambiente online atrativo e interativo capaz de envolver o leitor para exploração dos seus recursos; capacidade de busca, seleção e montagem de um conjunto de elementos relacionados ao caso central de modo a abordar a temática com vinculação a aspectos da realidade dos alunos. Além disso, torna-se necessário compreender e planejar as atividades interdisciplinares suportadas pela plataforma online; de organização de propostas de formas alternativas de abordagem dos conteúdos e conceitos trabalhados; a capacidade de avaliar o processo utilizando a própria estrutura da plataforma ou outros recursos online, etc. (Souza; Leão, 2015).

Assim, para breve análise dos demais elementos constitutivos da estratégia *Flexquest*, focamos na apresentação e discussão daquelas contribuições dos licenciandos que incluíram o número suficiente de elementos para subsidiar a discussão, neste caso, os licenciandos Carla, Iago e Joana. Nestas produções, de modo geral, identificamos uma composição de casos pertinentes com os objetivos propostos e

a possibilidade de correlação com as variadas formas de abordagens dos conteúdos abordados.

Apresentando a temática de óleos, o objetivo na atividade de Carla é conhecer e compreender as principais diferenças entre óleos e gorduras, além de promover a conscientização sobre a destinação correta e formas de reutilização destes materiais, em especial, para a reutilização destas substâncias na composição de biocombustíveis. Neste sentido, a sequência e a apresentação dos casos selecionados nesta abordagem estão aptas a mediar a compreensão dos alunos deste importante aspecto do conteúdo de Química, na inter-relação de questões científicas/meio ambiente e o cotidiano dos sujeitos.

Joana tem como objetivo compreender os processos bioquímicos envolvidos nos processos de fermentação, reconhecendo-os nas situações cotidianas e explorando as questões históricas sobre o uso do Kefir, assim como os potenciais benéficos de sua utilização. Apenas Iago, por outro lado, apresenta um objetivo sucinto e generalista de *reconhecer e compreender os processos químicos que envolvem os alimentos em geral*, não contemplando, por sua vez, uma linha de trabalho clara e com assuntos conectados para o trabalho no ensino médio. A ordem de apresentação também é pouco adequada: iniciando com o processo de decomposição dos alimentos e depois conservação, passando por utilização de agrotóxicos. A abordagem apresenta certa fragmentação que pode dificultar a análise do problema. Desse modo, para a plena compreensão dos aspectos do conhecimento químico envolvidos para contemplar os objetivos traçados pelo licenciando, seria imprescindível uma reorientação da atividade suportada na plataforma.

Estes aportes apresentaram outra questão importante e que diz respeito justamente à apresentação dos objetivos de aprendizagem e sua relação com as orientações curriculares oficiais. Embora estes documentos tenham sido alvo de discussão ainda no escopo da disciplina de IEQ, os licenciandos dispuseram de conteúdos curriculares e objetivos de aprendizagem orientados pelos assuntos específicos, com menor articulação aos objetivos gerais de aprendizagem (São Paulo, 2011). Ainda que os objetivos propostos na estratégia online e sua formatação de trabalho não demandassem uma necessária vinculação estrita com as propostas curriculares oficiais, nem constituíram pré-requisito no âmbito do trabalho realizado, a falta de articulação com os objetivos gerais de aprendizagem ou referência às diretrizes oficiais representa um fator importante de análise. Diz respeito a aspectos do conhecimento curricular dos licenciandos (Shulman, 1987; Barbosa, 2019) que se apresentam nas propostas de atividades didáticas mediadas pela ferramenta cultural online.

Já no menu Questões, as propostas apresentaram maior diversidade em relação às formas de apresentação e ajuste ao objetivo da proposta *Flexquest*. Como também avalia Vasconcelos (2016), há ainda uma série de questionamentos simplistas que dificultam um aprofundamento e reflexão sobre as temáticas em discussão, como o apresentado

por Iago: *A conservação de alimentos via radiação é segura?* Nesta questão, os alunos podem responder sem necessidade de justificativa ou comparação crítica com outras metodologias de conservação de alimentos. Na mesma tônica, a questão apresentada por Carla: “Quais são os meios de reutilização dos óleos?” pode ser respondida pela simples visita aos mini-casos, desestimulando maior reflexão sobre o assunto. Por outro lado, outras questões apresentadas podem representar maior avanço sobre os conceitos e conteúdos trabalhados, possibilitando abordar questões tangenciais e abranger múltiplas facetas dos temas complexos tratados.

Com o questionamento – “Quais os riscos do uso de agrotóxicos?”, Joana possibilita avançar sobre os assuntos de trabalho em atividades exigindo reflexão sobre os temas dispostos na estratégia. Neste sentido, um importante fator do TPACK dos licenciandos é desenvolvido ao incentivá-los a analisar os conteúdos e os contextos em que inserem estas temáticas e produzir, por meio da ferramenta cultural digital, questões que buscam auxiliar o raciocínio crítico dos alunos, a busca por novos conhecimentos e uma visão integrada dos conteúdos a assuntos cotidianos dos alunos.

Já no que diz respeito ao processo proposto pelos licenciandos, houve propostas bastante articuladas, efetivamente capazes de auxiliar o aluno a refazer novas interligações, criando sua própria representação do conteúdo e desenvolvendo repertório para construção de relações que o auxiliam na tomada de decisão em situações diversas (Vasconcelos, 2017). Neste sentido, Carla construiu uma interessante ‘travessia de paisagem’ (Souza; Leão, 2015) em que os alunos foram estimulados a questionar o modelo produtivo e a geração de renda com foco na problemática do óleo de origem vegetal. A proposta da licencianda indicou a possibilidade de um novo olhar para as implicações socioeconômicas e ambientais da temática. Além disso, trouxe subsídios relevantes para a flexibilização do próprio conhecimento, proporcionando outras formas de solucionar questões vinculadas a ações reais. Constituem, portanto, aspectos relevantes da proposta da *Flexquest* (Souza; Leão, 2015).

Estas constatações podem ser estendidas às demais ações do processo proposto pela licencianda: uma relativa à temática da conscientização sobre o descarte do óleo e a segunda em relação aos benefícios à saúde trazidos pelo consumo moderado de óleos e gorduras. Contudo, Joana e Iago apresentaram processos com menor capacidade para a flexibilização do conhecimento dos alunos. Para Joana, ambas as sequências trazidas vinculam-se à fermentação e seus potenciais benefícios à saúde, salientando o consumo de fermentados de leite somente a aspectos positivos para a saúde geral. Na última sequência apresentada, questiona os eventuais benefícios do consumo de bebidas alcoólicas à saúde, ações não previstas para esta etapa da estratégia e que, além disso, dificilmente serão resolvidas com o material apresentado pelos alunos.

A estruturação da *transferência* proposta pelo licenciando Iago reflete as demais dificuldades já apontadas. Neste ponto o objetivo é que o professor possa indicar as:

[...] atividades que serão produtos do projeto estruturado pelo professor, como por exemplo: a identificação de um novo caso, mas com investigação de novas problemáticas que podem ser indicadas pelos alunos ou apresentadas pelo professor nas questões, desde que se relacionem com os casos explorados no projeto; resolução de situação problema; atividades investigativas com estruturação de planos de intervenção em uma situação, dentre outros (Vasconcelos, 2017, p. 4).

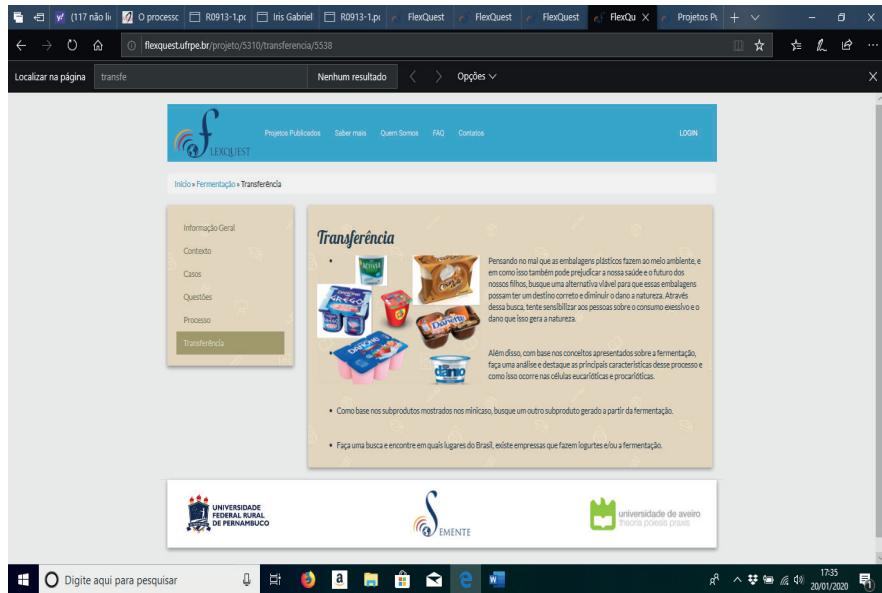
Neste sentido, a proposta do licenciando sobre um debate com os alunos para discutir a respeito dos meios de preservação alimentícia corretos e o que isso pode influenciar no cotidiano das pessoas, ainda que possua uma intencionalidade didática que explore o trabalho dialogado, crítico e coletivo, não contempla a profundidade nem a flexibilidade necessárias para o aprofundamento do tema em termos de conteúdo específico. Ademais, não indica outras fontes de informação ou materiais para que os alunos possam embasar tais discussões.

A proposta de Joana também resvala nestas mesmas questões: “A partir do que foi estudado, discuta em grupos como se dá a classificação dos óleos e onde eles podem ser utilizados, bem como quais os óleos são consumidos por você diariamente e quais são os seus benefícios e seus prejuízos sociais, ambientais e na saúde”. De todo modo, ambas as propostas preveem, no debate coletivo, a valorização dos conhecimentos prévios, a análise do contexto cotidiano e a reflexão sobre as consequências das ações individuais.

Logo, há preocupação com o contexto e as implicações daquilo que é selecionado para ser ensinado na escola.

Carla apresenta uma atividade que envolve a busca ativa dos alunos e a interação de um aspecto importante na temática em discussão: “Busque uma alternativa viável para que essas embalagens possam ter um destino correto e diminuir o dano à natureza. Através dessa busca, tente sensibilizar as pessoas sobre o consumo excessivo e o dano que isso gera à natureza”. Além do mais, solicita aos alunos o reconhecimento de subprodutos da fermentação não indicados nos mini-casos e, mais ainda, a identificação dos locais de produção de fermentados no Brasil. A questão principal é relevante e envolve a discussão crítica sobre o uso das embalagens com a oportunidade de correlacionar a aspectos sociais e ambientais presentes nesta temática de estudo.

Entretanto, com os objetivos propostos inicialmente, verifica-se considerável desvio em relação à abordagem principal. A transferência não reflete a centralidade da temática em questão e as demais atividades propostas tampouco abordam as possibilidades químicas da fermentação e suas interrelações com o campo social, ambiental, econômico, entre outros relevantes para o ensino de Química contextualizado (Santos, 2011).

Figura 2: Imagem da atividade de Transferência proposta por Carla.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Assim, estes resultados demonstram certas lacunas sobre o planejamento de atividades avaliativas. A própria proposta didática modulada pela plataforma digital cria um ambiente condicionado para o preparo de atividades que diminuem a tendência de reproduções de práticas mais vinculadas aos exames (Matos; Cirino; Brown, 2009). Desse modo, os processos de transferência propostos pelos licenciados não focalizaram atividades vinculadas à reprodução de conteúdos curriculares memorizados e descontextualizados, entretanto, conforme interpretamos, as propostas efetivadas atingiram apenas parcialmente os pressupostos da estratégia *Flexquest*.

Outro aspecto relevante diz respeito à utilização de TDIC na proposta de transferência realizada. Indicando a realização de pesquisas para subsidiar atividades propostas nesta etapa, os licenciandos sugeriram novamente a utilização dos recursos da Web para a realização das atividades em sala; indícios importantes do TPACK dos professores vinculados à capacidade de criar e utilizar tecnologias para a avaliação dos processos de aprendizagem (Yurdakul *et al.*, 2012; Ocak; Baran, 2019). Ainda que a utilização de outras tecnologias mais específicas e com maior grau de adequação e complexidade às propostas pudesse ser selecionadas, as condições inovadoras da estratégia condicionam também outras formas de planejamento de atividades dos licenciandos, como neste caso de integrar TDIC nas atividades de caráter avaliativo.

Além de tudo, a indicação das fontes das pesquisas realizadas, a sua conferência sistemática para verificação da confiabilidade da informação, a utilização de referências com maior relevância para a estruturação da proposta, ou seja, as questões da eticidade que envolvem a utilização das ferramentas da web englobam uma importante dimensão do TPACK dos licenciandos e apresentaram-se também mais opacas nesta experiência.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, é possível avaliar oportunidades para a proposição de atividades nesta abordagem, como a proposta de Carla com mini-caso que preconiza a utilização de óleos essenciais no tratamento de infecções e também de Joana ao apresentar questões com a necessidade de pesquisa sobre o processo fermentativo no corpo humano. Outros pontos de ancoragem de trabalhos interdisciplinares podem ser observados no caso da produção de óleo e geração de renda como um dos processos proposto por Carla e sobre o trabalho colaborativo e cooperativo proposto por Iago no caso de ações e organizações sociais preocupadas com o reaproveitamento de alimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oportunizar momentos para a interação dos licenciandos com a ferramenta digital da Flexquest permitiu aos licenciandos vivenciar uma genuína experiência capaz de articular conhecimento científico e a ação pedagógica na construção de saberes próprios para a docência. Estes são conhecimentos múltiplos e complexos e continuamente res-significados para o trabalho integrado com as TDIC, ou seja, uma mobilização completa do TPACK dos licenciandos.

No percurso da apropriação pedagógica da ferramenta digital, entretanto, os licenciados apresentaram importantes lacunas para a plena significação e utilização em atividades de ensino. Tais aspectos podem estar relacionados aos poucos momentos na formação inicial dedicados ao contato e trabalho pedagógico com estratégias didáticas mediadas com as ferramentas digitais, como também aos conteúdos específicos ainda em franco processo de desenvolvimento. Em decorrência disso, observaram-se propostas de utilização da TDIC em sala de aula não contemplaram a contento o potencial das ferramentas digitais e da metodologia de ensino preconizada, mitigando-se o alcance de práticas genuinamente inovadoras para o ensino de Ciências.

Por fim, é necessário salientar o nível de aprofundamento dos temas curriculares alcançados com a proposição da estratégia. Importantes atributos do conhecimento químico são apresentados apenas superficialmente: aspectos relativos ao estudo dos caracteres microscópicos e submicroscópicos dos fenômenos envolvidos, as questões relativas à aquisição da linguagem Química, o reconhecimento de diferentes formatos de representação dos conteúdos químicos, entre outros. Conforme depreendemos, é imprescindível maior aprofundamento destes conhecimentos para a completa interação dos alunos com os conteúdos científicos e os objetivos mais gerais da aprendizagem da ciência Química.

Tais aspectos suscitam a necessária vigilância no aprendizado da tecnologia integrada às propostas pedagógicas no ensino de Química e um reforço da importância mediadora do formador de professores para um significativo processo de aprendizado da docência. A inovação na prática formativa do professor de Química, portanto, não se alia inexoravelmente à ferramenta pedagógica ou ao método de ensino, mas sim na relação estabelecida, nas significações e nos compartilhamentos efetuados; a mediação

da aprendizagem toma o lugar central e o *outro* representa assim o fator essencial na dialética de tornar-se professor:

[...] o recurso das novas tecnologias representa um desafio e ao mesmo tempo amplia nosso foco, pois se ressalta que, apesar da “aparente” aprendizagem “sem” o outro, nunca a aprendizagem em um contexto tão rico esteve tão dependente do conhecimento, do discurso, da imagem, da organização, da sistematização, da disponibilização... de outros! (Andrade; Cavassni; Abreu, 2014, p. 168).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, P. P. **Licenciatura EAD em Ciências e Biodiversidade Vegetal**: bases de conhecimento docente, crenças de formadores, percepções e produções de estudantes. 2019. 342f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

CAVASSANI, T. B. **Conhecimentos docentes e tecnologias digitais**: perspectivas para a formação do professor de Química. 2021. 297f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2021.

CGI.br -Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**: TIC Educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEITE, B. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 580-609, 2018.

LEITE, B. S. **Tecnologias no Ensino de Química**: teoria e prática na formação docente. Curitiba: Appris, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACENO, N. G.; GUIMARÃES, O. M. A inovação na área de Educação Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 1, p. 48-56, 2013.

MATOS, D. A. S.; CIRINO, S. D.; BROWN, G. T. L. Students' conceptions of assessment in higher education in Brazil. *In:* MCINERNEY, D. M.; BROWN, G. T. L.; LIEM, G. A. D. (eds.). **Student Perspectives on Assessment**: What students can tell us about improving school outcomes. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. p. 235-253.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers college record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In:* BEHRENS, M; MORAN, J. M; MASETTO, M. (org.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013. p.11-72.

OCAK, C.; BARAN, E. Observing the indicators of technological pedagogical content knowledge in science classrooms: Video-based research. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 51, n. 1, p. 43-62, 2019.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **ReCeT**: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SANTOS, W. L. P. A. Química e a formação para a cidadania. **Educación Química**, v. 22, n. 4, p. 300-305, 2011

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências da Natureza e suas tecnologias. São Paulo, SE, 2011.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, I. G. S. S.; LEÃO, M. B. C.; SOUZA, F. N. Promoção de Flexibilidade Cognitiva e Interdisciplinaridade através da FlexQuest: uma plataforma Web 2.0. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., Aracajú. **Anais**[...] Aveiro: Ludomedia, 2015. p. 405-410.

SILVA, I. M. M.; CALADO, E. F. N. LABFOR: Formação docente, inovação pedagógica e letramentos no contexto da cibercultura. In: DEFENDI, C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; VICENTE, R. B. (org.). **Ensino e Formação de Professores:** Estudos de Linguagem em Perspectiva Interdisciplinar. São Paulo: EDIFSP, 2022. p. 194-209.

SOUZA, R. V.; LEÃO, M. B. C. O processo de construção da FlexQuest por professores de ciências: análise de alguns saberes necessários. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, 2015.

VASCONCELOS, F. C. G. C Análise das estratégias flexquest® desenvolvidas por professores em formação inicial no curso de licenciatura em Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-12.

VASCONCELOS, F. C. G. C. **Estratégia Flexquest:** possibilidades para a flexibilização do conhecimento. Curitiba: Appris, 2016.

YAMAZAKI S. C.; YAMAZAKI R. M. Sobre o uso de metodologias alternativas para ensino-aprendizagem de Ciências. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DE GRANDE DOURADOS, 3., 2006, Dourados. **Anais** [...] Dourados: UEMS, 2006. p. 1-14.

YURDAKUL, I. K. et al. The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. **Computers & Education**, v. 58, n. 3, p. 964 -977, 2012.



CAPÍTULO

8

Criação de jogos de tabuleiro para crianças com base em livros infantis

Fabriciu Alarcão Veiga Benini¹

Fábio Ricardo Mizuno Lemos²

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Criação de jogos de tabuleiro para crianças com base em livros infantis” foi desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São Carlos, dentro do Salesianos São Carlos, uma Organização Social sem fins lucrativos que oferece atividades socioeducativas para crianças e adolescentes. Este projeto teve como objetivo auxiliar no desenvolvimento geral das crianças, abordando literatura, arte, desenvolvimento da criatividade, aplicação de conhecimentos adquiridos e aprimoramento da comunicação.

Uma característica essencial do projeto é a sua abordagem em relação às crianças entre 9 e 11 anos, estabelecendo desde cedo uma conexão com o IFSP. Essa estratégia não só fortalece a imagem da instituição na busca pela excelência, mas também oferece às crianças uma perspectiva de educação em longo prazo. Ao se familiarizarem com o

¹Doutor em Telecomunicações pela USP (2019). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Carlos. E-mail: benini@ifsp.edu.br

²Doutor em Educação pela UFSCar – 2013 e pós-doutorado em Motricidade Humana pela UFSCar (2015). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Carlos e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFSCar). Pesquisador do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF/UFSCar) e coordenador do Núcleo de Investigações Progressistas em Educação (NINPED/IFSP São Carlos). E-mail: fabio.lemos@ifsp.edu.br

IFSP desde pequenas, essas crianças podem, no futuro, considerar a instituição como uma opção viável e atrativa para a sua trajetória educacional.

A justificativa para o projeto está em oferecer oportunidades para as crianças desempenharem um papel ativo na criação de jogos, estimulando a criatividade e o aprendizado por meio de atividades lúdicas e interativas. A equipe envolvida no projeto, formada por alunos dos diferentes níveis educacionais oferecidos pelo IFSP, que incluem desde cursos técnicos integrados ao ensino médio até o ensino superior, proporciona às crianças a oportunidade de enxergar nesses tutores modelos inspiradores, ampliando suas perspectivas em relação às possibilidades de desenvolvimento educacional.

As atividades do projeto incluíram a apresentação de jogos de tabuleiro para conhecerem suas características e elementos desafiadores; leitura de livros infantis, a partir dos quais as crianças desenvolveram os seus próprios jogos; rodadas de conversa sobre os livros, criando oportunidades para que debatessem e refletissem sobre os conteúdos lidos; construção dos jogos de tabuleiro, explorando a criatividade através de atividades de arte, desenhando personagens e cenários inspirados nos livros.

Dado que a educação inovadora busca orientar o processo de ensino e aprendizagem em direção à adoção de metodologias e abordagens que enfatizam o envolvimento ativo dos estudantes em seus processos de aprendizagem e que buscam promover mudanças significativas (Soares *et al.*, 2022), é plausível afirmar que o projeto em questão se configura como uma prática inovadora.

DETALHAMENTO DO PROJETO

Ao longo do ano de 2022 foram constituídas oito turmas divididas nos dois turnos, vespertino e matutino, sendo quatro turmas no primeiro semestre e quatro turmas no segundo semestre. Cada turno foi constituído por duas turmas de 10 crianças cada, totalizando 80 crianças atendidas ao longo do projeto: turma 1 com crianças de 9 anos e a Turma 2 com crianças entre 10 e 11 anos. Cada turno contou com o apoio de 2 tutores, um bolsista e um voluntário, ambos alunos do IFSP São Carlos.

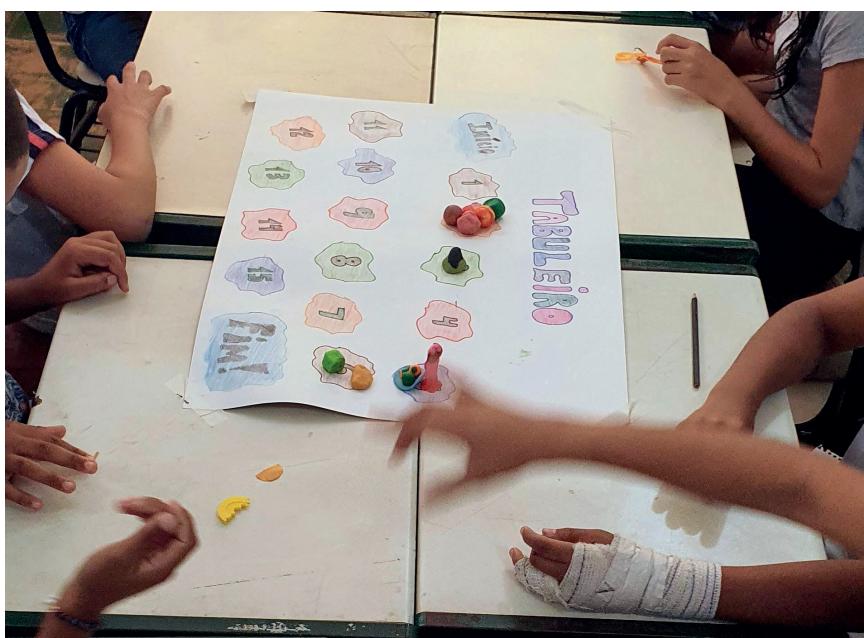
As atividades foram realizadas no Salesianos, uma organização social sem fins lucrativos, com as crianças participando durante o contraturno escolar. A seleção dos alunos levou em consideração, sobretudo, as necessidades relacionadas ao letramento e à leitura.

O projeto foi dividido em etapas, sendo iniciado com a apresentação de diferentes estruturas de jogos de tabuleiro, suas características e elementos que os tornam desafiadores. Uma das atividades consistiu em jogar um jogo de tabuleiro produzido pela própria equipe do projeto, criado artesanalmente, para as crianças poderem visualizar possibilidades de transformação das histórias em jogos de tabuleiro (Figura 1). O processo de transformar uma narrativa literária em um jogo de tabuleiro visa não

apenas instigar a criatividade das crianças, mas também aprofundar suas habilidades de compreensão e interpretação. Ao se envolverem ativamente na tradução das histórias lidas para uma linguagem de jogo, as crianças exercitam habilidades críticas e de síntese, relacionando informações e gerando novos significados. Esta prática pedagógica, portanto, não somente favorece a leitura como também incentiva a aplicação criativa e construtiva do que foi lido.

A utilização de jogos de tabuleiro na educação pode ser muitas vezes compreendida a partir de um viés utilitarista e hierárquico, ou seja, somente se justificaria se estivesse a serviço de algum componente curricular considerado ‘importante’, como a Matemática. Contudo, não compartilhamos com essa perspectiva limitante e limitada.

Figura 1: Jogo de tabuleiro criado pela equipe responsável pelo projeto.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Em seguida, foram realizadas contações de histórias para instigar a interpretação e aumentar o interesse pela leitura. A partir dessas histórias, os alunos escolheram livros de sua preferência e os utilizaram como inspiração para a criação de seus próprios jogos. Ao selecionar os livros de sua preferência, as crianças foram encorajadas a identificar elementos-chave das narrativas que pudessem ser traduzidos para a dinâmica de um jogo. Por exemplo, ao escolher 'Os Três Porquinhos', os alunos discutiram sobre a possibilidade de usar os porquinhos como peças e os obstáculos que eles enfrentaram na história como desafios no jogo.

Cada livro ofereceu oportunidades únicas para os alunos interpretarem e adaptarem histórias em formatos interativos de jogo. Na Figura 2 é possível observar uma das sessões de leitura com as crianças.

Figura 2: Sessão de leitura individual com as crianças.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Após as sessões de leitura foram promovidas rodadas de conversas a fim de abstrair as informações lidas por cada criança, durante essas rodadas as crianças anotavam ou desenhavam os elementos encontrados na leitura e os tutores conduziam os debates coletivamente. Na Figura 3 é possível observar uma dessas rodadas de conversa.

Figura 3: Rodada de conversa a respeito dos livros lidos.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

O processo de criação dos jogos foi realizado individualmente, em duplas ou trios, dependendo da preferência das crianças, com os alunos decidindo entre si o livro que seria usado como base.

Após esse processo, foi realizado um debate sobre o livro e anotadas as principais ideias para introduzir ao jogo. Com todo esse conhecimento, os alunos começaram a executar as peças do jogo, como tabuleiro, dados, cartas, entre outros. Na Figura 4 é mostrado o processo inicial de criação com três grupos de alunos, dois trios e uma dupla.

Figura 4: Três grupos de alunos no processo inicial de criação dos jogos de tabuleiro.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Na Figura 5, pode-se observar uma criança desenvolvendo o seu próprio jogo, inspirado na história dos Três Porquinhos (Ciranda cultural, 2018).

Figura 5: Criança no processo de criação com o livro base de referência.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

A Figura 6 mostra um grupo de alunos trabalhando no jogo inspirado na história “Medo no escuro” (Misse, 2019) enquanto que a Figura 7 ilustra o mesmo jogo finalizado em uma rodada de teste. Na Figura 8, um jogo criado individualmente, por uma aluna, é avaliado por um dos membros da equipe.

Figura 6: Jogo inspirado no livro “Medo no escuro” sendo construído em grupo.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Figura 7: Jogo inspirado no livro “Medo no escuro” sendo testado pelas crianças.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Figura 8: Jogo criado por criança em avaliação pelo membro da equipe.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Todos os jogos foram testados e os próprios criadores explicaram as regras e jogaram com toda a turma, quando cada um teve a oportunidade de participar de rodadas de cada jogo desenvolvido. Na Figura 9 é ilustrada uma dessas rodadas.

Figura 9: Rodada de jogo, com grupos diversos.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

No final, os jogos foram reunidos e organizados, conforme ilustrado na Figura 10, na qual os jogos criados por uma das turmas foram agrupados para catalogar e descrever, a fim de compor um acervo geral do projeto.

Figura 10: Jogos criados por uma das turmas do projeto reunidos para catalogação pela equipe.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Todos os jogos foram testados e aprovados pelos alunos, que mostraram entusiasmo e engajamento durante todo o processo de criação.

A seguir, é apresentado um quadro-síntese (Quadro 1) com as etapas de desenvolvimento do projeto.

Quadro 1: Síntese do Projeto.

Semana	Atividade	Breve Descrição
1-2	Introdução ao universo dos jogos de tabuleiro	Os alunos vivenciam diferentes tipos de jogos
3-4	Escolha dos livros e início da leitura	Os alunos escolhem seus próprios livros e iniciam a leitura de forma individual
5-6	Leitura do livro	Os alunos intensificam a leitura individual dos livros escolhidos, com o objetivo de se envolverem mais amplamente na leitura
7-8	Seleção dos grupos e escolha do livro para leitura em grupo	Formação dos grupos de trabalho e escolha coletiva do livro que será utilizado como base para a criação dos jogos
9-10	Leitura do livro em grupo	Continuação da leitura coletiva do livro escolhido e debate de ideias preliminares para a criação dos jogos
11-12	Planejamento e design inicial do jogo	Os grupos começam a planejar seus jogos, estabelecendo o funcionamento, personagens e estrutura básica
13-14	Início da construção dos jogos	Os grupos começam a transformar seus esboços em jogos de tabuleiro reais, considerando aspectos visuais, dinâmicas e regras
15-16	Construção e avaliação dos jogos	A construção dos jogos é finalizada e são realizadas avaliações iniciais
17-18	Vivenciar a prática dos jogos construídos	Os grupos trocam jogos entre si para experienciar suas práticas e conduzir avaliações coletivas
19-20	Mostra à comunidade	Realização de uma exposição, na qual os jogos são apresentados à comunidade, oferecendo aos alunos a oportunidade de celebrar suas realizações

Fonte: elaborado pelos autores.

Os livros foram escolhidos dentre um acervo limitado, porém suficiente, da instituição Salesianos. A escolha levou em conta a preferência individual das crianças, com foco em obras de rápida leitura e repletas de ilustrações. Diálogos e rodas de conversa aconteceram ao longo de todo o projeto, criando um ambiente propício para a troca de ideias e a discussão das leituras e jogos desenvolvidos.

ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os jogos de tabuleiro têm um grande potencial educativo, sendo destacado por Gehlen e Lima (2013, p.11) o estímulo e desenvolvimento de “[...] importantes habilidades

como a comunicação verbal, o raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação social. Promove entre os jogadores o respeito, a paciência [...].”

Em estudo realizado por Silva *et al.* (2020), os jogos de tabuleiro se apresentaram como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, destacando-se o seu aspecto lúdico e o auxílio na construção do conhecimento e na resolução de problemas. Ainda sinalizam Silva *et al.* (2020, p.112): “[...]A atividade despertou motivação, interesse e curiosidade dos discentes pelos conteúdos abordados [...]. Os jogos aqui apresentados possibilitaram uma melhor socialização [...]. Também foi possível observar a integração [...]”, e complementam que os jogos de tabuleiro constituíram “[...] um importante recurso didático, capaz de favorecer as práticas pedagógicas e a aprendizagem de estudantes de forma contemporânea e divertida” (Silva *et al.*, 2020, p. 112).

Esse potencial educativo motivou a proposta do projeto de extensão, que focou na construção de jogos de tabuleiro, considerando a sua dimensão lúdica.

Sobre o lúdico e os jogos educativos, Kishimoto (2009, p.37) ressalta que utilizar o jogo com as crianças “[...] significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”. Quanto à função lúdica, a autora considera que o brinquedo educativo, em nosso caso, o jogo de tabuleiro, propicia diversão e prazer, quando é escolhido voluntariamente.

Para Olivier (2003, p.22), o lúdico “[...] privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer”. A autora ainda considera que reconhecer a importância do trabalho com o lúdico é “[...] reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas [...]” (Olivier, 2003, p.23).

Como estratégia de levantamento de temáticas e contextualização dos jogos, foi utilizada a contação de histórias de livros infantis.

A literatura infantil sempre teve uma ligação intrínseca entre a diversão e o aprendizado das crianças, visando cativar o jovem leitor/ouvinte e convidá-lo a explorar uma ampla gama de experiências que a vida pode oferecer, tanto no contexto da realidade quanto no mundo da imaginação (Paço, 2009).

Em um estudo realizado por Almeida e Francisco (2021) sobre a contação de histórias, os resultados indicaram que a contação despertou a curiosidade, estimulou a imaginação e a criatividade, desenvolveu a autonomia e o pensamento, além de ajudar a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios, aliviando sobrecargas emocionais, por vivenciar diversas emoções nas histórias, como medo e angústias.

Assim, buscou-se juntar dois elementos do universo lúdico das juventudes, dotados de grande potencial educacional, o jogo e as histórias infantis. Contudo, observando a perspectiva voluntária da manifestação lúdica ressaltada por Kishimoto (2009)

e superação de uma prática de ensino pautada em relações autoritárias e opressoras criticada por Freire (2021a), o projeto preocupou-se, também, com o protagonismo das crianças, com a educação dialógica.

Como enfatizado por Freire (2021b), no desenvolvimento de processos educativos é fundamental o respeito aos saberes dos educandos, bem como à autonomia. Nessa perspectiva, não cabe “[...] transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar [...]” (Freire, 2021b, p. 37).

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico [...] (Freire, 2021b, p. 37).

A busca pelo diálogo se materializou nas rodas de conversa, nas escolhas dos livros a serem lidos, na construção coletiva e colaborativa dos jogos.

Em relação ao registro das etapas do projeto, utilizou-se de anotações em Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994) e fotografias.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as Notas de Campo são o relato escrito daquilo que se “[...] ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados [...]” (p. 150).

METODOLOGIA

O presente projeto foi desenhado com o intuito de promover o desenvolvimento infantil de forma lúdica, incentivando a leitura e criatividade através da integração entre literatura e jogos de tabuleiro. O método adotado foi pautado em vinte semanas consecutivas, e tendo como proposta a construção dos jogos, como resultados são apresentados os 18 jogos criados pelas crianças, divididos em Turma 1 – Jogos elaborados pelas crianças de 9 anos: 1-Enquanto o mundo pega fogo; 2-Dinossauros, os gigantes da Terra; 3-Mônica, a bonequinha; 4-Mickey Star Trek; 5-Os três porquinhos; 6-Dorme, menino, dorme; 7-Caça aos peixes; 8-Jogo da memória com animais; 9-Jogo dos Planetas, e em Turma 2 – Jogos elaborados pelas crianças de 10 e 11 anos: 1-Enquanto o mundo pega fogo; 2-Os três porquinhos; 3-A lebre e a tartaruga; 4-Bandeira de São João; 5-Medo no escuro; 6-Beijinho Beija-Flor; 7-História para boi casar; 8-Voe, abelhinha!; 9-Quem roubou a alegria do palhaço?

Turma 1 – Jogos elaborados pelas crianças de 9 anos:

1-Enquanto o mundo pega fogo

Materiais confeccionados: Tabuleiro, dado de papel, cartas e peças.

O jogo teve como referência o livro de Rocha (1999) e o objetivo é chegar ao final do percurso. Para se mover o jogador precisa jogar um dado e andar o número de casas

correspondente ao número do dado. E ao cair em uma casa laranja deve tirar uma carta de “sorte ou azar” que pode ajudar ou atrapalhar a jornada. O tabuleiro é ilustrado na Figura 11.

Figura 11: Tabuleiro do jogo inspirado no livro “Enquanto o mundo pega fogo”.



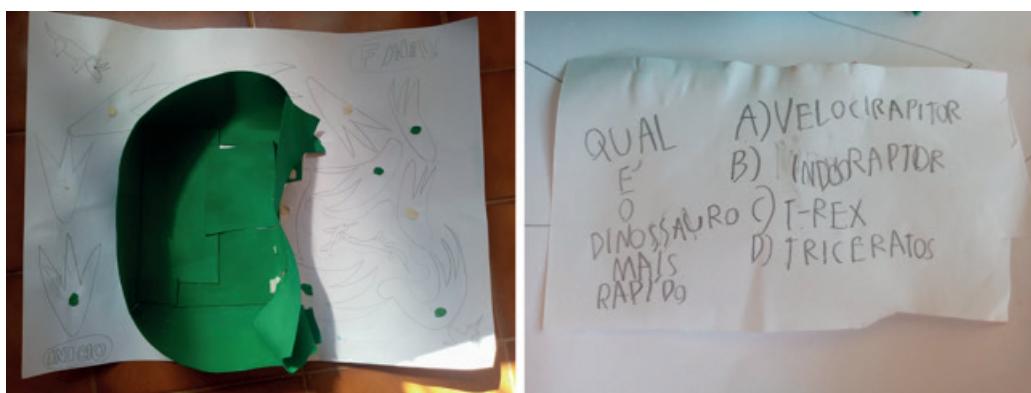
Fonte: arquivo dos autores (2022).

2-Dinossauros, os gigantes da Terra

Materiais confeccionados: Tabuleiro, dado de papel, cartas e peças.

O jogo teve como referência o livro de Belli (2012a) e o objetivo é chegar ao final do caminho antes dos outros jogadores. Para se mover, é necessário jogar um dado e andar o número de casas correspondente. Algumas casas têm marcações verdes ou brancas. Casas brancas significam que o jogador precisa responder uma pergunta sobre dinossauros para decidir se ficará na casa, ou voltará uma casa. A Figura 12 ilustra o tabuleiro e um dos cartões de pergunta. Casas verdes significam que o jogador é colocado na “gaiola de dinossauros” e só pode ser libertado quando outro jogador acertar uma pergunta e decidir libertá-lo, colocando-o de volta na posição anterior.

Figura 12: Tabuleiro e um dos cartões de pergunta.



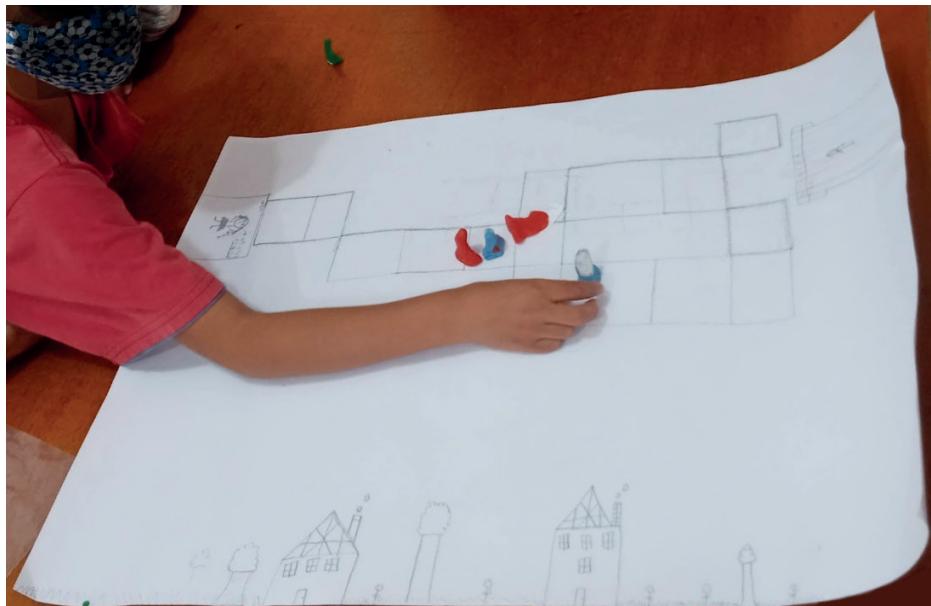
Fonte: arquivo dos autores (2022).

3-Mônica, a bonequinha

Materiais confeccionados: Tabuleiro, dado de papel e peões.

O jogo, ilustrado na Figura 13, teve como referência o livro de Sousa (1983) e os jogadores devem controlar uma fada que precisa transformar a Mônica de volta em uma humana. O objetivo é chegar ao final do caminho, mas só é possível avançar o número exato de casas restantes para vencer o jogo, caso contrário, o jogador precisará voltar.

Figura 13: Tabuleiro e as peças do jogo “Mônica, a bonequinha”.



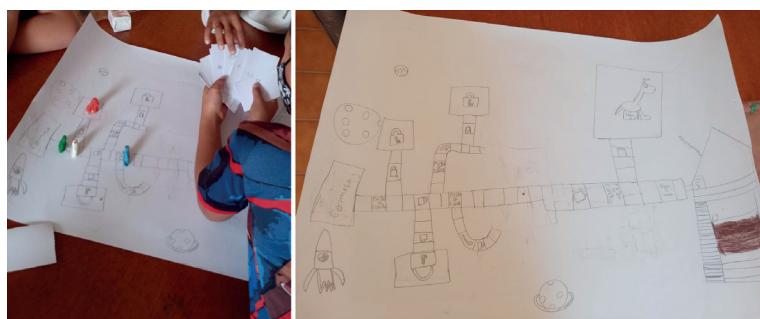
Fonte: arquivo dos autores (2022).

4-Mickey Star Trek

Materiais confeccionados: Tabuleiro, dado de papel, cartas e peões.

O jogo teve como referência o livro de Walt Disney (2015) e foi baseado no universo de Star Trek e no personagem Mickey. O objetivo é chegar ao final do tabuleiro, ilustrado na Figura 14, antes dos outros jogadores. Para se mover, é necessário tirar uma carta que determina se o jogador avança ou retrocede um certo número de casas. Quem chegar ao final primeiro ganha o poder de escolher a carta de um jogador a cada rodada.

Figura 14: Todos os elementos do jogo “Mickey Star Trek”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

5-Os três porquinhos

Materiais confeccionados: Tabuleiro com 36 casas, dado de papel, personagens (lobo e os 3 porquinhos).

O jogo, ilustrado na Figura 15, teve como referência o livro de Ciranda Cultural (2018). Em um tabuleiro com 36 casas se encontra a cada curva do tabuleiro uma casa (resultando em 3 casas) por onde o lobo terá que passar para chegar nos porquinhos. Caso o lobo chegue, o porco que foi pego terá que voltar para o começo. O jogo acaba quando os três porquinhos chegam ao fim sem serem pegos pelo lobo.

Figura 15: Elementos do jogo completo de “Os três porquinhos”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

6-Dorme, menino, dorme

Materiais confeccionados: Tabuleiro com 12 casas, 10 cartões com perguntas sobre o livro, dado de papel e 4 personagens (Coelho, menino, vó, mãe).

O jogo teve como referência o livro de Herrera (2014). Os jogadores escolhem um personagem e jogam o dado para avançar pelo tabuleiro, cada casa possui um cartão com perguntas relacionadas ao livro de inspiração. O objetivo é chegar ao final primeiro, respondendo corretamente às perguntas. Ganhador quem chegar ao final primeiro. A Figura 16 ilustra o tabuleiro e os elementos do jogo.

Figura 16: Tabuleiro e peças do jogo “Dorme, menino, dorme”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

7-Caça aos peixes

Materiais confeccionados: Um tabuleiro com um longo caminho (Figura 18), dado de papel e personagens (foca, pinguim e peixes), dispostos na Figura 17.

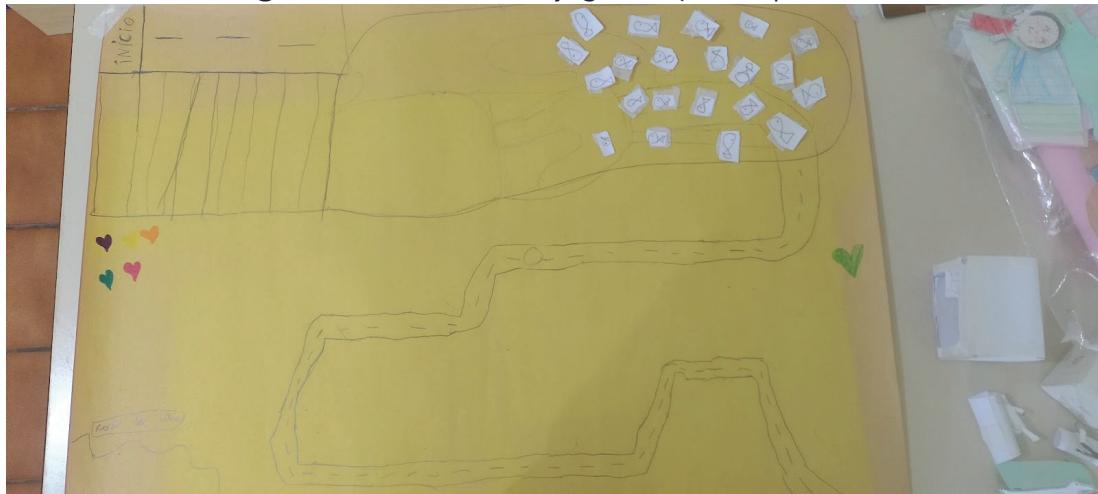
O jogo teve como referência o livro de Larousse (2007) e é para dois jogadores, um será o pinguim e o outro a foca. Na primeira rodada, o jogador que escolheu o pinguim joga o dado duas vezes e a foca joga uma. O objetivo do pinguim é pegar os peixes e o da foca é pegar o pinguim. A partir da segunda rodada, cada jogador só jogará o dado uma vez. Se o pinguim chegar ao fim sem ser pego pela foca, ele ganha.

Figura 17: Elementos do jogo Caça aos peixes.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Figura 18: Tabuleiro do jogo “Caça aos peixes”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

8-Jogo da Memória com Animais

Materiais confeccionados: Cartas com desenho de animais (pintinho, galinha, peru, patinho e outros), ilustrados na Figura 19.

O jogo teve como referência o livro de Larousse (2007) e é para apenas dois jogadores. Para jogar, todas as cartas devem estar viradas de cabeça para baixo. Cada jogador tem uma chance para acertar os pares. Aquele que juntar mais pares vence.

Figura 19: Cartas de memória, aos pares, para serem memorizadas e viradas.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

9-Jogo dos Planetas

Materiais confeccionados: Tabuleiro com Planetas e peças redondas que servem como personagens, o jogo completo é ilustrado na Figura 20.

O jogo teve como referência o livro de Larousse (2007) e é destinado a até cinco jogadores. Cada jogador escolhe uma peça para representar seu personagem e inicia o jogo no planeta Terra. O objetivo é avançar pelo tabuleiro, passando por diferentes planetas, até chegar ao planeta final. Durante o jogo, os jogadores devem jogar um dado para determinar a quantidade de casas a serem avançadas. Caso um jogador caia na casa representando o planeta Covid, ele ficará em quarentena e não jogará na próxima rodada. O jogador que chegar ao planeta final primeiro será o vencedor.

Figura 20: Tabuleiro com as peças do “Jogo dos Planetas”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Turma 2 – Jogos elaborados pelas crianças de 10 e 11 anos:

1-Enquanto o mundo pega fogo

Materiais confeccionados: Tabuleiro (Figura 21), dado de papel e peças.

O jogo teve como referência o livro de Rocha (1999) e tem como objetivo chegar ao final o mais rápido possível. Para se movimentar o jogador deve jogar um dado para determinar a quantidade de casas a serem avançadas.

Figura 21: Tabuleiro do jogo “Enquanto o mundo pega fogo”.



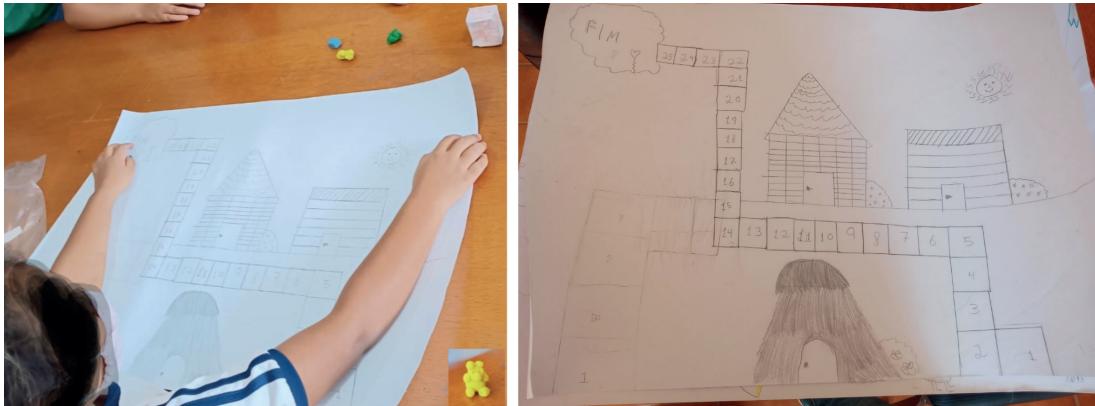
Fonte: arquivo dos autores (2022).

2-Os três porquinhos

Materiais confeccionados: Tabuleiro, dado de papel e peças com massinha de modelar, ilustrados na Figura 22.

O jogo teve como referência o livro de Klein (2015) e o seu objetivo é levar os porquinhos para o local seguro do lobo mau. Para avançar, é necessário jogar um dado que determinará a quantidade de casas a serem avançadas. O último a chegar ao final é “devorado” pelo lobo.

Figura 22: Elementos do jogo “Os três porquinhos.”



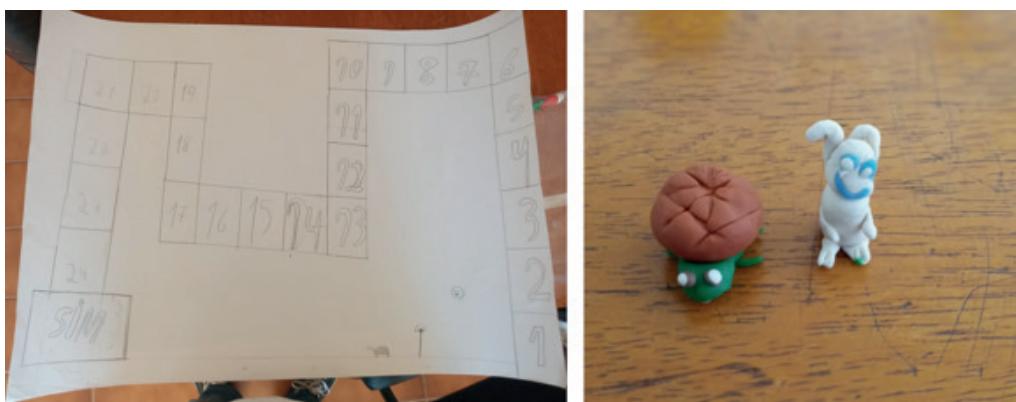
Fonte: arquivo dos autores (2022).

3-A lebre e a tartaruga

Materiais confeccionados: Tabuleiro, dado de papel e peças com massinha de modelar, ilustrados na Figura 23.

O jogo teve como referência o livro de Belli (2012b) e o objetivo é ser o primeiro a chegar ao final do tabuleiro, similar a uma corrida. Para avançar sobre as casas é necessário o uso de um dado para determinar a quantidade de casas que serão percorridas.

Figura 23: Tabuleiro e peças do jogo “A lebre e a tartaruga.”



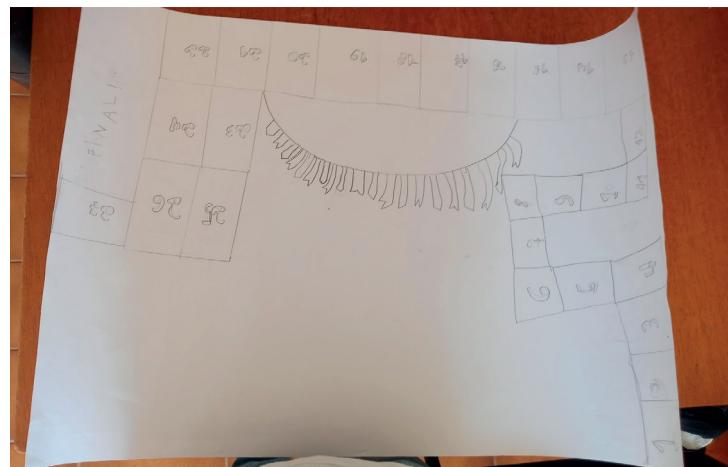
Fonte: arquivo dos autores (2022).

4-Bandeira de São João

Materiais confeccionados: Tabuleiro (Figura 24), dado de papel e peças.

O jogo teve como referência o livro de Brito e Lima (2012) e o objetivo é alcançar o fim do percurso o mais rapidamente possível. Para se movimentar, o jogador deve jogar um dado e avançar o número de casas correspondente ao número obtido no dado.

Figura 24: Tabuleiro do jogo “Bandeira de São João”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

5-Medo no escuro

Materiais confeccionados: Tabuleiro com 12 casas, 14 cartas com perguntas relacionadas ao livro e dado de papel (Figuras 25 e 26).

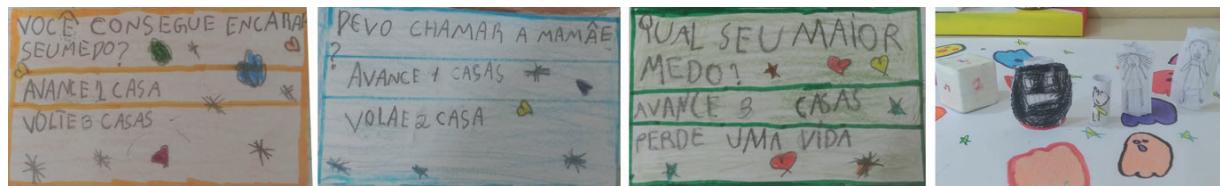
O jogo teve como referência o livro de Misso (2019). Cada jogador escolhe um personagem, sendo o Bicho Papão o pegador. Cada jogador joga o dado uma vez e responde a pergunta de um cartão escolhido. Se acertarem, ficam na casa, caso contrário, voltam o número de casas indicado pelo cartão. O Bicho Papão joga por último e precisa alcançar ou ultrapassar algum jogador para pegá-lo, fazendo com que o jogador alcançado volte para o início. O jogo termina quando algum jogador chega ao final do tabuleiro.

Figura 25: Tabuleiro do jogo “Medo no escuro”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Figura 26: Elementos do jogo Medo no escuro.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

6-Beijinho Beija-Flor

Materiais confeccionados: Tabuleiro (Figura 27), dado de papel, cartas e peças (Figura 28).

O jogo teve como referência o livro de Salles (2013) e o objetivo é chegar ao final e salvar o filhote da mamãe coruja das garras da águia Aguiomar. Para se movimentar, o jogador deve jogar um dado e avançar o número de casas correspondente ao resultado obtido. Quando o jogador cair em uma casa com o símbolo de interrogação, deve tirar uma carta que pode ajudar ou atrapalhar a jornada. O jogo termina quando o jogador chegar ao final e salvar o filhote.

Figura 27: Tabuleiro do jogo “Beijinho Beija-Flor”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Figura 28: Elementos do jogo Beijinho Beija-Flor.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

7-História pra boi casar

Materiais confeccionados: Tabuleiro, cartas e peças (figuras 29 e 30).

O jogo teve como referência o livro de Roscoe (2010) e o objetivo é chegar o mais rápido possível ao final, onde o boi se casará com a vaca. Para se movimentar, o jogador deve lançar um dado e andar o número de casas correspondente. Caso o jogador caia em uma casa com o símbolo de uma cerca ou na casa chamada “rua”, ele deve retirar uma carta, que pode ajudá-lo ou dificultar sua jornada até o casamento.

Figura 29: Tabuleiro do jogo “História pra boi casar”.



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Figura 30: Elementos do jogo “História pra boi casar”.



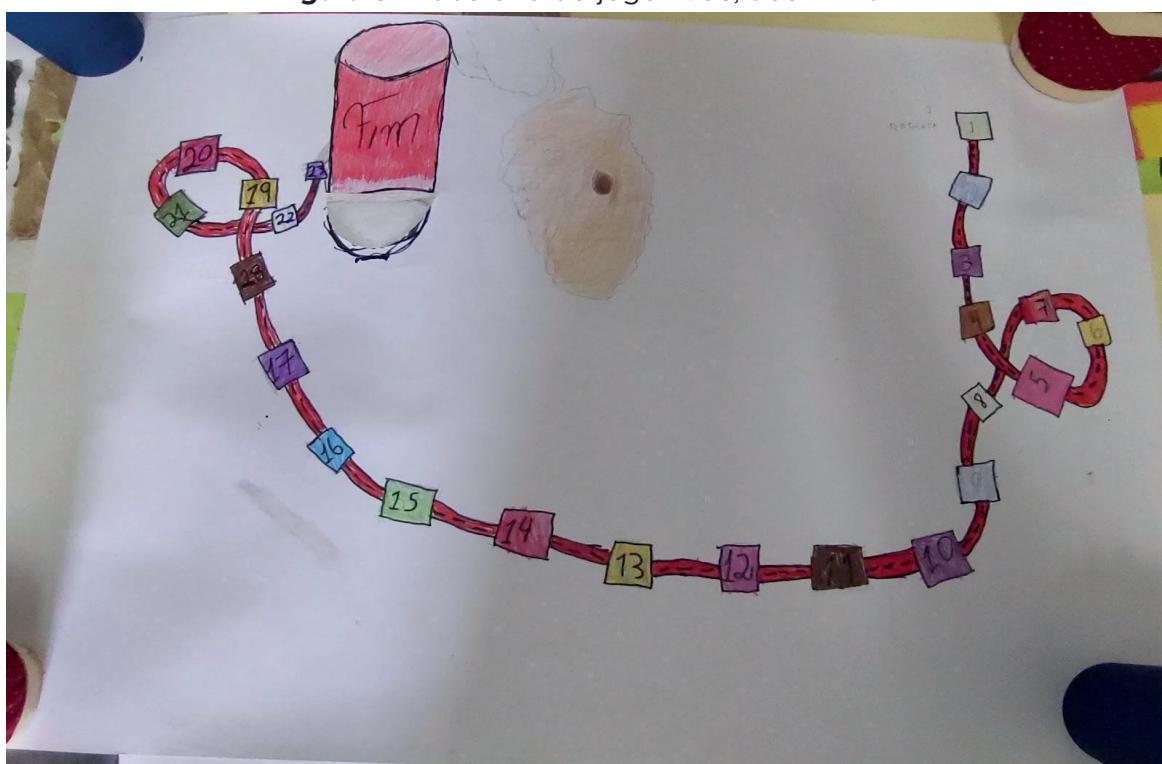
Fonte: arquivo dos autores (2022).

8-Voe, abelhinha!

Materiais confeccionados: Tabuleiro com 26 casas (Figura 31), personagens (pintinho, esquilo, tartaruga e outros).

O jogo teve como referência o livro de Caramelo (2012) e é para até cinco jogadores. Cada jogador escolhe um personagem e joga o dado uma vez para determinar a quantidade de casas a serem avançadas e responder a pergunta do cartão que escolher. O jogador deve responder corretamente para avançar o número de casas correspondente ao número do dado. O jogo termina quando todos os jogadores chegam ao fim do tabuleiro.

Figura 31: Tabuleiro do jogo “Voe, abelhinha!”



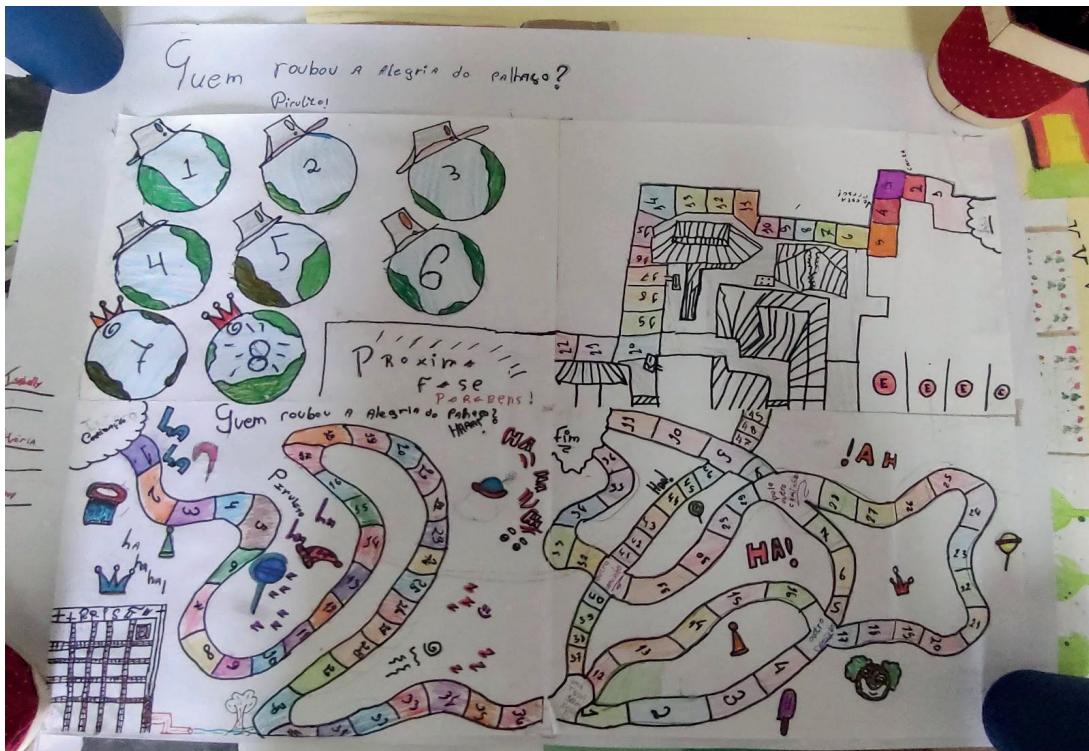
Fonte: arquivo dos autores (2022).

9-Quem roubou a alegria do palhaço?

Materiais confeccionados: Tabuleiro grande com várias fases e peças com chapéu, ilustrado na Figura 32.

O jogo teve como referência o livro de Pinto (2000) e é destinado para até cinco jogadores. Cada jogador escolhe uma peça e o objetivo é chegar ao fim do jogo para recuperar a alegria do palhaço. O jogo é dividido em quatro cenários diferentes e, para ganhar, o jogador deve completar todos os cenários antes dos outros jogadores.

Figura 32: Tabuleiro e peças do jogo “Quem roubou a alegria do palhaço?”



Fonte: arquivo dos autores (2022).

DISCUSSÃO

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível constatar que as crianças desenvolveram a criatividade na confecção dos jogos, a comunicação com os colegas e os monitores além da capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos pelas atividades lúdicas e interativas, o que reafirma o potencial dos jogos de tabuleiro na educação, como atentado por Gehlen e Lima (2013). A criatividade presente na elaboração dos jogos pode ter sido despertada pelas histórias infantis e seu universo lúdico criativo (Almeida; Francisco, 2021; Kishimoto, 2009).

Um dos principais pontos positivos do projeto esteve na possibilidade das crianças trabalharem em equipe, desenvolvendo habilidades de colaboração e comunicação. Durante as oficinas de jogos de tabuleiro, as crianças puderam experimentar o trabalho

em equipe, planejar estratégias e tomar decisões em conjunto, ou seja, envolveram-se ativamente no processo, demonstrando a característica de desenvolvimento de uma prática inovadora (Soares, et al., 2022).

Durante o processo de criação, as crianças foram desafiadas a encontrar soluções para problemas que surgiram (Silva et al., 2020), como regras confusas ou problemas de equilíbrio no jogo. Isso permitiu que elas desenvolvessem a capacidade de pensar de forma crítica e encontrar soluções criativas para os problemas, através da dialogicidade (Freire, 2021a; 2021b).

Ao longo do projeto, as crianças também exercitaram as habilidades de raciocínio lógico e estratégia, ao planejar e testar seus jogos de tabuleiro. Com isso, elas treinaram diferentes estratégias e decisões de forma consciente. A possibilidade de aprimorar os jogos a partir do *feedback* dos colegas também as ajudaram a desenvolverem habilidades de adaptação e melhoria contínua.

Além disso, ocorreu um impacto positivo na comunidade, pois possibilitou o compartilhamento dos jogos com os pais e familiares, e a divulgação dos resultados fez com que a comunidade conhecesse os jogos desenvolvidos. Isso também contribuiu para a promoção da leitura, tendo em vista que a criação de jogos foi baseada em livros infantis, criando oportunidades aos participantes para aprimorar seus conhecimentos sobre a literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento do projeto, cujo principal objetivo foi criar jogos de tabuleiro para crianças baseados em livros infantis, é possível afirmar que os resultados foram amplamente positivos. Os alunos demonstraram um alto nível de engajamento e interesse nas atividades propostas, refletindo em uma melhora significativa de suas habilidades de leitura, escrita e comunicação, como também na evolução delas em sua capacidade criativa e na aplicação de conhecimentos previamente adquiridos. A motivação para a leitura foi estimulada pela introdução dos livros infantis, e as atividades artísticas demonstraram ser eficazes no desenvolvimento expressivo dos participantes.

Para futuras pesquisas relacionadas a este projeto, sugere-se ampliar a avaliação dos resultados por meio da aplicação de questionários e entrevistas com os participantes. Uma vertente interessante a ser explorada é o impacto do projeto na comunidade, analisando sua influência na educação e na formação de cidadãos críticos e criativos. Além disso, pode-se considerar a adaptação do projeto para outros públicos, como adolescentes ou indivíduos com necessidades específicas.

Além disso, cabe esclarecer que o compartilhamento das ações desenvolvidas no projeto não tem intenção de servir de modelo a ser replicado, pois compreendemos que as especificidades do contexto educativo demandam reinterpretações e ajustes às realidades regionais, das instituições, dos docentes e dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, K. G. M. S.; FRANCISCO, E. C. A importância da contação de histórias para a formação de pequenos leitores e para a formação docente: um estudo de caso. **Trem de Letras**, v. 8, n. 1, p. e021010, mar. 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1432>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2023;

BELLI, R. **Dinossauros**: os gigantes da Terra. São Paulo: Todolivro, 2012a. (kit com 10 unidades);

BELLI, R. **A lebre e a tartaruga**. São Paulo: Todolivro, 2012b;

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994;

BRITO, R. C.; LIMA, A. **Bandeira de São João**. São Paulo: Alfaguara, 2012;

CARAMELO. **Voe, abelhinha!** São Paulo: Caramelo, 2012. (coleção Super Fofos);

CIRANDA CULTURAL. **Os três porquinhos**. Jandira: Ciranda Cultural, 2018;

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a. (edição especial centenário capa dura);

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b. (edição comemorativa do centenário de nascimento);

GEHLEN, S. M.; LIMA, C. V.. Jogos de tabuleiro: uma forma lúdica de ensinar e aprender. **Cadernos PDE**: os desafios da educação pública paranaense na perspectiva do professor PDE, v. 1, p. 1-21, 2013;

HERRERA, L. **Dorme, menino, dorme**. São Paulo: Livros da Matriz, 2014;

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. /n: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-43;

KLEIN, C. **Livro de virtudes**: os três porquinhos - esforço. Blumenau: Blu Editora, 2015;

LAROUSSE. **Minha primeira biblioteca**: Larousse enciclopédia 2. São Paulo: Larousse Brasil, 2007;

MISSE, J. **Medo no escuro**. São Paulo: Pé da Letra, 2019;

OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. /n: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 15-24;

PAÇO, G. M. A. **O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. 2009. 50 f. Trabalho Final de Curso (Especialização em Desafios do Trabalho Cotidiano) – Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009;

- PINTO, G. R. **Quem roubou a alegria do palhaço?** São Paulo: Fapi, 2000;
- ROCHA, R. **Enquanto o mundo pega fogo.** São Paulo: Saraiva Didático, 1999;
- ROSCOE, A. **História pra boi casar.** São Paulo: Peirópolis, 2010;
- SALLES, A. **Beijinho Beija-Flor.** São Paulo: FEB, 2013;
- SILVA, L. K. R.; CARMO, W. V.; FURTADO, A. G. C.; SANTOS, C. F.; SOARES, N. R. M.; MARTELL, D. R. D. Jogos de tabuleiros: uma ferramenta facilitadora do processo de ensino aprendizagem de química. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, v. 3, n. 2, p. 107-113, 2020;
- SOARES, R. C.; SOUZA, L. B. P.; SANTOS, A. F.; ZANELATO, E.; SILVA, W. R.; DI SANTO, M. S.; CAMPOS, R. C. V.; CARDOSO, R. R. As práticas inovadoras na educação. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 17, p. 1-14, 2022;
- SOUSA, M. **Almanaque da Mônica, n. 19.** São Paulo: Abril, 1983;
- WALT DISNEY. **Mickey n. 873:** star tranko - parte 2. São Paulo: Abril, 2015.



CAPÍTULO

9

Atividade avaliativa inovadora (Iconográfico). Bacharelado em Turismo IFSP-CBT.

Valeria Luiza Pereira Fedrizzi¹

Thiago Rodrigues Schulze²

INTRODUÇÃO

A hospitalidade permeia a sociedade em suas diversas esferas e seus desdobramentos, indo além das inúmeras práticas diárias realizadas, em sua maioria, de forma automática. As pesquisas no campo da Hospitalidade comunicam-se com diversas áreas do conhecimento e disciplinas, como por exemplo, na atividade turística, onde, independente da abordagem (hotelaria, restauração, eventos e lazer), temos a hospitalidade no cerne das relações humanas.

No cenário nacional, a hospitalidade já é veiculada como eixo técnico, muitas vezes conhecido como Turismo, Hospitalidade ou Lazer, e sendo oferecida como disciplina em cursos técnicos e superiores, o que reforça a necessidade de maturação de sua concei-

¹Pós-doutorado em Turismo pelo Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território pela Universidade de Coimbra (2018), e Doutorado em Ciência da Informação pela Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo (2014). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão. Líder do grupo de pesquisa Observatório do Turismo do Litoral Paulista (Tulipa) e membro do grupo de pesquisa Hospitalitas: Oportunidades e Desafios. E-mail: valeria.fedrizzi@ifsp.edu.br

²Doutor em Educação Currículo pela PUC-SP (2011). do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Cubatão. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do Turismo do Litoral Paulista. E-mail: schulze.thiago@ifsp.edu.br

tuação teórica –para que a *práxis* no mercado seja bem orientada. Assim, evidencia-se a importância de identificar estratégias de aprendizagem que contemplem o conteúdo de hospitalidade, em consonância com o que se espera de um profissional que atuará neste mercado, considerando também aspectos como a própria formação e o que se espera de um profissional de turismo atualmente.

Paralelamente, a pandemia do Covid 19 trouxe inúmeros problemas de escala global, com prejuízos severos nas áreas relacionadas a Hospitalidade devido às restrições impostas e necessárias para o isolamento social, e a área da Educação – com uma adaptação do ensino tradicionalmente presencial para o ensino remoto.

A proposta consiste na criação de uma atividade embasada em Imagens das Dimensões Humanas da Hospitalidade (Iconográficos), com alicerce teórico em Camargo (2004), aplicadas nos discentes do curso de Bacharelado em Turismo, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Cubatão (IFSP-CBT).

A presente proposta consiste em reproduzir um Iconográfico avaliativo para a disciplina de Hospitalidade, para que seja aplicado em cursos de nível médio, técnicos e superior do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer através da engenharia reversa. Dessa forma, os alunos, ao final do ciclo teórico, precisam alterar textos classificatórios de categorias das dimensões da hospitalidade humana para imagens que refletem essas práticas e suas pertinência dentro das relações humanas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto apresentado trata-se de uma abordagem exploratório-descritiva com foco qualitativo, tendo como objeto de análise o material produzido pelos discentes durante a disciplina de Hospitalidade no curso de bacharelado em Turismo (IFSP-CBT).

A atividade foi solicitada na disciplina como atividade avaliativa denominada “Cenários de Hospitalidade Humana”, sendo o aporte teórico Camargo (2004) para a elaboração do iconográfico, pois buscou-se dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real que possibilitasse uma compreensão em profundidade sobre os dados desvelados (Yin, 2009). A execução do case passou por três etapas:

1. ensino remoto emergencial 1º semestre de 2021 (Iconográficos virtuais);
2. ensino presencial 1º semestre de 2022 (Iconográficos Impresso);
3. análise e interpretação do estudo.

Os iconográficos foram confeccionados em dois momentos temporais distintos: a) ensino remoto emergencial (atividade remota, seleção de imagens) com a atividade aplicada no sistema Moodle (2021/1), e b) ensino presencial (atividade de colagem em cartaz), realizado em sala de aula (2002/1). Em ambos os momentos essa atividade foi de caráter avaliativo (instrumento), sob a supervisão da mesma docente, em ambos os momentos.

CRITÉRIOS PEDAGÓGICOS E OBJETIVOS DO INSTRUMENTO AVALIATIVOS

No plano de ensino da disciplina Hospitalidade, os conteúdos apresentam uma revisão geral de todas as correntes de pensamentos e escolas que focam seus esforços para compreensão da Hospitalidade enquanto atividade de acolhimento humano e prestação de serviços. Na ementa da disciplina:

“[...] O componente curricular aborda o histórico da hospitalidade humana e sua evolução. Apresenta as correntes de pensamento da hospitalidade quanto a suas escolas de pensamento: Francesa, Americana, Anglo-Saxônica e Brasileira. Identifica os papéis do anfitrião no atendimento ao cliente. Relata as complexas relações geradas pela atividade turística em comunidades receptoras.” (PPC, 2022).

Assim, esse estudo exploratório inicial usou essa disciplina do curso com carga horária de 28,5 horas (38 aulas). A disciplina em questão apresenta as seguintes etapas:

- apresentação do conteúdo programático (2 aulas);
- Resumo das correntes de pensamento da hospitalidade (12 aulas);
- Apresentação da obra de Camargo (2004) (8 aulas);
- Atividade avaliativa (4 aulas);
- Relação da Hospitalidade com o Turismo (10 aulas);
- Apresentação dos resultados e notas (2 aulas).

A Figura 1, apresenta os tempos e espaços da Hospitalidade Humana segundo Camargo (2004),, onde os discentes foram orientados a transformar o texto apresentado em imagens relacionadas às mesmas ações dentro das respectivas classes interpretativas:

Figura 1 – Tempos e Espaços da Hospitalidade Humana

	Repcionar	Hospedar	Alimentar	Entreter
Doméstica	Receber pessoas em casa, de forma intencional ou casual.	Fornecer pouso e abrigo em casa para pessoas.	Receber em casa para refeições e banquetes.	Receber para recepções e festas.
Pública	A recepção em espaços e órgãos públicos de livre acesso.	Hospedagem proporcionada pela cidade e pelo país, incluindo: hospitais, casas de saúde, presídios...	Gastronomia local.	Eventos e espetáculos. Espaços privados de lazer.
Comercial	Os serviços profissionais de recepção.	Hotéis.	A restauração	Eventos e espetáculos. Espaços privados de lazer.
Virtual	Folhetos, cartazes, <i>folders</i> , <i>internet</i> , telefone, e-mail.	Sites e hospedeiros de sites.	Programas na mídia e sites de gastronomia.	Jogos e entretenimentos na mídia.

Fonte: Camargo (2004, p. 84).

Nessa solicitação, a subjetividade interpretativa de cada discente foi uma variável significativa para esses agrupamentos, pois, mesmo diante do mesmo texto, a imagem escolhida pode demonstrar semelhanças interpretativas ou uma divergência completa da interpretação.

Para a correção e atribuição de nota, foram levadas em consideração a coerência das imagens, a entrega dentro do prazo, aspectos estéticos, e a capacidade interpretativa de criação (engenharia reversa) de texto para imagens.

ABORDAGENS DA HOSPITALIDADE

As pesquisas em hospitalidade no Brasil alavancaram em 2002 com a abertura do Mestrado em Hospitalidade na Universidade Anhembi Morumbi (UAM), aprovado pela Capes em 15 de março de 2002. A partir dessa iniciativa, as pesquisas relacionadas à área da hospitalidade, tal como as relacionadas com o Turismo, tiveram novo enfoque, que deixou de ser centrado no turista para considerar o anfitrião, outro protagonista da relação turística. No entanto, ao longo do tempo, as linhas de pesquisa do programa evoluíram, permitindo uma ampliação do escopo.

Nessa perspectiva, conforme a evolução do programa, os principais temas das dissertações de mestrado em Hospitalidade (defendidas no intervalo temporal 2004-2013) incluíam turismo, meios de hospedagem, ensino, alimentos e bebidas, eventos, saúde, terceiro setor, entre outros tópicos(Bastos; Rejowski, 2015, p. 140),..

O relacionamento da hospitalidade com muitas pesquisas em nível de pós-graduação promoveu a aceleração de seus conceitos, consequentemente ampliando a quantidade de livros, capítulos e artigos apresentados sobre o assunto no meio acadêmico. Os conteúdos disponíveis sobre hospitalidade do Brasil surgem paralelamente à abertura do Programa de Pós-Graduação em Hospitalidade da UAM, sendo alguns publicados em português e outros traduzidos para o português.

Algumas das publicações em hospitalidade são fruto dos docentes oriundos da UAM, como o livro organizado por Dias (2002), “Hospitalidade: Reflexões e Perspectivas”; essa obra foi composta por capítulos de diferentes autores, sendo apresentadas comunicações nacionais e internacionais, tornando-se essa obra uma grande contribuição às pesquisas iniciais em âmbito nacional. Grinover (2002, p. 26) apresenta uma análise sobre a origem da palavra “hospitalidade”, destacando que o termo, em seu uso atual, desenvolveu-se na Europa. Ele explica que a palavra teria surgido a partir do latim hospitalistas, derivada de hospitalis, associada à ideia de oferecer hospedagem gratuita em determinados espaços.. Destaca-se, inclusive, o capítulo “Lugares de hospitalidade”, no qual a hospitalidade “[...] surge como um acontecimento ético por excelência, devendo dizer respeito a todas as práticas de acolhimento e de civilidade que permitem tornar a cidade um lugar mais humano” (Baptista, 2002, p. 159).

Em 2003, foi lançado o livro “Hospitalidade: cenários e oportunidades”, com a organização de Dencker e Bueno. A obra, predominantemente composta por capítulos de

autoria nacional, apresentou inicialmente a teoria dos tempos/espaços da hospitalidade (Camargo, 2003, p. 15), dividindo a hospitalidade em dois eixos: cultural e social. Grinover (2003) contribui com sua proposta no capítulo “Hospitalidade e qualidade de vida: instrumentos para a ação”, alinhando-se à discussão a respeito do planejamento da hospitalidade nas cidades, tema explorado ao longo dos anos em diversas outras pesquisas.

Inclui-se, ainda, as pesquisas iniciais de Bastos, com uma abordagem histórica sobre a “Hospitalidade e Histórica: A cidade de São Paulo em meados do Século XIX”, que marcou o início de inúmeros capítulos de livros produzidos por essa professora e pesquisadora da UAM. Nesse contexto, Dencker (2003) acrescenta suas contribuições com o capítulo “A abordagem científica em Hospitalidade”, levantando uma grande afirmação: “Hospitalidade e Turismo: Campos Científicos Emergentes”. “[...] embora o conhecimento da hospitalidade seja anterior ao do turismo, nesse milênio ambos despontam como campos científicos emergentes, de caráter interdisciplinar, englobando múltiplas dimensões [...] reducionista” (Dencker, 2003, p. 97).

Segundo Dencker (2003), outras comunicações de caráter interdisciplinar surgiram e alavancaram o conhecimento sobre a hospitalidade, como o lançamento, pela editora Manole em 2004, da tradução da publicação “*In Search of Hospitality (2000)*”, com a adaptação em português “Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado” - obra organizada por Lashley e Morrison (2004). Entre os capítulos, cabe destaque ao primeiro, “Para um entendimento teórico”, onde Lashley (2004) apresenta os domínios da hospitalidade: social, privado e comercial. Neste ponto, reforça-se a ideia da hospitalidade em outras relações além das práticas comerciais, lançando-se uma visão não reducionista sobre a abrangência das pesquisas em hospitalidade.

A partir desta perspectiva, podemos relacionar os domínios da hospitalidade apresentados por Lashley (2004) com os tempos/espaços da hospitalidade de Camargo (2004). O domínio social vincula-se à hospitalidade pública, o domínio privado com a hospitalidade doméstica, e o domínio comercial com a hospitalidade comercial. Além disso, introduz-se um novo conceito: a hospitalidade virtual, conectando-se a esse novo ambiente contemporâneo.

A escolha das ideias de Camargo (2004) justifica-se na capacidade do autor em resumir as correntes de pensamento da hospitalidade de forma concisa (Francesa, Americana e Brasileira), o que permite, se a necessidade de leituras complementares, a compreensão geral deste campo interdisciplinar, tendo como premissa ser uma disciplina de duas aulas semanais e duração semestral.

REFERÊNCIAS E REFERENCIAL TEÓRICO DA HOSPITALIDADE

Antes do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Hospitalidade ser criado, a literatura presente no Brasil abordava predominantemente a atividade turística, reforçando a contribuição significativa dessa produção para esse campo. Nesse contexto, surgiram discussões quanto ao diferencial entre o turismo e hospitalidade; enquanto as pesquisas do turismo tendem a observar o turista em seu tempo de lazer, além da

utilização dos atrativos turísticos e hospedagem, a hospitalidade foca nas trocas entre o anfitrião, aquele que o recebe e o próprio turista (convidado) com todos os elementos envolvidos.

Devido ao volume da literatura sobre a hospitalidade atualmente, fez-se um recorte da literatura a ser apresentada na disciplina de Hospitalidade. Nesse sentido, muitos dos textos apresentados foram extraídos do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade Anhembi Morumbi.

Em 2002, já como professor do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade Anhembi Morumbi, o professor Dr. Luiz Octávio de Lima Camargo, autor base para a atividade avaliativa (Iconográfico), apresenta sua ideia sobre a hospitalidade, assinalando-a como a “[...]interação de seres humanos com seres humanos em tempos e espaços planejados para essa interação” (Camargo, 2002, p. 85).

Já em 2004, o professor apresentou uma nova proposta que aborda o conceito explorando sua ética expandindo a hospitalidade no contexto moderno, contribuindo para a delimitação de um novo campo de estudos. Ele propôs a hospitalidade marcada pelos tempos e espaços da interação humana, conforme ilustrado na Figura 1.

Essa proposta complementou os domínios da hospitalidade sugeridos por Lashley (2004), pois reforça essa perspectiva com uma contribuição fundamental: o redimensionamento dos tempos e espaços da hospitalidade humana, estruturando as categorias de hospitalidade – doméstica, pública, comercial e virtual.

Antes da atividade avaliativa (Iconográfico) ser aplicada aos discentes, as correntes de pensamento da hospitalidade foram apresentadas resumidamente como revisão da literatura, como apresentado a seguir.

Revisão da literatura

Muitas definições sobre a hospitalidade apresentadas até o momento relacionam-se, direta ou indiretamente, com as escolas de pensamento e pesquisadores vinculados à elas. Entretanto, outro fatores que implementa esse referencial é a interdisciplinaridade dos estudos sobre a hospitalidade com outras ciências e campos de estudos, como a Arquitetura, Administração, Antropologia, Sociologia, História, Literatura, Turismo, Gastronomia, Eventos, Educação, Filosofia, Geografia, Urbanismo, entre outros.

Francesa

A escola francesa de hospitalidade embasa-se em contribuições substanciais de autores como Mauss (1974); Lévi-Strauss (1974); Godelier (1996); Caillé (2002), Schérer (2004), Montandon, (2003, p. 135) dentre outros inúmeros filósofos, sociólogos e antropólogos.

“[...] Não pode haver uma sociedade sem dois domínios: o da troca, do dom ao potlatch, do sacrifício à venda, a compra, ao mercado; e aquele em que os indivíduos e grupos conservam preciosamente para eles mesmos, e depois transmitem a seus descendentes ou aqueles que compartilham a mesma fé, coisas, relatos, nomes, formas de pensamento” (Godelier, 2001, p. 21).

Nessa escola, as abordagens teóricas focam principalmente nos aspectos sociais, em oposição à predominância no comércio, como ressalta Godelier (2001). Reforçando essa corrente, destaca-se a triade Maussiana, com Marcel Mauss e sua obra “O ensaio sobre a Dádiva”. “[...] Mauss foi o inspirador de um ‘Movimento anti-utilitarista nas Ciências Sociais’, que publica há mais de uma década um importante periódico semestral, *La Revue du M.A.U.S.S.*” (Lana, 2000, p. 177). Camargo (2004, p. 40) destaca que essa corrente “[...] se interessa apenas pela Hospitalidade doméstica e pela Hospitalidade pública e que tem matriz Maussiana, ignorando a Hospitalidade comercial”. O autor também destaca que a matriz Maussiana segue a ordem de dar e receber, sendo sua triade composta por três ações fundamentais: dar, receber e retribuir.

“[...] Hoje, há um grande número de pesquisadores, notadamente o já mencionado grupo de Alain Caillé, que busca mostrar que Marcel Mauss não estava falando de um hábito em extinção; ao contrário, a partir das contribuições reunidas dos pesquisadores da revista, pode-se até mesmo formular uma outra hipótese, de que o assim chamado terceiro setor é, em si mesmo e em sua ideologia, na tentativa de eliminar a figura do lucro ou da mais-valia, a própria encarnação dessa mistura dos dois paradigmas, da dádiva e do comércio. O objetivo da revista é exatamente este, o de desvelar a lógica da dádiva que persiste nas formas de troca atuais, inclusive no comércio.” (Camargo, 2008, p. 30).

Outro grande marco foi a publicação de Gotman (2001), antiga diretora do Centro de Pesquisas sobre os Laços Sociais, no *Le Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), na França. Ela estudou as dimensões da Hospitalidade, destacando o ponto de encontro entre solidariedade e cooperação, de um lado, e prudência e distanciamento, de outro. Atualmente, a filósofa Marie Gaille ocupa a direção do *l'Institut des Sciences Humaines et Sociales* no INSHS, vinculado ao CNRS.

Não mesmo importante, encontramos as publicações do grupo orientado por Alain Montandon no *Centre de Recherches sur les Littératures Modernes et Contemporaines* (CRLMC) França. Como o próprio nome sugere, esse grupo estuda as interações hospitalícias na literatura. Montandon (2011, prefácio), professor de Filosofia e de Literatura na Universidade Blaise-Pascal, “[...] a hospitalidade é sinal de civilização e de humanidade” (Auraix-Jonchière, 2011).

Montandon (2003, p. 132) também ressalta que a hospitalidade “[...] é uma maneira de se viver em conjunto, regida por regras, ritos e leis. Homero havia estabelecido regras

fixas a hospitalidade e o seu desenvolvimento”, e o conceito “[...] não se reduz apenas a dar de beber e comer e à acomodação livremente consentidos, pois a relação interpessoal instaurada implica uma relação, um elo social, valores de solidariedade e de sociabilidade” Montandon (2003, p. 132).

Americana

Na escola Americana, o foco está no lado comercial da hospitalidade (Hospitality). Nesse sentido, trata-se de uma redução linguística, em substituição a Hotelaria, que aborda essencialmente as trocas comerciais estabelecidas nos meios de hospedagem.

“[...] Estamos distantes dos estudiosos dos EUA, para quem a palavra é, dito de forma simpática, uma solução lingüística, o termo correspondente a hotelaria ou, como sugere Alain Montandon (2003, p.142), um sinônimo de ‘boa acolhida’, sem envolver as turbulências que a noção mais profunda de hospitalidade implica.” (Camargo, 2008, p. 18).

Mesmo sendo o retrato da relação comercial entre esses dois protagonistas, o anfitrião (funcionário) e o acolhido (hóspede), entende-se que a motivação das pesquisas americanas consiste na busca pela excelência do processo – logo, tem-se a ideia da hospitalidade como negócio.

Na perspectiva do negócio, localiza-se o título “*Welcome to Hospitality: an introduction*”, traduzido como para o português como “Hospitalidade: conceitos e aplicações” (Chon; Sparrowe, 2003), que explora a hospedagem, alimentos e bebidas, eventos, viagens e turismo, relacionando-os a indústria da hospitalidade; O terceiro capítulo, “Questões Globais e Hospitalidade”, evidencia a idealização dos papéis de liderança dos empregados nesta indústria.

Destaca-se nessa corrente a trajetória da pesquisa de Michael Olsen (Chathoth; Chon, 2019), que aborda o gerenciamento da hospitalidade em pesquisas de campo. De acordo com o autor, “[...] os acadêmicos e os praticantes estão começando a perceber que futuras pesquisas serão necessárias, e isso é importante para todos os investidores da indústria”. Olsen (2003, p. 98) menciona a necessidade de novas pesquisas nesse campo de estudos da hospitalidade. Dessa forma, as pesquisas em hospitalidade na corrente americana tendem para o domínio comercial da hospitalidade, tendo o foco no gerenciamento da qualidade dos processos hoteleiros.

Anglo-Saxônica

Na corrente anglo-saxônica, a abrangência das pesquisas assemelha-se às desenvolvidas em âmbito nacional, onde abordamos todos os domínios da hospitalidade, com o acréscimo da hospitalidade virtual. No Brasil, temos o livro organizado por Lashley e Morrison (2004), composto de quinze capítulos na busca da hospitalidade.

“[...] Mais recentemente, deve-se saudar a contribuição do grupo reunido por Lashley e Morrison (2005), em torno de uma publicação, a primeira a colocar as questões do turismo sob a perspectiva da hospitalidade. Aqui o termo não é mais uma metáfora. Esses pesquisadores dispuseram-se a tentar refletir sobre as implicações do uso do termo hospitalidade, como ferramenta heurística, capaz de suscitar novas abordagens do campo do turismo. E a análise das referências de cada autor, mostra que se trata de uma reflexão já com algum cheiro de tempo.” (Camargo, 2018, p. 29).

Telfer (2004, p. 54), em seu capítulo “A filosofia da ‘Hospitalidade’”, discute que “[...] A natureza e a importância da hospitalidade variaram muito em diferentes épocas e lugares. Mas essa variação não significa que não haja uma característica da ‘hospitalidade’ a ser estudada”, surgindo uma condição da hospitalidade conforme condições histórico-sociais.

Sobre a educação em Administração da hospitalidade no Reino Unido (UK), temos a revisão realizada por Lugosi e Jamison (2017, p. 164), principais teóricos das últimas duas décadas e reunindo pesquisas dos avanços educacionais em Hospitalidade.

DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO DA ATIVIDADE (ICONOGRÁFICO)

Durante o desenvolvimento da disciplina de Hospitalidade (que possui duração de 1 semestre letivo, sendo 2 aulas semanais para o desenvolvimento de uma ampla literatura), nota-se a dificuldade frequente dos discentes em perceber as dimensões da hospitalidade, sobretudo desvinculada do Turismo, enquanto a correlacionam com a Hospitalidade Comercial.

Neste cenário, percebeu-se que a utilização da engenharia reversa, (associação de imagens para as dimensões da Hospitalidade Humana, propostas por Camargo (2004)), pode ser utilizada como uma forma de resumo e fechamento do ciclo de aprendizagem.

Embora os discentes que procuram cursos superiores ligados ao eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer tenham a possibilidade de atuação em diversos campos, alguns aspectos irão influenciar sua formação, dentre eles o conceito de hospitalidade. Além disso, a forma como os conceitos são trabalhados ao longo do curso e as estratégias mediante os cenários apresentados também contemplam o preposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Bacharelado em Turismo, estabelecidos pela resolução 13 de 2006, especificamente em seu Artigo 3º, que versa sobre o perfil profissional do egresso. Conforme a DCN:

"[...] O curso de graduação em Turismo deve ensejar, como perfil desejado do graduando, capacitado e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais, relacionadas com o mercado turístico, sua expansão e seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação profissional." (Brasil, 2006).

É neste cenário que se observa a pertinência da hospitalidade enquanto campo de estudo para o profissional de turismo, que lidará com situações diversas nas áreas de atuação profissional, independente do ramo escolhido pelo discente.

Um aspecto a ser considerado na análise de duas estratégias de aprendizagem distintas, ainda que apresentem conteúdos muito similares, são os comportamentos mobilizados e as competências potencialmente desenvolvidas.

A proposta contou com dois momentos de análise: ensino remoto emergencial, e ensino presencial. No caso da atividade remota, ela pode ser desenvolvida de maneira síncrona, com o docente disponibilizando imagens, por exemplo, através de slides numa aula expositiva dialogada desenvolvida, utilizando uma plataforma online na mesma data e horário com a turma. Ou ainda, pode ser realizada de forma assíncrona, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, com os discentes tendo um tempo determinado para acessar as imagens e responder a um fórum de discussão. O que se observa, em ambos formatos, é a autonomia do discente em correlacionar a hospitalidade, gerando as conexões necessárias para a aprendizagem. Assim, em ambos os momentos, a atividade avaliativa foi positiva para o aprimoramento da aprendizagem.

Já durante as aulas regulares, mesmo que não se esteja no *locus* da hospitalidade, a interpretação do discente ao transformar o texto em imagem geram respostas imediatas de associação. Ou seja, o aluno é sensibilizado pela temática ao entrar em contato com a obra, e isso possibilita o desenvolvimento de competências necessárias à execução das atividades turísticas.

Ao pensar acerca das estratégias de aprendizagem nas duas situações mencionadas, podemos refletir quanto à própria hospitalidade da área de educação nos respectivos momentos. Foi, inclusive, desenvolvida uma pesquisa por Andrade et, al (2022) sobre o conceito de hospitalidade no Ensino Remoto Emergencial, que estabelece uma relação entre a Hospitalidade Virtual e o Ensino Remoto Emergencial. Nela, os autores buscaram:

"[...] Avançar na busca de um conceito de Hospitalidade Virtual, propondo a Hospitalidade Virtual como as atitudes de acolhimento entre o anfitrião e o visitante nos ambientes virtuais, os quais são possibilidades pelos recursos tecnológicos. Especialmente nos encontros virtuais síncronos, como nos cursos alternados, de forma que as atitudes recíprocas de acolhimento se mostram como condição importante para que a hospitalidade permeie a interação." (Andrade et. al, 2022, p. 87-88).

Por isso, a análise do contexto virtual e, posteriormente, do presencial a partir de um conceito pode apoiar docentes e discentes a analisar a própria relação de hospitalidade na sala de aula e mediante as estratégias de aprendizagem.

O desafio identificado pode estimular a reflexão acerca do grupo de aprendizagem - docente e discentes - quanto à relação hóspede-anfitrião em um Curso Superior de Bacharelado em Turismo, e de que forma a construção desta relação pode apoiar em questões pertinentes à educação (como aprendizagem, desenvolvimento de competências, permanência e evasão, dentre outros aspectos relacionados a um curso), além do foco principal a utilização dessa nova prática avaliativa (Iconográfico), com base em Camargo (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade proposta ampliou a qualidade do ensino para a disciplina de Hospitalidade em ambas aplicações do novo instrumento.

Cabe ressaltar que promover a inovação tecnológica não se pauta apenas em novas tecnologias, mas, para a qualidade do ensino, a inovação pode associar-se a novos instrumentos avaliativos, como no caso desta pesquisa, propondo um Iconográfico - objetivando uma nova prática pedagógica para a disciplina.

O Iconográfico também configura-se como uma atividade simples de ser reproduzida, melhorando a possibilidade desse instrumento ser replicado por outros docentes, seja dentro e fora dos Institutos Federais (IF's).

Quanto ao custo, embora não tenha entrado em pauta, é extremamente reduzido e acessível ao corpo docente quando solicitada em Ambiente Virtual (exemplo tarefa) - onde os valores são praticamente zero - ou realizada no plano físico (cartolina, cola, caneta e imagens para recortar).

Essa atividade expandiu a perspectiva discente sobre a disciplina de Hospitalidade, correlacionando-a, inclusive, ao Turismo, possibilitando relações além das propostas da atividade turística, expandindo o olhar deles para além do comércio e prestação de serviços. A atividade traçou conexões mentais para as dimensões da hospitalidade nos planos, sociais públicos e virtuais da hospitalidade humana.

A eficiência dessa proposta ficou evidente durante a Exposição dos Trabalhos Digitais e dos Trabalhos Físicos, no Laboratório de Turismo do IFSP-CBT (primeiro semestre de 2023), onde notou-se o comparecimento de todos os discentes produtores dos Iconográficos , como também alguns se propuseram a explicar suas intenções de escolha das imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, D. A. C.; SILVA, D. L. B.; NEVES, G. P.; VIANA, A. C. M. N. Luz, Câmara, Ação! A hospitalidade virtual no ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, vol. 19, p. 82-110, 2022;
- AURAIX-JONCHIÈRE, P. **L'hospitalité des savoirs - mélanges offerts à Alain Montandon**. Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2011;
- BAPTISTA, I. Lugares de hospitalidade. In Dias, C. M. M. **Hospitalidade: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Manole, 2002;
- BASTOS, S.; REJOWSKI, M. Pesquisa científica em hospitalidade: desafios em busca de uma configuração teórica. **Revista Hospitalidade**, p. 132-159, 2015;
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução 13/2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Turismo**, 2006. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de dez. de 2022;
- CAMARGO, L. O. L. (2002). Turismo, hotelaria e hospitalidade. In DIAS, C. M. M. (org.). **Hospitalidade: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Manole, 2002;
- CAMARGO, L. O. L. Os domínios da Hospitalidade. In: DENCKER, A. F. M; BUENO, M. S. (orgs.). **Hospitalidade: cenários e oportunidades**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003;
- CAMARGO, L. O. L. **Hospitalidade**. São Paulo: Aleph, 2004;
- CAMARGO, L. O. L. A pesquisa em hospitalidade. **Revista Hospitalidade**, vol. 5, ano 2, p. 15-51, 2008;
- CHATHOTH, P.; CHON, K. Michael Olsen: an early pioneer of hospitality education, *Anatolia*, 30:1, 165-169, 2019. DOI: 10.1080/13032917.2019.1582894;
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa & Projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Editora Pensa, 2014;
- CNRS. Disponível em: <https://www.cnrs.fr/fr/marie-gaille-nommee-directrice-de-l-institut-des-sciences-humaines-et-sociales-du-cnrs>. Acesso em: 11 de fev. de 2022;
- DENCKER, A. F. M. A Abordagem Científica em Hospitalidade. In: DENCKER, A. F. M.; BUENO, M. S. (orgs.). **Hospitalidade: cenários e oportunidades**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003;
- DENCKER, A. F. M.; BUENO, M. S. (orgs.). **Hospitalidade: cenários e oportunidades**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003;
- DENCKER, A. F. M. (org.). **Planejamento e gestão em hospitalidade e turismo**. São Paulo: Thomson, 2004;
- DERRIDA, J. **De l'hospitalité, collection Petite Bibliothèque des Idées**. Paris: Calmann-Lévy, 1997;
- DIAS, C. M. M. (org.). **Hospitalidade. Reflexões e Perspectivas**. Barueri: Manole, 2002;

GRINOVER, L. Hospitalidade: um tema a ser reestudado e pesquisado. In: DIAS, C. M. M. (org.). **Hospitalidade. Reflexões e Perspectivas**. Barueri: Manole, 2002;

GRINOVER, L. Hospitalidade e Qualidade de Vida: Instrumentos para a Ação. In: DENCKER, A. F. M.; BUENO, M. S. (orgs). **Hospitalidade: cenários e oportunidades**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003;

GODELIER, M. **L'éénigme du don**. Fayard, 1996;

GODELIER, M. **O enigma do dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001;

GOTMAN, A. **Le sens de l'hospitalité. Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre**. Paris, Presses Universitaires de France, 2001;

LANNA, M. Nota sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 14, n. 1, jun., p. 173-194, 2000;

LASHLEY, C. Para um entendimento teórico. In: LASHLEY, C.; MORRISON, A. (org.) . **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado**. São Paulo: Manole, p. 1-24, 2004;

LÉVI-STRAUSS, C. Introdução. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Edusp, 1974;

LUGOSI, P.; JAMESON, S. Challenges in hospitality management education: Perspectives from the United Kingdom. **Journal of Hospitality and Tourism Management**, 31, June, p. 163-172, 2017;

MARSHALL, J.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010;

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974.

MONTANDON, A. **L'hospitalité: accueil de l'étranger dans l'histoire et les cultures**. Bayard, 2004;

OLSEN, M. Pesquisas e Teorias sobre hospitalidade: uma revisão. In: (fonte incompleta)

LOCKWOOD, A.; MEDLIK, S. **Turismo e hospitalidade no século XXI**. São Paulo: Manole, p. 97-108, 2003;

PPC. **Plano Pedagógico de Curso. Bacharelado em Turismo**. IFSP-CBT, 2022. Disponível em : https://cbt.ifsp.edu.br/images/2018_PPC_TUR_ingressantes_de_2018_a_2022.pdf. Acesso em:(Inserir dia, mês e ano de acesso);

SCHERER, R. **Hospitalités**. Paris: Anthropos, 2004;

TELFER, E. A Filosofia da “Hospitalidade”. In: LASHLEY, C.; MORRISON, A. (org.). **Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado**. São Paulo: Manole, p. 1-24, 2004;

YIN, R. K. **Case study research: Design and method**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.



CAPÍTULO

10

Construções dialógicas no retorno ao ensino presencial: um relato de experiência de rodas de conversa com estudantes do Instituto Federal de São Paulo - IFSP

Paulo Roberto Ribeiro Marinho¹

"[...]A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória."(Walter Benjamin, 1933).

INTRODUÇÃO

 O presente capítulo transcorre a experiência profissional em Psicologia Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), tendo como finalidade dialogar sobre as práticas realizadas, desafios e possibilidades da atuação do Psicólogo Educacional/Escolar na Rede Federal de Educação Profissional. As reflexões apontadas neste texto baseiam-se no conhecimento empírico do trabalho realizado na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) na condição de Psicólogo Educacional/Escolar, o qual compreende os fenômenos escolares em seus aspectos críticos e dinâmicos, diante dos tensionamentos contemporâneos educacionais, e de forma singular no IFSP.

Faz-se necessário entrelaçar os conhecimentos da Psicologia Educacional/Escolar e da educação profissional tecnológica, visto que a ciência, as instituições, assim como os estudantes, sofrem influências do contexto atual pós-pandemia vivenciado pelo retorno presencial das aulas no Instituto Federal.

¹ Mestre em Psicologia pela UNESP – Assis (2018). Atua como psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Roque. Pesquisador do Grupo: Fatores Psicossociais de Risco à Saúde Mental dos Professores/as em Diferentes Contextos de Trabalho. E-mail: roberto.marinho@unesp.br

A Educação Brasileira vem passando por processos desafiadores, não obstante o descaso e a desvalorização que sempre foram marcas da educação no Brasil, nos últimos anos tivemos um retrocesso ainda maior, aspectos estes que foram marcados pela falta expressiva de investimentos em projetos educacionais, de políticas públicas voltadas para área da educação e cortes de verbas. Em meio a esse cenário, houve a suspensão das aulas em março de 2020, devido à pandemia da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, chamado de Coronavírus (*COVID-19*), que gerou uma crise sanitária, de saúde, econômica, social e principalmente educacional. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020), no início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam as escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da *COVID-19*, atingindo cerca de 70% dos alunos (Oliveira; Gomes; Barcelo, 2020).

Na tentativa de se adaptar ao novo cenário, foi necessário reinventar a educação em seus diferentes aspectos: equipe de gestão, docentes, técnicos administrativos, discentes e familiares precisaram desenvolver uma nova forma de interagir, planejar, aprender e de ensinar, o que, certamente, deixou muitas marcas, onde alguns aspectos ainda perpetuam nos dias atuais enquanto outros são motivos de reflexão. Com o retorno ao ensino presencial, algumas crianças e adolescentes sentiram-se desconfortáveis, com medo, ansiosos e com dificuldades na adaptação. Almeida, Jung e Silva (2021, p. 100) destacam que “[...] naquele momento houve nova articulação e promissores conceitos e o enfrentamento de paradigmas que respondam às demandas incertas deste cenário educacional”.

Após o retorno presencial das aulas, em meados de março de 2022, nos câmpus do Instituto Federal de São Paulo, houve uma junção dos setores de ensino, incluindo a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) e docentes, que se organizaram e buscaram acolher os estudantes, considerando as dificuldades vivenciadas por eles diante dessa retomada.

A Coordenadoria Sociopedagógica é composta por uma equipe multiprofissional e conta com pedagogos(as), psicólogos(as), assistentes sociais e técnicos(as) em assuntos educacionais, entre outros profissionais, e realiza o atendimento estudantil com a finalidade de promover acolhimento, atendimento e acompanhamento dos(as) estudantes, contribuindo para sua permanência e êxito dentro do IFSP. A partir da articulação dos saberes profissionais, a Coordenadoria Sociopedagógica assiste os discentes com o objetivo de contribuir com o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O setor também disponibiliza orientações técnicas ao corpo docente e acolhe as dúvidas da comunidade escolar pertinentes à sua área de atuação. Dessa forma, são desenvolvidas ações, programas e projetos, objetivando contribuir para o acesso e permanência do estudante no ensino público, bem como estudos de caracterização do perfil discente, hábitos de estudo, apoio à organização estudantil, socioemocional e promoção da interação e convivência harmônica nos espaços acadêmicos/escolares, entre outros.

O apoio psicológico, social e pedagógico ocorre por meio de atendimentos individuais e/ou em grupos de orientação e acompanhamento permanente visando ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda hoje, a figura do(a) psicólogo(a) dentro das instituições escolares é relacionada a um trabalho com foco na intervenção individual, ou seja, o atendimento clínico – demanda que advém do imaginário da instituição sobre como deve ser a atuação do(a) psicólogo(a) no contexto educacional (Prediger, 2010).

Nesse contexto de trabalho dentro da perspectiva da Psicologia Educacional/Escolar, o profissional, a partir das solicitações ou busca espontânea, realiza atendimentos aos alunos e alunas com demandas emocionais e, quando necessário, realiza encaminhamentos e orientações aos docentes, de forma individual ou coletiva, com a participação em reuniões de área com outros profissionais da equipe da CSP. Esse trabalho é de suma importância, pois reflete as demandas e dinâmica escolar dentro do IFSP, ao passo que podemos entender os encaminhamentos e problematizá-los dentro da perspectiva da Psicologia Educacional/Escolar em detrimento do viés clínico, bem como pensar o modelo médico vigente sobre a produção e reprodução destes diagnósticos, o processo histórico e social de construção destes além de refletir sobre como trabalhar estas questões com os docentes, no contexto escolar e familiar.

A partir da necessidade do desencontro imposto pela pandemia e do isolamento social, fez-se necessário refletir e acolher as angústias do reencontro no retorno do ensino presencial além de acolher incertezas, medos e situações emocionais fortemente presentes nesse contexto e na subjetividade dos estudantes do IFSP. Diante da demanda e do número elevado de solicitações por atendimentos individuais, a CSP apresentou para a equipe diretiva – Diretora Adjunta Educacional (DAE) e Diretor Geral (DRG) – um projeto de roda de conversa capaz de atender a necessidade do momento vivenciado e uma demanda coletiva dos estudantes.

As rodas de conversa ocorreram dentro de uma perspectiva educacional, considerando a urgência para acolher de forma ágil a demanda decorrente tanto dos problemas psicológicos e emocionais relacionados ao distanciamento físico vivenciado pelos estudantes durante a pandemia da *COVID-19* quanto pelo isolamento social.

A presente narrativa tem por objetivo apresentar um relato de experiência sobre as rodas de conversa com os estudantes no retorno ao ensino presencial durante o ano de 2022. Houve rodas de conversa em um câmpus do Instituto Federal de São Paulo. O projeto teve como propósito proporcionar momentos de trocas, reflexões e aprendizados, alinhados de sensibilidade e exercício empático, a partir da construção e do desenvolvimento de encontros realizados de forma presencial.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a construção metodológica desta narrativa, utilizou-se a análise qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 14), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais pro-

fundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

No que se refere aos aspectos metodológicos de trabalhar com coletivos, a roda de conversa é recente e vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire em seu referencial teórico-metodológico da Educação Popular (Freire, 1970, 2002, 2003). Os preceitos da pesquisa participante também foram levados em consideração, sobretudo porque “[...] Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social (Demo, 2000, p.21)”. Nessa perspectiva, a roda de conversa traz para o debate assuntos que influenciam a sociedade e, muitas vezes, são inquietações no cotidiano dos participantes, geram questionamentos além de angústias que podem ser amenizados ou resolvidos.

As atividades foram realizadas em um campus do Instituto Federal do interior paulista, durante todo o ano de 2022. Em um primeiro momento, as rodas de conversa ocorreram com temas livres, abertos à discussão e demandas trazidas pelos estudantes, totalizando quatro encontros; no quarto encontro, foram levantados com os estudantes possíveis temas e interesses a serem refletidos nas rodas de conversa; a partir do quinto encontro, os temas serão discutidos de forma detalhada no tópico detalhamento da experiência, totalizando no final do ano 11 rodas de conversa realizadas, com duração de uma hora cada encontro.

É importante ressaltar que as rodas de conversa, no primeiro semestre, ocorreram a cada 15 dias, e no segundo semestre passaram a ser mensais; o local foi o auditório do campus, os participantes em sua maioria foram estudantes do ensino médio integrado, e a orientação era que os estudantes sentassem em círculos para que pudessem conversar de maneira natural sobre as questões que os permeavam, incomodavam ou diante do tema central que, por sua vez, era discutido pelos estudantes com a colaboração do psicólogo na figura de mediador.

O mediador tem a função de ser um “abre-portas” no processo dialógico do encontro. Seu papel é “provocar” a abertura de conhecimentos mais profundos a fim de contribuir para o debate com conhecimentos teóricos ou práticos sobre os temas tratados, incentivando e fazendo provocações para participação dos envolvidos. Nas palavras de Warschauer (2017, p.81), cabe a este mediador da roda ser um “[...] criador de pontes” que possibilite uma escuta aberta de todos em suas diferenças, assim como identificar os ruídos, criando oportunidades para esclarecer o que se passa. O mediador é quem coordena a dinâmica do encontro, de modo a envolver os estudantes para que sintam-se à vontade para compartilhar suas experiências vividas no ambiente produtivo da Instituição onde estagiam.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

A discussão acerca de temas relacionados ao retorno ao ensino presencial, assim como as possibilidades de trabalho do Psicólogo Educacional/Escolar, fazem-se perti-

nentes por se tratar de uma prática inovadora com a qual se buscou, por meio de um período repleto de incertezas, encontrar estratégias que pudessem alcançar os estudantes de forma qualificada, e ao mesmo tempo, sensível, acolhedora, compreensível e humanizada, uma vez que o momento vivenciado carecia de contato humano, de compreensão da realidade dos estudantes e do retomar das relações na dimensão social. Como afirma Freire (1996, p.26), “[...] aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Conversar em roda é uma prática social que envolve o encontro de pessoas, aspecto este existente desde tempos imemoriais, talvez desde os primórdios da humanidade, num mítico nascimento da cultura humana. Funciona como uma forma de provocar o encontro entre as pessoas, para fazerem coisas juntas ou tratarem de assuntos de seu interesse.

Bombassaro (2010, p.24), ao definir o conceito de roda de conversa, destaca sua natureza como

[...]um encontro [...] para conversar sobre aquilo que a seus integrantes interessa, provoca, impressiona, instiga [...] sobre o familiar, o próximo, o cotidiano e o distante, o estranho, o inusitado; sobre seus medos, dúvidas e sentimentos; sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Esse encontro entre sujeitos é permeado pelo diálogo, com estrutura e regras próprias de funcionamento. Essas regras são produzidas e acionadas pelos diferentes sujeitos que convocam essa estrutura e a colocam em ação. No caso das rodas de conversa com os estudantes do Instituto Federal de São Paulo, estes participantes, ao se colarem em roda, criam o novo conhecimento e usufruem dele em seu cotidiano escolar e na vida.

Segundo Warschauer, a roda “[...] constitui-se num momento de diálogo por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador” (2017, p. 47). A mesma autora destaca como característica da roda a reunião de indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedeçam a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante (Warschauer, 2017).

As rodas de conversa possibilitaram encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido e saberes quanto às experiências dos participantes. Para tanto, os participantes precisam estar aptos a ouvir e acolher os colegas, enquanto o papel do coordenador/moderador, neste caso do Psicólogo Educacional/Escolar, foi ouvir de forma empática e amenizar as angústias advindas da pandemia e do isolamento social, possibilitando a fala dos participantes. O fato de o diálogo ser posto como aberto e igualitário não significa dizer que essas nego-

ciações sejam tranquilas, visto que, nesses espaços, estão postos jogos de poderes e questionamentos às hegemonias.

Portanto, por meio das rodas de conversa, a fala é compreendida como expressão de modos de vida, sendo algo além das disposições físicas dos participantes; quando se trabalha com grupos, podemos pensar que essa conversa possibilita a construção de novas possibilidades para o pensar, em um movimento contínuo de ouvir- refletir-falar-modificar, em seus participantes como protagonistas de suas próprias histórias e angústias. A roda de conversa, do ponto de vista da complexidade, vincula questões aparentemente separadas, a fim de que as partes e o todo sejam captados como facetas de um mesmo objeto, que em si mesmo é complexo e contraditório, duro e utópico: os condicionantes sociais e a realidade a ser (re)construída (Morin, 2003).

Durante o projeto das rodas de conversa, buscamos contribuir com o Instituto Federal de São Paulo e com os estudantes para compreender como estavam os sentimentos, suas dificuldades socioemocionais, seus medos e angústias que poderiam estar afetando suas vivências e relações dentro e fora do contexto escolar. Diante das demandas dos estudantes no início do ano, a equipe da Coordenadoria Sociopedagógica observou uma grande quantidade de alunos com questões emocionais e de comportamento, como por exemplo: crises de ansiedade, choro, alunos solicitando para os pais irem buscar, orientações médicas e psicológicas de estudantes em acompanhamento por ansiedade e fobias, assim como a grande busca por atendimento com o psicólogo do campus.

Nesse momento, um dos passos foi pensar em uma atividade que pudesse acoilar uma demanda coletiva e que, de certa forma, respeitasse a singularidade dos estudantes. A partir da ideia da roda de conversa, pesquisamos o seu funcionamento e metodologia para realização; Vasconcelos descreve as conversas em roda como um meio de as pessoas darem “[...]sentido a suas experiências e ao mundo que as rodeia” (Vasconcelos, 1997, p. 152).

Ao passo que Warschauer (2017, p. 46) disserta:

[...]Uma característica do que estou denominando de Roda é reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes, até uma linguagem própria.

Já em um segundo momento, um dos desafios foi pensar em como poderíamos executar a proposta: de que forma poderíamos ter participações e a integra-

ção dos/as participantes na construção e execução do que foi proposto? Por se tratar de uma atividade da qual o Psicólogo Educacional/Escolar estaria à frente, as decisões quanto à sala, horário e período de realização foram refletidas e, posteriormente, compartilhadas com a equipe da Coordenadoria Sociopedagógica, que trazia algumas questões que poderiam gerar dificuldades ou validavam a proposta. É preciso ressaltar que a proposta da atividade recebeu apoio e incentivo da equipe diretiva DAE e DRG.

Para que todos e todas pudessem se engajar e participar das rodas de conversa, um dos cuidados iniciais foi deixar o tema em aberto. Com isso, poderíamos atrair nos primeiros momentos quaisquer que fossem as demandas dos estudantes. O convite para a participação foi realizado via e-mails, redes sociais e fixado no pátio da escola, mas também foi solicitado aos docentes que reforçassem o convite em sala de aula, conforme a Figura 01.

Figura 01 - Convite para a roda de conversa



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A primeira roda de conversa, realizada em 11 de abril de 2022, contou com a participação de 16 estudantes. O momento foi muito importante e acolhedor, pois os estudantes falaram de suas demandas e angústias de forma espontânea; Nesse momento, o diálogo foi permeado pelo medo do contágio, da socialização, do contato mais próximo

em trabalhos em grupos e, por fim, da grande preocupação da suspensão das aulas e de terem que retornar ao ensino remoto.

Diante das questões relatadas, dentro do propósito das rodas de conversa, os próprios estudantes eram continentes para os conteúdos de medos e angústias, ao passo que o psicólogo, enquanto moderador, realizava pontuações e ampliava sobre as incertezas que estávamos vivendo, o quanto algumas respostas precisariam de tempo, além de que lidarmos com a adversidade e insegurança era algo importante e inerente à vida de todos.

Após a realização de três rodas de conversa, identificamos a necessidade de dar o protagonismo aos participantes. Sendo assim, na quarta roda de conversa foi realizado um levantamento de sugestões de temas, no qual as seguintes sugestões temáticas foram apresentadas. A ordem abaixo representa a frequência pelo assunto por parte dos estudantes, a saber:

1. Como lidar com a ansiedade;
2. Sentimentos de tristeza e sintomas de depressão;
3. Expectativa dos pais;
4. Medo de não dar conta das atividades do Instituto Federal;
5. Dificuldade na organização didática e planejamento de estudos;
6. Medo de não ter aprendido o suficiente durante a pandemia;
7. Preocupação com o Vestibular/ENEM.

Assim, as rodas de conversa a partir do quinto encontro passaram a ser temáticas, seguindo o mesmo modelo de regras e propostas das primeiras rodas de conversa, no entanto, direcionada aos temas. Desta forma, foi possível trazer questões disparadoras para a roda de conversa, considerando as implicações dos temas, produzindo assim interlocuções no campo da subjetividade e das vivências diante do isolamento, conforme a Figura 02.

Figura 02 - Convite para a roda de conversa com tema



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Cada uma das rodas mobilizou conteúdos e promoveu diálogos não apenas sensíveis, como também práticos. Os momentos foram ricos em trocas de ideias, relatos das experiências pessoais dos estudantes participantes, além de reflexões diante dos diálogos e o desenvolvimento da capacidade de ser continente do grupo da roda de conversa. A média de participação foi de 16 estudantes durante o ano de 2022.

Por ser uma instituição de ensino médio e técnico profissionalizante e superior, nosso maior quantitativo de alunos encontra-se na faixa etária entre 15 e 18 anos, ou seja, um público adolescente, que apresenta características próprias e que devem ser levadas em consideração quando pensamos nos efeitos dessa inter-relação entre ambiente e indivíduo. Segundo Knobel (1981), os fatores intrínsecos relacionados à personalidade do adolescente são os que determinam, na realidade, as diferentes manifestações do comportamento.

Diante do apresentado, enfatiza-se a importância de projetos, práticas e momentos de acolhimento, escuta e reflexão no contexto escolar. Os estudantes precisam ser ouvidos não somente nos aspectos educacionais e/ou pedagógicos, mas também em seus aspectos subjetivos e principalmente emocionais. Assim, destaca-se a eficácia das rodas de conversa na construção dialógica no retorno ao ensino presencial, sinalizando a importância desses diálogos entre os estudantes durante sua permanência no contexto escolar.

Os resultados das rodas de conversa com estudantes do Instituto Federal de São Paulo foram efetivos, uma vez que, em um espaço de formação humana, produziram ações de temas que são relevantes aos estudantes, respeitando sua individualidade e vivências. Os estudantes que participaram das rodas de conversa foram incentivados a utilizar o diálogo como forma de direcionar seus sentimentos, emoções e medos, princi-

palmente os participantes do sexo masculino, por estarem em uma cultura machista, que impõe um padrão de homem que não fala, que não pode demonstrar seus sentimentos, medos e angústias. Esses aspectos refletem nas vivências de sofrimento, com riscos à saúde mental desses estudantes. Logo, o compromisso social com a quebra de um modelo que reproduz sofrimento transforma a sociedade e liberta esses sujeitos em formação.

Os grupos de rodas de conversa, além de promoverem uma mobilidade afetiva e a capacidade de continência dos estudantes, junto com a potência do espaço na sua formação humana, acreditando que suas relações e aprendizados possam gerar um aspecto multiplicador, contribuíram com resultados significativos e repercussões na subjetividade, emoções e angústias dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto foi um exercício de descrever a riqueza de experiências estudantis intersubjetivas dentro do contexto escolar, especificamente em um campus do Instituto Federal do interior paulista. Tendo as narrativas acolhidas nas rodas de conversa, este relato de experiência se propôs a compartilhar com o leitor, em forma de uma história em construção, a riqueza de um acontecer interinstitucional.

Diante deste relato de experiência sobre as rodas de conversa com estudantes, institui-se como de suma importância o acompanhamento dos jovens, assim como o desenvolvimento de ações dentro das Coordenadorias Sociopedagógicas em especial, enquanto possibilidade de trabalho do Psicólogo Educacional/Escolar. As rodas possibilitaram a interlocução de diferentes saberes e experiências, uma vez que os estudantes pertenciam a diversos cursos e anos escolares.

O projeto cumpriu com a expectativa de diminuir o quantitativo por atendimento de forma individual dentro do campus, como também alcançou o objetivo geral de construir, de forma dialógica, o retorno ao ensino presencial, proporcionando momentos de trocas e reflexões carregadas de sensibilidade e empatia, que contribuem diretamente com as demandas de ansiedades, medos e anseios do momento vivenciado. Como perspectiva, tem-se o propósito da realização de novas rodas de conversa, como projeto nos próximos anos, que contribuam com o desenvolvimento emocional dos estudantes no contexto escolar.

Este projeto de rodas de conversa com estudantes proporcionou, por meio da comunicação, da palavra – algo natural e inerente de cada indivíduo – a base para a aproximação e o vínculo com o outro, a fim de que, juntos, possam evoluir em pensamento crítico, segurança emocional e relação social na compreensão de si e do mundo.

A prática das rodas de conversa é um instrumento precioso no processo de aprendizagem e de apoio aos estudantes em seus aspectos emocionais ou de dificuldades que extrapolam a educação formal. Principalmente em um momento em que as pessoas querem (e precisam) ser ouvidas, as rodas de conversa vêm a ser uma ferramenta e uma metodologia colaborativa de grande potencial para a prática da escuta e da partilha, bem como do crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P R; JUNG, H S; SILVA, L Q. **Retorno às aulas:** entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. Prâksis, Novo Hamburgo, a 18, n. 3, p.96-112, set./dez.2021;
- BOMBASSARO, M. C. **A roda na escola infantil:** aprendendo a roda, aprendendo a conversar. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010;
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000;
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1970;
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra; 1996;
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra; 2002;
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003;
- KNOBEL, M. Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. Adolescência normal. 9. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981. p. 24- 62;
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Piaget; 2003;
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001;
- OLIVEIRA, J B A; GOMES, M; BARCELLOS, T. **A Covid-19 e a volta às aulas:** ouvindo as evidências. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 28, p. 555-578, 2020;
- PREDIGER, J. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quereres e fazeres.** Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil, 2010. Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77886/000758420.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 fev. 2023;
- UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020;
- VASCONCELOS, T. M. S. **Ao redor da mesa grande:** a prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora, 1997;
- WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento (4.ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993;
- WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro:** uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Paz e Terra: São Paulo, 2017.



CAPÍTULO

11

Ensino Remoto Emergencial: funcionamento do discurso pedagógico em Ambiente Virtual de Aprendizagem

Ana Maria Leite Ferreira Lima¹

Paulo Jorge de Oliveira Carvalho²

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia de COVID-19, discussões sobre a Educação a Distância (EaD) estiveram em voga, embora essa modalidade de ensino não seja atual e exista há décadas na educação brasileira. De acordo com Carvalho (2018), no Brasil, a educação a distância é regida pela Lei Federal 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e complementada pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 e insere a EaD como modalidade de ensino amparada legalmente (CARVALHO, 2018, p.62). Alves (2010) afirma que a EaD surgiu no Brasil em 1904, por meio da utilização de correspondências. Sua consolidação, atrelada ao período de isolamento social, influenciou no surgimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE), algo inédito na educação nacional.

Nesse sentido, Barros *et al.* (2020) ponderam que o Ensino Remoto Emergencial surgiu durante a pandemia da COVID-19 como parte de uma solução para que as aulas continuassem sendo ministradas, mesmo com o isolamento social, onde as aulas

¹ Discente curso Letras - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Cubatão.

² Doutor e Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP (2018), com estágio doutoral realizado na Universidade de Lisboa UL (2017), por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), com fomento da CAPES. Psicanalista pelo Instituto Sedes Sapientiae (1992). Especialista em Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Gerontologia; Educação Permanente em Saúde; Educação a Distância. Graduado em Psicologia (1988) e em Pedagogia (2019). Atuou como assessor pedagógico na formação de professores e profissionais da saúde do Ministério de Saúde de Moçambique MISAU (2017). Atualmente é Professor Efetivo de Psicologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e Avaliador Ad hoc do Ministério da Educação (MEC/INEP).

presenciais fossem ofertadas de forma *on-line* por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). De acordo com os autores, a utilização do ERE mudou a maneira como alunos e professores tiveram que lidar com o ensino e a aprendizagem, trazendo uma nova e diferente perspectiva educacional e fazendo com que discentes e docentes tivessem de se adaptar a algo novo no cenário educacional brasileiro. Os professores tiveram que repensar suas aulas, sendo “forçados a adotar práticas [...] muito diferentes” (BARROS *et al.*, 2020, p.1). O ERE, projetado para ser algo momentâneo, prolongou-se durante pouco mais de dois anos, contribuindo para um longo processo de adequação dos participantes a essa alternativa para o processo de ensino.

Dessa forma, surge uma investigação sobre como o discurso pedagógico foi colocado em prática durante a pandemia, a fim de analisar a maneira do controle, a prática pedagógica e a tecnologia entrelaçaram-se. Basil Bernstein (1998) define o discurso pedagógico como um discurso especializado cujos princípios internos regulam a produção de objetos específicos (transmissores/adquirentes) e a produção de práticas específicas, que por sua vez regula o processo de reprodução cultural; conjunto de regras para a inserção de um discurso instrucional em um discurso regulador, com predominância deste último (Bernstein, 1998, p.152).

Sendo assim, este estudo teve o objetivo de analisar o funcionamento do código de comunicação, como parte do discurso pedagógico dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) a partir da teoria de Basil Bernstein. Para isso, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa que analisou uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Cubatão, ministrada no AVA Moodle utilizados pela instituição durante o ERE. O presente artigo, portanto, discute o assunto em cinco seções, apresentando os conceitos de EaD e de ERE; a utilização de um AVA; o referencial teórico bernsteiniano; a pesquisa e seus resultados.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A modalidade EaD começou a se desenvolver no Brasil no início do século XX, associada ao crescimento do ensino via correspondência. Com o passar dos anos e o avanço tecnológico, essa forma de ensino passou por transformações, sendo disseminada por meio de rádio e televisão, e hoje é amplamente acessada por computadores e smartphones, conforme menciona Alves (2010, p.4). Contudo, o autor ressalta que apenas nas décadas de 1980 e de 1990 a modalidade começou a dar os primeiros passos para se consolidar no Brasil. Foi em 1992, com a criação da Universidade Aberta de Brasília, referência na Educação a Distância no Ensino Superior, e em 1996, por meio da inserção da EaD na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se evidenciou a permanência da modalidade no país. Atualmente, com as alterações na legislação, o documento que assegura a Educação a Distância é o Decreto nº 9.507, de 25 de maio de 2017,

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, *on-line*).

Segundo Alves (2011, p.90) torna-se “cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais através da modalidade de Educação a Distância”. No Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), entre 2011 e 2021, o número de alunos matriculados no Ensino Superior a Distância aumentou 474%, chegando a 62,8% do total de ingressantes em cursos superiores de graduação (BRASIL, 2022). O crescimento da Educação a Distância nos últimos anos, impulsionado não só pela pandemia, mas também pela sua flexibilidade em termos de tempo e espaço.

É fundamental reconhecer o papel crucial da EaD na sociedade brasileira, pois essa forma de ensino é a única que permite que estudantes que residem em áreas remotas ou que não têm acesso a horários tradicionais de aula possam aprender. Além disso, é relevante destacar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocorreu por meio de plataformas digitais, especialmente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como as conhecidas plataformas Moodle e Blackboard. Essas ferramentas possibilitaram aos docentes um espaço de interação com os alunos, inserindo materiais de aulas, propondo atividades e avaliações, ministrando aulas ao vivo (síncronas) e disponibilizando aulas gravadas (assíncronas), entre outros recursos.

De modo geral, as Instituições de Ensino Superior (IES) tomaram a iniciativa de selecionar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que melhor se adequasse às suas necessidades e capacidades de oferta do ensino remoto. Contudo, não é apropriado afirmar que o ERE se baseia nas mesmas características estruturais e dinâmicas da Educação a Distância. Embora ambas as modalidades sejam realizadas online, com distanciamento físico e recursos digitais, elas não podem ser consideradas equivalentes. Isso se deve ao fato de que a Educação a Distância (EaD) é reconhecida como um formato de ensino, em que “professores e alunos já estão cientes de como será sua evolução desde o início do curso” (CARVALHO; OLIVEIRA; SANTANA, 2022, p. 55).

O ERE, como o próprio nome sugere, surgiu como uma alternativa de urgência para substituir as aulas presenciais. Nesse contexto, as metodologias aplicadas ao ensino presencial foram adaptadas ao formato remoto, incluindo “o acompanhamento síncrono das aulas, o aprendizado simultâneo, um planejamento considerado emergencial e o suporte ao aluno” (PEINADO et al. 2022, p.5). Além disso, devi-

do à sua natureza inédita, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) usados no ERE não apresentaram um padrão específico de operação.

Por outro lado, a Educação a Distância é estruturada, contando com recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), disponíveis para que o estudante possa fazer uso deles quando puder, criando uma flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem. A modalidade torna-se “extremamente abrangente, conseguindo acompanhar e estruturar cursos de diversas áreas do conhecimento” (ALVES *et al.*, 2020, p.3). Outra diferença muito explícita entre as duas citadas anteriormente consiste nos docentes que atuam na EaD, que comumente apresentam alguma formação no uso das TDICs. Já os que precisaram se submeter ao ERE, em sua maioria, tiveram contato com as ferramentas de ensino digitais pela primeira vez durante o período da pandemia e não tiveram nenhuma formação para desenvolver as aulas remotas (GESTRADO, 2020, p.21).

Uma pesquisa feita por Barcellos *et al.* (2020) mostra que a maioria dos professores entrevistados relatou que o uso das tecnologias foi desafiador. Além dos problemas tecnológicos, o ERE também foi afetado pelos problemas emocionais dos envolvidos, especialmente decorrentes do momento pandêmico; muitos docentes afirmam que se sentiram mais desanimados por conta da solidão e sobrecarga advindas do ERE, conforme apresenta a pesquisa de Souza (2021).

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O Ensino Remoto Emergencial apresentou-se como uma medida súbita para que a educação não parasse durante a pandemia. Como foi a primeira ocorrência, a metodologia de ensino era inédita, ao passo que ampliou o interesse de pesquisadores da área da Educação, sucedendo na propagação de investigações acadêmicas sobre a sua realização. Devido à pandemia de COVID-19, o ERE configurou uma maneira das instituições de ensino lidarem com o distanciamento físico sem que os estudantes ficassem prejudicados. Portanto, foi criado “para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem” (CEFET-MG, 2021, *on-line*). A rapidez com que surgiu, a influência do uso das tecnologias e da internet no processo de ensino e aprendizagem, e o impacto da pandemia na educação nacional foram as principais razões para que surgisse o interesse em analisar a maneira como se estrutura o discurso pedagógico em um AVA, pois “tanto os docentes quanto os estudantes são afetados pelas repercussões dessa adaptação acelerada” (Peinado; Meneghetti; Vianna, 2022, p.5).

A suspensão das aulas presenciais foi determinada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 março de 2020. Inicialmente, essa medida foi proposta para ser provisória por apenas 30 dias, mas, a continuidade da pandemia fez com que o MEC autorizasse a continuidade do ERE, com base na revogação da Portaria anterior e estabelecimento da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Nesse novo documento, o MEC autoriza a “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus” (BRASIL, 2020, *on-line*). No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

(IFSP), instituição de ensino na qual a disciplina analisada nesta pesquisa foi ofertada, a oferta do Ensino Remoto Emergencial ocorreu pelas Portarias nº 2.336, de 26 de junho de 2020; nº 2.337, de 26 de junho de 2020; e, nº 2.353, de 29 de junho de 2020. Por meio de uma Nota Técnica, a Reitoria anunciou que o ERE já estaria em funcionamento nos *campi* do estado, evidenciando que o IFSP estava

[...] fazendo uso do Ensino Remoto Emergencial que, em função da excepcionalidade imposta pela pandemia do novo coronavírus - COVID-19, trata de adaptar a metodologia de ensino para que, onde seja possível, a carga horária do curso de modalidade presencial seja cumprida a distância (BRASIL, 2020, p.1).

Apesar de terem sido medidas cuidadosamente elaboradas, evidenciou-se a rapidez do processo de autorização e execução do ERE, considerando a situação do momento, e seu impacto no ensino e na aprendizagem durante a pandemia, como se verificou nos estudos apresentados.

O CÓDIGO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Basil Bernstein optou por estudar o modo como ocorre o discurso pedagógico para além de suas influências externas, juntamente da estrutura do discurso pedagógico no cerne do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, apresenta três conceitos fundamentais em sua teoria: classificação, enquadramento e código. Para o autor, esses princípios estariam na composição do discurso pedagógico e seriam influenciados pelas diferenças entre classes sociais. Questões sociais, aliás, sempre estarão presentes em seus estudos, como afirma Gallian (2008),

Seus primeiros trabalhos sobre sociolinguística causaram polêmica ao tratar das diferenças entre as classes sociais no que se refere à linguagem. Neles, Bernstein estabelecia relações entre a divisão social do trabalho, a família e a escola e analisava como tais relações influíam nas diferenças de aprendizagem entre as classes sociais. (GALLIAN, 2008, p.240).

Bernstein apresenta, no contexto desses conceitos, a noção de “fraco” e “forte”, tão somente representando a intensidade dos conceitos citados. Isto é, afirmar que uma classificação é forte não quer dizer que ela é a melhor estratégia para ser empregada no ambiente escolar, mas que seu funcionamento ocorre de maneira mais consistente em determinado ambiente de ensino e aprendizagem. Compreender esse ponto é primordial para entender a teoria bernsteiniana, pois o autor não propõe qual seria o modelo ideal de classificação, enquadramento e código a serem colocados em prática nas instituições de ensino. Isso fica evidente pela compreensão de que toda escola, assim como toda a relação entre ensino e aprendizagem, tem sua particularidade influenciada pela

sociedade, história e cultura de onde está localizada, e não existe um padrão a seguir para um ensino considerado perfeito.

Segundo Carvalho (2018), o conceito de classificação está vinculado às relações de poder, dividido em variações de fraca a forte. Uma classificação fraca é aquela que apresenta essas relações, entre docente e estudante, por exemplo, menos marcadas pelo distanciamento, sendo mais implícitas, como quando um docente forma uma roda com as carteiras de uma sala de aula; neste momento, não há sinais visíveis do distanciamento entre professor e estudante, de quem tem mais ou menos poder, já que todos estarão no mesmo patamar ao se sentarem. Contrapondo isso, a classificação forte delinea o poder de maneira muito explícita. Ainda pensando no exemplo anterior, uma classificação forte existiria se a mesma sala de aula estivesse com as carteiras enfileiradas, com a figura do professor sentado diante de todos, mostrando o lugar do aluno como apenas espectador e do professor como detentor da fala e do conhecimento.

O enquadramento, por outro lado, relaciona-se ao controle, isto é, quem assume o controle dentro de uma situação comunicativa (CARVALHO, 2018 p.63). Em um enquadramento fraco, o adquirente participaativamente do processo comunicativo. Dentro de uma escola, por exemplo, esse enquadramento existe em uma situação em que o estudante participa e opina sobre os conteúdos dados em sala de aula. E o enquadramento forte é aquele no qual apenas o transmissor participa das decisões comunicativas. Para exemplificar, isso ocorre em uma sala de aula onde apenas o educador decide sobre os conteúdos a serem ensinados e conduz o processo de transmissão de conhecimento.

Já para o conceito de código, escolhido para ser o principal suporte para análise teórica do presente estudo, Bernstein apresenta dois tipos, que serão aprofundados no decorrer do texto: o restrito e o elaborado. Conforme afirma Carvalho (2018), Bernstein

preocupa-se em entender de que maneira os princípios de conhecimento passam a compor o sistema da consciência sendo veiculados por formas de comunicação que estão na base do processo e que criam o *código pedagógico* (Carvalho, 2018, p.41).

Soares (1989) afirma que o código bernsteiniano é circular, refletindo e regulando a sociedade, embora traga críticas ao teórico, pois ele possivelmente considerava como “ruim” o código mais próximo da classe social baixa, como se pode evidenciar no seguinte trecho: “a orientação modal das crianças de classe média ao longo dos três

contextos era elaborada, enquanto a das crianças de classe operária baixa era restrita” (BERNSTEIN, 1990, p.87)

Em consonância com a pesquisa desenvolvida por Carvalho (2018), este estudo sobre tecnologias digitais aplicadas à educação,

[...] também implica a necessidade de análise das relações sociais de poder que se estabelecem no cerne das ações pedagógicas propostas naquele contexto. Entende-se que esta pesquisa diz respeito aos códigos criados pelo processo de comunicação que estrutura as práticas discursivas presentes nos recursos didáticos que utilizam tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Tais códigos desempenham um papel central na teoria de Basil Bernstein e representam “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. Neste ponto, vale destacar a importância dada pelo autor ao aspecto relacional para análise dos códigos, “o código regula as relações entre contextos, através dessas, as relações no interior de contextos” (Ibid., p.29, grifos do original). Ao regular relações entre e dentro dos contextos, o código gera princípios que permitem a distinção entre os contextos – princípio de classificação – e princípios que possibilitam criar e produzir relações especializadas dentro de um contexto – princípio de enquadramento. O primeiro refere-se às relações sociais de poder e o segundo às disposições de controle sobre as comunicações ocorridas nas relações pedagógicas locais, regulando a comunicação particularmente na família e no grupo de amigos. O fundamental “é que os códigos são causados pela relação social, expressam-na e ao mesmo tempo a regulam”. Os códigos se apresentam de acordo com as diferenças pertinentes às relações de classe e de poder marcadas na divisão social do trabalho – código restrito e código elaborado (CARVALHO, 2018, p.62).

Uma das características do código restrito é o seu aspecto previsível, estruturado pela parte lexical (palavras e a gramática) mais simples, apesar de elementos extra-lingüísticos também comporem esse tipo de código, como a entonação, os gestos, as expressões faciais, entre outros. Também é perceptível que o código restrito não traz profundidade. Ele é raso, além de ser “concreto, descritivo e narrativo” (BERNSTEIN, 1971, p.59), como a linguagem utilizada na própria internet. Geralmente, esse código está atrelado ao uso pela classe trabalhadora. O autor apresenta, como um exemplo de código restrito, uma mãe que conta uma história aos seus filhos; a partir da figura materna, há um princípio para outro traço característico: a compatibilidade social. Para que haja um discurso que seja imediato, breve e previsível, os participantes precisam ter uma relação de proximidade para saber os interesses e assuntos que têm em comum com o

outro, como um casal que tem um longo relacionamento (BERNSTEIN, 1971, p.59), trazendo uma perspectiva subjetiva ao código – principal aspecto de composição do código restrito. Opondo-se ao código restrito, o código elaborado é universal, individual e formal com um léxico é mais complexo e organizado, além de ser caracterizado pelo uso de orações subordinadas adverbiais, de preposições, de verbos na voz passiva, de adjetivos e de advérbios (SOARES, 1989). Ademais, pode-se considerar que esses códigos

[...] são explícitos, apresentando um alto grau de planejamento em que a atenção do ouvinte não é considerada como certa. Dessa forma, os códigos elaborados constroem seus significados por meio de princípios mais gerais, que são acessíveis apenas a certos grupos (SANTOS, 2003, p.41).

Da parte social, pode-se considerar que essa variante do código costuma ser usada por pessoas pertencentes à classe média, que é “apresentada como “dominante”, mas suas características são definidas em termos da forma pela qual ela se reproduz e se auto-regula” (POWER; WHITTY, 2008, p.121). Um exemplo é a própria linguagem – formal e acadêmica – utilizada por pessoas participantes do ensino superior.

SELEÇÃO DOS DADOS

O estudo buscou compreender o processo de ensino e aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial ocorrido em uma disciplina ofertada no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, a partir da seguinte pergunta problematizadora: qual foi o código predominante transmitido pelo discurso pedagógico durante o ERE? Posteriormente, na fase da pesquisa empírica, delimitou-se o material que seria analisado, decidindo que a análise concentrar-se-ia em dezesseis aulas disponibilizadas por uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa³, no AVA Moodle do IFSP (Campus Cubatão), visando especificamente o estudo das atividades acadêmicas, fóruns de discussão e o material didático autoral – textos e videoaulas. Por fim, foi elaborada uma planilha com base no conceito de código pedagógico, considerando suas variantes relativas ao código elaborado e ao código restrito. Cada material selecionado era analisado e vinculado a um dos conceitos de código, de acordo com suas características e o resultado era colocado na planilha. Realizou-se a contagem dos dados coletados com base nos resultados obtidos

O curso foi criado para ser totalmente presencial, não prevendo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a existência de disciplinas que fossem ofertadas de maneira semipresencial ou a distância. Todavia, por conta da pandemia, as aulas nos anos de 2020 e 2021 foram realizadas por meio do Moodle, um AVA utilizado pela instituição – caso que ocorreu com a disciplina analisada. O AVA, da forma como foi configurado no Moodle do IFSP, permitia que tanto o professor quanto o aluno tivessem um amplo

³ O nome da disciplina não é citado por razões ético-metodológicas (Apêndice A).

acesso a ferramentas dentro da plataforma. Sobre seu uso pode-se destacar: comunicação por meio de glossários, fóruns e chats; elaboração de avaliações, pesquisas e questionários; submissão de trabalhos e atividades; entrega de notas e de feedbacks etc. Essa gama de ferramentas possibilitou ao docente “pensar formas diferenciadas para trabalhar os objetivos e conteúdos” (BARROS, 2009, p.128).

A fim de identificar o discurso pedagógico no ensino remoto emergencial, mais especificamente o código utilizado na comunicação, efetuou-se uma análise dos materiais hospedados na disciplina de Língua Portuguesa, no Moodle AVA utilizado pelo IFSP durante a pandemia de COVID-19. Para isso, foram observadas as dezesseis aulas relativas ao semestre letivo disponibilizadas na plataforma da disciplina, tendo como enfoque três atividades, dez fóruns, dois textos e quatro videoaulas, totalizando dezenove materiais para o estudo. Optou-se por utilizar, dentro da análise, apenas os materiais autorais, desconsiderando textos e vídeos de terceiros.

Após a organização do que seria analisado, foram delimitados quais aspectos dos códigos seriam considerados. Seria um código elaborado aquele que apresentasse, na maior parte do material, orações subordinadas, adjetivos, advérbios, conjunções, e verbos na voz passiva. O código restrito seria o que demonstrasse ter, em sua maioria, frases simples, afirmações/perguntas, verbos no imperativo, informalidade e repetições.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Com base no conceito bernsteiniano de código pedagógico – que conforma as relações pedagógicas segundo questões mais amplas ligadas ao poder e ao controle da sociedade, estabelecendo relações entre micro interações comunicativas escolares e macroestruturas sociais – e na instabilidade emocional produzida pelo período pandêmico, considerou-se o código elaborado com certo destaque no processo de comunicação que estruturou as práticas discursivas durante a aplicação da disciplina em estudo, no período de ERE. A análise do discurso pedagógico, especificamente do código, foi construída considerando o mapeamento das práticas didáticas realizado utilizando-se os materiais disponibilizados no Moodle, identificando-se o discurso pedagógico veiculado à disciplina, isto é, o código predominante comunicado no discurso pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Após o tratamento dos dados resultantes da pesquisa, conforme metodologia apresentada, evidenciou-se que⁴:

- 100% das atividades apresentaram um código restrito;
- 10% dos fóruns revelaram características de um código elaborado;
- 68% do material disponibilizado no AVA enquadrou-se no conceito de código restrito;
- 50% dos textos apresentaram aspectos de um código elaborado e 50%, de um código restrito;

⁴ A maneira em que se chegou a esses resultados é apresentada na tabela do Apêndice B. Essa tabela não está completa por aspectos éticos, que evidenciariam a disciplina analisada.

- 100% das videoaulas enquadram-se no código elaborado.

O tipo de material que mais apresentou esse tipo de código foram as atividades, onde todas tiveram características de um código restrito. Isso se deu pela presença constante de verbos no imperativo, sendo perceptível no trecho: “Grave a sua atividade e envie apenas o link nas respostas”. Os verbos “grave” e “envie” dão ordens e orientações positivas que partem do docente para o discente.

Outra ferramenta que também apresentou a predominância de aspectos do código restrito foram os fóruns – nos quais apenas um foi considerado como código elaborado. Essa constatação deu-se pelo fato de esse conteúdo apresentar, diversas vezes, frases muito simples, utilização apenas de perguntas ou de afirmações, uso de verbos no imperativo com marcas de informalidade. Isso fica explícito em: “O que acha de dar uma parada e ‘refrescar a cabeça’?; [...] faça um resumo sobre o filme que você assistiu. Escolha um deles na lista e divirta-se!”. Além de trazer uma linguagem mais simples e cotidiana, percebe-se a presença de gírias. Nos textos, por outro lado, não houve predomínio de nenhum dos códigos. Em um dos materiais, foi possível perceber a presença de orações subordinadas, configurando-se em um código elaborado, tal como em: “é a região onde estão localizados os sons”. Contudo, também se evidenciou a existência de frases mais simples e com repetições, considerando-se um código restrito. Contrapondo aos outros conteúdos, foram nas videoaulas que o código elaborado se estabeleceu com primazia. Todas as aulas apresentaram características presentes nesse tipo de código, como a utilização de orações subordinadas, adjetivos, advérbios, conjunções e verbos na voz passiva. Apesar de ter marcas de oralidade, como a contração de palavras, como o “tá”, a linguagem formal predominou nesse material.

Apesar da formalidade que a linguagem acadêmica carrega, pode-se evidenciar que o código elaborado não foi o mais utilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem no contexto da disciplina analisada. A motivação pode ser vasta, desde aspectos ligados à influência do universo da internet, até os transtornos emocionais causados pela pandemia que exigiram outros níveis de proximidade entre os agentes. O fato de o Ensino Remoto Emergencial apresentar uma linguagem mais fácil durante um período crítico, transparece a capacidade de adaptação que atravessa historicamente a educação, isto é, de recontextualização – e, o discurso pedagógico é um discurso recontextualizador, pois

[...] aquilo que é reproduzido na escola pode ainda estar sujeito a princípios recontextualizadores vindos do contexto específico da escola e relativos à eficácia do controle externo sobre a reprodução do discurso pedagógico oficial [...]. Na prática, o texto se transforma em conteúdo especial de acordo com a idade dos alunos, a organização da escola, a organização das disciplinas e as demais condições locais, que incluem as condições de preparo dos professores (Sampaio, 1998, p.287).

Em conformidade com outros estudos que utilizaram a mesma proposta teórico-metodológica (CARVALHO, 2018), a pesquisa permite afirmar que a predominância do código restrito, caracterizado no ERE da disciplina, foi um fator limitante de expressão das diferenças individuais dos discentes. Nesse sentido, considerando a presença hegemônica do código elaborado nas videoaulas ofertadas, é possível conjecturar a existência de diferenças com relação à oferta da disciplina na modalidade presencial, facilitadoras de uma construção verbal e troca de símbolos individualizados ou pessoais durante o processo de ensino e aprendizagem de licenciados em Letras.

Como demonstraram os resultados, as características do discurso pedagógico – da maneira como proposto por Bernstein – também foram evidenciadas no ERE da disciplina ofertada pelo IFSP – Campus Cubatão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo constatou que as características reguladoras do discurso pedagógico não são exclusividade de um ensino presencial. O Ensino Remoto Emergencial, apesar de recente e inédito, apresentou aspectos coerentes acerca do código utilizado nos conteúdos apresentados no AVA Moodle. A análise dos dados possibilitou confirmar a hipótese levantada inicialmente pelo estudo, ou seja, com base no levantamento bibliográfico realizado, assim como considerando a literatura estudada, acreditava-se que a reflexão do docente sobre o poder e o controle social – presentes nas práticas didáticas em sala de aula, associados ao uso da tecnologia – poderiam tornar-se instrumentos de transformação da sua própria prática docente.

Os resultados são instigadores para pesquisadores interessados em desenvolver novos estudos que avancem na discussão sobre a temática. Sobretudo pesquisas voltadas para o entendimento das razões e dos contextos socioeducacionais em que o código mais complexo, sempre vinculado ao ambiente acadêmico, é substituído, por um código mais simples na estruturação do discurso pedagógico, visto que essa linguagem mais objetiva geralmente é a utilizada em meios digitais (SCHIER, 2008, p.81).

Por fim, almeja-se que os resultados obtidos sejam de interesse para docentes e discentes que utilizam AVAs no processo de ensino e aprendizagem a distância, assim como para o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a estruturação do discurso pedagógico em torno da temática – além da análise do código, esta pesquisa pode instigar a análise de outros assuntos pertinentes ao discurso pedagógico bersteiniano, como a classificação e o enquadramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, João et al. Ensino a Distância: características e desafios. In: Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre, 12., 2020, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte: Ueadsl, 2020, p.1-6. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17571>>. Acesso em: 3 out. 2022;

ALVES, João. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem.** 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/EDUCADIST.PDF>. Acesso em: 13 out 2023;

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.83-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em 1 nov. 2022;

BARCELLOS, Patrícia et al. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p.58-74, 2020. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218426>>. Acesso em: 3 out. 2022;

BARROS, Daniela. Os estilos de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem Moodle. In: **MOODLE** - Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Salvador: EDUNEB, 2009. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2563/3/Livro%20Moodle.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2022;

BARROS, Daniela; HENRIQUES, Susana; MOREIRA, José. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p.351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>>. Acesso em: 13 out. 2023;

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control:** theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971;

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1990;

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>>. Acesso em: 2 fev. 2023;

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 1 nov. 2022;

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a

situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 30 set. 2022;

BRASIL. IFSP. **Nota Técnica nº 01 de 10 de novembro de 2020.** Orientação a docentes e CAADs: ensino remoto emergencial e preparação de ambientes virtuais de aprendizagem. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/docs/nota_tecnica_apoio_ao_ensino_remoto_emergencial_rev2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022;

CARVALHO, Paulo Jorge de Oliveira. **Discurso pedagógico na educação permanente em saúde:** estudo de curso de Educação a Distância no Ensino Superior. 2018. 348 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018;

CARVALHO, Tatiana; OLIVEIRA, Joana; SANTANA, Leila. EaD versus ERE: implicações para o ensino de língua espanhola em situações de emergência. **Leitura**, Maceió, n. 72, p.49-61, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revista-leitura/article/view/12972/9570>>. Acesso: 01 nov. 2022;

CEFET-MG. Perguntas e Respostas sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE). **Diretório de Graduação**, Belo Horizonte, 9 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/perguntas-e-respostas-sobre-o-ere/#:~:text=S%C3%A3o%20estrat%C3%A9gias%20did%C3%A1ticas%20e%20pedag%C3%B3gicas,comunidade%20escolar%20durante%20a%20pandemia>>. Acesso em: 30 set. 2022;

GALLIAN, Cláudia. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p.239-255, jul./dez. 2008;

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia:** Relatório Técnico. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023;

PEINADO, Jurandir; MENEGHETTI, Francis; VIANNA, Fernando. O Ensino Remoto Emergencial na Pandemia na Percepção dos Estudantes de uma Universidade Pública no Sul do Brasil. **EaD em Foco**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1658>>. Acesso em: 13 out. 2023;

POWER, Sally; WHITTY, Geoff. Bernstein e a classe média. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p.119-128, jul./dez. 2008;

SAMPAIO, Maria. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998;

SANTOS, Lucíola. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e in-

compreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p.15-49, nov. 2003;

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** - Uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989;

SOUZA, Wendell. **Ensino Remoto de Emergência** - Percepção do impacto emocional nas crianças, pais e professores do ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, p.122. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/52625/1/ulpie056732_tm.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.