

revista

ILUMINART

IFSP

ISSN 1984-8365 | IFSP - Câmpus Sertãozinho | Ano XIV | Nº 21 | DEZEMBRO/2022

Educação

e Ensino

CORPO EDITORIAL

Editor-chefe

Olavo Henrique Menin

Fundador da Revista

Weslei Roberto Cândido – UEM

Editor-gerente

Josemar David

Corpo Editorial

Ailson Vasconcelos da Cunha – IFSP – Câmpus Sertãozinho
Altamiro Xavier de Souza – IFSP – Câmpus Sertãozinho
Amanda Ribeiro Vieira – IFSP – Câmpus Sertãozinho
Eduardo André Mossin – IFSP – Câmpus Sertãozinho
João Baptista Silveira Cascaldi – IFSP – Câmpus Sertãozinho
Josemar David – IFSP – Câmpus Sertãozinho
Maria Beatriz de Cordeiro – IFSP – Câmpus Sertãozinho
Olavo Henrique Menin – IFSP – Câmpus Sertãozinho
Paula Garcia da Costa Petean – IFSP – Câmpus Sertãozinho

Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI) – Câmpus Sertãozinho

Nemésio Freitas Duarte Filho

Diretoria Adjunta de Extensão (DAEX) – Câmpus Sertãozinho

Lívia Maria Lovato

Diretoria Adjunta de Pesquisa e Inovação (DAPI) – Câmpus Sertãozinho

André Luís Dias

Diretoria Adjunta Acadêmica (DAAC) – Câmpus Sertãozinho

Plínio Alexandre dos Santos Caetano

Diretoria de Ensino (DEN) – Câmpus Sertãozinho

Márcio José dos Reis

Diretoria Adjunta de Desenvolvimento Organizacional (DAOG) – Câmpus Sertãozinho

Luciana Sartori Murari

Diretoria Geral do Câmpus Sertãozinho

Paulo Sergio Calefi

Reitor do IFSP

Silmário Batista dos Santos



REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA
ISSN 1984-8625
Fundada em 2008
Periodicidade Semestral

<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart>

revistailuminart@ifsp.edu.br
<https://www.facebook.com/br/iluminart.iluminart>



www.ifsp.edu.br/sertaozinho
Rua Américo Ambrósio, 269
Jd. Canaã – Sertãozinho/SP
CEP: 14.169-263

Copyright © Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Sertãozinho

Para publicação, requer-se que os manuscritos submetidos a esta revista não tenham sido publicados anteriormente e não sejam submetidos ou publicados simultaneamente em outro periódico. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida sem permissão por escrito da detentora do copyright. O conteúdo dos artigos são de responsabilidade, única e exclusiva, dos respectivos autores.

EDITORIAL

NO NOVO TEMPO

Apesar de polêmico, Heráclito foi um dos grandes filósofos da Antiga Grécia. Temporalmente situado na era pré-socrática, ele defendia que a essência do mundo estava na “mudança”, sendo o fogo o elemento fundamental motriz desse fluxo perpétuo. É dele a famosa parábola que diz que um homem não pode tomar banho dois dias seguidos no mesmo rio, uma vez que no dia seguinte o homem já não é o mesmo e as águas do rio já correram e também não são as mesmas. Apesar de Heráclito ter vivido em uma época em que a ciência, pelo menos como a conhecemos hoje, estava apenas embrionando, suas ideias ainda ecoam ao redor do mundo. Como professor da área Física e curioso por todas os demais campos do conhecimento, eu, particularmente, penso no “fluxo perpétuo” de Heráclito como uma bela maneira metafórica de dizer que na natureza o equilíbrio é exceção, quando não uma ingênua ilusão.

Há muitas formas de definir equilíbrio, mas, em geral, podemos dizer que é o estado de um sistema qualquer no qual seus constituintes não mais sofrem mudanças. Peço licença para usar um exemplo da física para ilustrar. Quando uma xícara de café quente é deixada sobre uma mesa em um ambiente frio, ela perde calor até que sua temperatura se iguale à do ar ao seu redor, situação denominada de equilíbrio térmico. Acontece que a partir desse ponto não acontece mais nada, ou seja, não há mais troca de calor e o sistema deixa de ser interessante, uma vez que não há mais processos a serem observados (pelo menos macroscopicamente).

Como bem sabemos, o mundo, por outro lado, se mostra o oposto desse monótono “equilíbrio térmico”. A riqueza de processos e fenômenos, tanto físicos, químicos e biológicos, quanto ecológicos, econômicos e sociais que

observamos ao nosso redor é consequência exatamente de condições de não equilíbrio. Reforçando com mais uma metáfora, o equilíbrio é a linha contínua do monitor cardíaco de um paciente na UTI, ou seja, a morte. Vida, por outro lado, é pulsação, mudança, processo, enfim, estado de não equilíbrio.

Após essa breve digressão filosófica e epistemológica, vou ao ponto principal desse editorial. Já há algum tempo estamos testemunhando uma onda de conservadorismo no mundo e, por extensão, no Brasil. De maneira simplista, o conservador é aquele que defende a manutenção das condições políticas, econômicas, sociais e culturais vigentes. Não quero me estender aqui discutindo os motivos para uma pessoa adotar essa corrente de pensamento, mas é fato que em sua grande maioria os conservadores pertencem às classes mais abastadas e privilegiadas, uma vez que é difícil imaginar pobres e famintos defendendo a manutenção de sua miserável situação.

É difícil, portanto, deixar de fazer um paralelo entre “conservadorismo” e “equilíbrio”. Sendo assim, pelo menos no contexto em que expus o conceito de equilíbrio, o conservadorismo está fadado a fracassar. De fato, basta um breve folhear em um livro de história para constatar o quanto a jornada de nossa espécie por esse planeta foi e continua forjada por mudança, ou seja, por um “fluxo perpétuo” heraclitiano, e não pelo mórbido equilíbrio conservador. Evidentemente que sempre haverá altos e baixos, mas se eu tiver que apostar, a longo prazo coloco minhas fichas nos progressistas. E nós, aqui no Brasil, estamos mais uma vez testemunhando isso. Após anos amargos “e apesar dos perigos”, “da força mais bruta” e “da noite que assusta”, “estamos na luta” e “estamos mais vivos” no “Novo Tempo”.

Olavo H. Menin
Editor-Chefe

SUMÁRIO

ENTREVISTA

Prof. Fernando Calil.....	5
----------------------------------	----------

ARTIGOS

Ciranda Dialógica Literária: o letramento literário na construção de uma educação integral articulada ao ensino médio profissional	8
---	----------

Fabiana L de Assis, Rosa Amélia P da Silva

Ensino remoto de Sociologia em um cursinho popular em tempos de pandemia de COVID-19: desafios e perspectivas.....	20
---	-----------

Renato K. Hidaka, Gleica R. de Souza

Interação Humano-Computador, linguagem e cognição: proposta de um minicurso para o planejamento de websites comunicativos	26
--	-----------

Giovana A. Rabêlo, Rosana F. L. Rodrigues, Gustavo A. Prieto

A avaliação na escola: a importância do feedback na avaliação formativa	37
--	-----------

Belchior Ribeiro Leite, Rosa Amélia Pereira da Silva

Caminhos para a leitura do romance na sala de aula: curso de formação de professores	50
---	-----------

Selma A. de Freitas, Juliana Cristina. P. Piunti, Maria Beatriz G. Cordeiro

Práticas de leitura contemplativa: clube do livro virtual no Ensino Médio Integrado	63
--	-----------

Janaína A. Soares, Márcio José dos Reis

Contribuições de um projeto de extensão para a formação omnilateral: relato de uma experiência	72
---	-----------

Natália E. C. de Almeida, Marisa S. Clementino, Joyce H. F. dos Santos, Andreia de A. Cerizza, Heloisa B. Gonçalves, Ricardo C. de Oliveira

ENTREVISTA

Prof. Fernando Calil

Professor de História e Filosofia da Educação

Formado também em Administração, com ênfase em finanças comportamentais e planejamento financeiro familiar, foi professor do Projeto Educacional “Vocacional” durante a década de 1960.



Iluminart Você poderia contar o que era projeto educacional do ‘vocacional’?

Prof. Fernando O “projeto educacional” visava preparar os alunos para entenderem, viverem e atuarem profissionalmente na sociedade na qual estavam inseridos. Daí o chamado “estudo do meio”, que consistia no melhor conhecimento do bairro onde a escola existia (Brooklin, São Paulo, Capital) e de outros bairros, com diferentes perfis socioeconômicos. Também eram planejados “estudos do meio” para outras comunidades específicas, tais como: tribos indígenas, quilombos, com origem de outras culturas: armênios, árabes libaneses, italianos ... e também para regiões com ecossistemas, vegetações e biomas diferentes. Ou seja, o projeto tinha por finalidade ensinar o “currículo oficial”, mas a partir do conhecimento “real” do meio econômico, social, cultural, físico em que vivíamos. O que, em consequência, nos levava a uma consciência ecológica e de preservação do nosso planeta.

A partir daí eram estimuladas algumas observações que passariam despercebidas: das águas: riachos, córregos e rios de nossa região e de outras regiões para onde viajávamos, que já começavam a estar poluídas e com lixo flutuante; do ar e da luz solar pelo excesso de fumaças lançadas ao ar pelas chaminés das indústrias, pelos escapamentos dos veículos todos com filtros inadequados. As consequências eram observadas em doenças respiratórias, oculares e ... outras. da terra, que já começava a sofrer as intervenções não só de adubos químicos, mas principalmente de defensivos, nem sempre testados quanto aos malefícios à saúde humana; de como a ocupação do solo marcava as diferenças regionais e sociais.

Era a partir do "estudo do meio" que as várias disciplinas curriculares desenvolviam o seu trabalho, cada uma com o que lhe era específico. Os "estudos dos meios" eram a matéria prima a partir dos quais o nosso trabalho de professores acontecia.

Iluminart Como foi sua atuação nessa escola?

Prof. Fernando Eu era professor de história. Como para todos os colegas professores, o desafio era diário e enorme, pois não tínhamos matéria pronta nos “livros didáticos”. Tínhamos sim, o currículo obrigatório com as várias disciplinas e montávamos o ensino a partir das observações realizadas nos estudos do meio, oferecendo instrumentos teóricos para melhor entenderem aquela realidade.

Um exemplo, na minha área, para ficar mais claro: após o estudo realizado no centro da cidade de São Paulo, abrangendo da Praça da Sé até o Vale do Anhangabaú, o professor de geografia e eu nos reunimos para montar as aulas: ele (geografia) mostrando como a ocupação do solo transformou o vale em uma grande avenida, que inundava com frequência, e a parte mais alta foi ocupada pela igreja (catedral da Sé) e pelo comércio, com poucas residências ao seu redor. E eu (história) explicando a origem da nossa colonização portuguesa que veio acompanhada pela religião dominante, que era a religião católica, daí o principal templo ser uma catedral e próximo a ela um colégio religioso, que hoje é conhecido como “pátio do colégio”. E as ruas próximas foram ocupadas por bancos e construtoras, que ali ergueram seus edifícios.

Iluminart Como era percepção dos estudantes diante desta proposta que pra época me parecia bastante inovadora?

Prof. Fernando Trabalhei 29 anos como docente. Nunca mais tive alunos tão interessados, indagadores e estudiosos como naqueles anos da escola vocacional. Alguns ex-alunos com quem me encontrei depois de formados, pareceram-me bem realizados profissionalmente e referiam-se ao vocacional como a base de valores da sua vida.

Iluminart E em relação aos recursos: a escola tinha recursos humanos, materiais e financeiros para atender essa proposta?

Prof. Fernando No processo de seleção de funcionários e professores já se deixava claro qual era a proposta e os níveis de exigência e dedicação requeridas, principalmente dos docentes, que éramos contratados por tempo

integral. Aqui em São Paulo tínhamos o acompanhamento muito próximo da prof^a Maria Nilde Mascelani, que era a idealizadora e coordenadora das escolas vocacionais. Recursos materiais e financeiros: para os estudos do meio tínhamos sempre ônibus à disposição para os transportes e, quando os locais eram distantes, também eram oferecidas pousadas, em geral em dormitórios para homens e mulheres.

Iluminart Diante de uma proposta educacional tão inovadora e crítica por que ela foi finalizada? Qual relação deste fim com o Governo Militar?

Prof. Fernando As Escolas Vocacionais foram criadas no Estado de São Paulo em 1962. Entrei depois em 1964. Durante o governo Castelo Branco (1964-67), foi tranquilo, sem restrições e sem intervenções. No governo Costa e Silva, a situação já se tornou mais tensa, em 1969 as Escolas Vocacionais foram fechadas e em dezembro de 1969 foi decretado o AI5. Daí em diante ...

Iluminart Desde então, passamos pelo processo de redemocratização do país e de democratização do acesso à educação em que [infelizmente] a qualidade não acompanhou a quantidade de oferta de vagas. Por que o Vocacional não foi recriado/ampliando/democratizado?

Prof. Fernando A democratização do acesso à educação já havia se iniciado no final da década de 1960, com a vertiginosa queda da qualidade, pois as classes passaram a ter: excesso de alunos, (as salas para a educação inicial foram aumentadas de 25 para 50 alunos alfabetizando ou recém alfabetizados), e o período de permanência dos alunos na escola também foi reduzido: em vez de 02 (dois) turnos da manhã e tarde, com duração de 05 (cinco) horas cada e classes noturnas para educação de adultos ou supletivos, passamos a ter até 05 períodos escolares (07h-10h, 10h-13h, 13h-16h, 16h-19h, 19h-22h que era para os repetentes e mais idosos) com pequenos intervalos de 10 minutos entre os períodos.

As escolas vocacionais foram uma grande exceção a esta regra, mantendo-se em período integral até sua extinção. Essa situação de aumento do número de alunos por sala e

diminuição do período de permanência na escola foi mantida durante o período do governo militar, para aumentar o índice de alfabetização perante o mundo. Mas, infelizmente, com baixíssimos investimentos (muitas escolas precárias, remuneração dos professores caindo a cada ano mais, falta de estímulos para aperfeiçoamentos e aquisição de novos conhecimentos pelos docentes... Enfim sem a mínima preocupação com a qualidade.

Houve tímidas iniciativas em poucas escolas particulares para manter o projeto das escolas vocacionais. Mas, na realidade, foi mais a manutenção do nome de “escolas vocacionais”, “escolas experimentais” do que a manutenção do real projeto de inserção dos alunos para entenderem e estudarem o meio físico, social, econômico... em que viviam. Numa dessas em que trabalhei, o nome “escola vocacional” era mantido e oferecido aos pais porque havia uma orientação pedagógica voltada para descobrir os interesses dos alunos para descobrir sua “vocação” profissional e seguir um curso

superior mais adequado às suas habilidades e interesses. A partir da década de 1990 a USP/São Paulo em sua escola experimental, ligada à Faculdade de Educação, com esse propósito, mas não acompanhei o desenvolvimento deste trabalho.

Iluminart Para finalizar, você se referiu em suas respostas a ‘consciência ecológica’, ‘preservação do nosso planeta’, ‘entender a realidade’ que são temas educacionais ainda ‘caros’ e que atualmente estão muito presentes. Em sua opinião, como o conhecimento sobre o ‘Vocacional’ poderia ‘auxiliar’ as escolas de hoje a enfrentar os desafios do novo milênio?

Prof. Fernando Do meu ponto de vista, e com base no trabalho realizado nas Escolas Vocacionais, acredito que um dos melhores métodos para fazer aflorar essa consciência social, ecológica, de distribuição da riqueza do planeta, ainda é o estudo do meio. Vejo isso quando saio a passeio ou de férias com os meus.



Ciranda Dialógica Literária: o letramento literário na construção de uma educação integral articulada ao ensino médio profissional

Literary Dialogical Ciranda: literary literacy in the construction of a integral education articulated to professional high school

Fabiana L de Assis¹, Rosa Amélia P da Silva²

¹ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

² Instituto Federal de Brasília

RESUMO

Objetiva-se apresentar e discutir os pressupostos teóricos basilares da Ciranda Dialógica Literária, uma proposta para o letramento literário no espaço escolar, idealizada por Silva (2016). Esta estratégia concorre para estabelecer uma interação dialógica entre estudante-leitor e texto literário, para, assim, conduzir o primeiro num processo sistemático de apropriação do texto literário e da reflexão suscitada por este. Acredita-se que essa construção reflexiva e dialógica, fomentada pelo texto literário, é essencial para uma formação integral, omnilateral do estudante. A CDL¹ é fundamentada em dois grandes pilares. O primeiro traz as contribuições de Bakhtin (1992); da Teoria do efeito estético de Jauss (2002); da Estética da recepção de Iser (1996 – 1999) e da proposta de leitura interacionista de Solé (1998). O segundo pauta-se nas colaborações de Freire (1967, 1989, 2001, 2019), Marx (2008 - 2016). Por fim, explanam-se as etapas da CDL, aplicada ao curso Técnico de nível médio em Edificações, destinada a jovens e adultos. Os resultados desta aplicação, discutidos, reiteram a crença de que o letramento literário contribui para a formação integral do estudante.

Palavras-chave: Ciranda Dialógica Literária, letramento literário, texto literário.

ABSTRACT

The objective is to present and discuss the basic theoretical assumptions of Ciranda Dialógica Literária, a proposal for literary literacy in the school space, idealized by Silva (2016). This strategy contributes to establish a dialogical interaction between student-reader and literary text, in order to lead the former in a systematic process of appropriation of the literary text and of the reflection raised by it. It is believed that this reflective and dialogical construction, fostered by the literary text, is essential for an integral, omnilateral formation of the student. The CDL is based on two main pillars. The first brings the contributions of Bakhtin (1992); Jauss's Theory of Aesthetic Effect (2002); the aesthetics of Iser's reception (1996 - 1999) and Solé's (1998) interactionist reading proposal. The second is based on the collaborations of Freire (1967, 1989, 2001, 2019), Marx (2008 - 2016). Finally, the stages of the CDL are explained, applied to the technical course of medium level in Buildings, aimed at young people and adults. The results of this application, discussed, reiterate the belief that literary literacy contributes to the integral education of the student.

Keywords: Literary Dialog Ciranda, literary literacy, literary text.

1. Considerações iniciais

O ensino de literatura nas escolas brasileiras, como qualquer outra perspectiva artística, não é muito valorizado pela sociedade. É importante conhecer as obras, os autores, mas este conhecimento, muitas vezes, fica circunscrito a uma pequena parcela da

¹ Sempre que as iniciais CDL forem mencionadas, estarão se referindo a Ciranda Dialógica Literária.

sociedade. E por saber do potencial transformador que a arte literária apresenta, buscamos desenvolver um projeto que revelasse essa transformação. A palavra – matéria prima da arte poética – pode ser explorada para além da comunicação objetiva e cotidiana a partir da capacidade criadora do ser humano.

E, conforme nos orienta a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2019/2020), a instituição escolar ainda é um local fulcral para o desenvolvimento tanto da habilidade leitora quanto da habilidade escritora. Considerando os diversos segmentos da Educação Básica no Brasil, escolhemos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

O perfil do leitor do estudante do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja na rede federal de ensino se alinha ao perfil do leitor. O estudante desse segmento também compõe o público da Educação Básica, mas ele apresenta características bem distintas: é um público adulto, que não teve condições de cumprir a educação básica na idade certa, geralmente é um trabalhador. Apesar dessas especificidades, o público do Proeja, quando consultado, aponta a leitura, de modo geral, como algo primordial para o seu crescimento profissional e reconhece os fatores que o distanciam dessa habilidade tão necessária no mundo atual. Diante da constatação desse perfil, traçamos um projeto a fim de desenvolver algumas habilidades relacionadas à leitura do texto literário.

Evidentemente, embora os dados citados devam ser considerados apenas como mais um parâmetro para embasar análises, estudos e pesquisas sobre o comportamento do estudante da EJA, eles são um reflexo da situação de muitos jovens brasileiros, que buscam no PROEJA resgatar a sua história com a educação formal, com a leitura, com o conhecimento acadêmico necessário ao exercício da profissão e ao exercício da cidadania.

E considerando que, para o exercício profissional e da cidadania, o projeto curricular de uma instituição de ensino deve partir da perspectiva da integração: a escola deve estar compromissada com o desenvolvimento do estudante na sua totalidade, parafraseando Ramos (2008) formando-o para conhecer, para trabalhar e para viver eticamente inserido numa cultura. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de ampliar e fortalecer o trabalho com o letramento literário no âmbito escolar, já que a escola desempenha um papel fundamental nessa formação integral de seus estudantes. Acreditamos que a habilidade de ler textos literários contribui para que se amplie as perspectivas relacionadas ao trabalho e ao exercício da cidadania.

Convictos do potencial crítico-reflexivo viabilizado pelo exercício literário na constituição do sujeito-cidadão, realizamos a proposta de uma Sequência Didática no sentido de desenvolver o letramento literário para o curso de nível médio Técnico em Edificações – Modalidade Proeja. No projeto do referido curso, há a reiteração de que a junção do Ensino Médio e da Educação Profissional permite a preparação para a atuação profissional e a formação para a criticidade, visa à emancipação dos sujeitos, ao possibilitar a estes o trânsito pelos segmentos sociais munidos da reflexão abrangente, questionadora, autônoma e das ações e posicionamentos adequados para o exercício da cidadania em consonância com as questões político-sociais atuais. Sem pretender esgotar a discussão, no próximo tópico realizamos uma discussão em torno da concepção de letramento literário numa perspectiva que acreditamos possa contribuir para a formação do leitor da Educação de Jovens e Adultos.

2. Letramento literário à luz do viés interacionista

Letramento, segundo Soares (2004), designa a habilidade de ler, escrever e usar de forma contínua e proficiente nas práticas sociais do cotidiano. Rojo (2009, p. 77)

reafirma o argumento explicitado por Soares e o amplia, resgatando o pressuposto também defendido por Paulo Freire (1989, p. 9), o qual ao expor sua compreensão crítica do ato de ler, declara que a leitura “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, isto é, segundo os estudiosos, a leitura não se restringe a dada sociedade ou época, mas perpassa eras e permite uma interação dialógica com o leitor, este traz seu repertório, seu conhecimento de mundo e o amplia num processo de construção permanente. Convergente com essa visão, Cosson (2014) define letramento como um processo dinâmico, não restrito a um tempo ou espaço e ao mesmo tempo particular e coletivo, ou melhor, é um exercício constante de apropriar-se do conhecimento.

Nessa lógica, é primordial compreender que, no letramento literário, o texto literário ocupa a posição nuclear, pois sendo a expressão artística engendrada pela palavra, o discurso literário transcende as construções linguísticas habituais e adquire autonomia e especificidades próprias. Ele personifica-se como um organismo atrelador das idiossincrasias humanas e múltiplas vozes sociais, das nuances sócio-históricas e do poder criativo do artista. Logo, essa teia dialógica, segundo Candido (2000), é um dos componentes da obra literária, o que não lhe furta a integridade e singularidade, nem lhe restringe a um confinamento no tempo e no espaço. O fluxo histórico, filosófico, científico, ético, político, afetivo, de concepções explícitas e implícitas, de valores e juízos podem em certa medida afluir no texto literário, mas não interferem na autonomia da obra literária, em sua universalidade e atemporalidade, ou seja, no dialogismo que ela estabelece com diferentes épocas, leitores, contextos.

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2000, p.68).

Nesta mesma esteira, Iser (1996, p.123) defende que “um texto ficcional não copia os sistemas normativos e orientadores do mundo, da vida; ao contrário, ele apenas seleciona seus elementos e, pela organização dos elementos escolhidos, se mostra como contingente em face de tais sistemas”.

O estudioso (1996, p.102) consegue esclarecer e desvelar a dicotomia estabelecida entre ficção e realidade ao se posicionar contrário à percepção de que ficção e realidade devem ser consideradas como polos distintos, opostos; para ele, deve-se compreender que a ficção não está numa posição contrária à realidade, mas se relaciona com esta à medida que comunica algo sobre essa realidade e permite que o leitor transcenda seu tempo e seu lugar no mundo.

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contido. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. Em princípio, a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes no mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas. Por isso cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência (ISER, 1996, p.11).

Delinear as marcas constituintes da obra literária é determinante para desenvolver a compreensão do texto, pois entender as peculiaridades da tessitura literária viabiliza as possibilidades contributivas para a formação do pensamento crítico do discente. Sob essa égide, Silva (2016) esclarece os aspectos peculiares do texto literário.

O texto literário, uma categoria autônoma, construído numa determinada estrutura, elaborado a partir de escolhas fonológicas, morfosintáticas e semânticas em detrimento de outras, situado numa categoria mais – ou menos fantasiosa, ou mais ou menos realista, mimética, é capaz de arrebatá-lo por sua poesia, mais que por quaisquer outras estruturas formais (p.96).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio destaca a literatura como cerne do processo de aprendizagem da língua e a ênfase ao trabalho com o texto literário. A partir dele, o estudante pode estabelecer diferentes relações: percepção de diferentes estilos, características de épocas, contexto sócio-histórico de circulação, compreensão dos efeitos de sentido, apreciação ética, estética e política do texto.

À vista disso, é fundamental intensificar o exercício literário pela leitura da obra literária, discussão, escrita, reescrita e reflexão sobre a língua, a fim de tornar o discente um leitor literário proficiente, capaz de ampliar as perspectivas de percepção e ação social, estabelecer paralelos entre diferentes contextos sócio-históricos e ter uma ação/intervenção ética e cidadã em sua prática social tanto pela palavra oral quanto pela palavra escrita.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BNCC- LP, p.491).

Cosson (2018, p. 17) defende a urgência da adoção de práxis significativa para professor e estudante em relação à leitura literária, pois “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização”.

Nessa lógica, a leitura do texto literário, segundo Cosson (2014), deve ser desenvolvida e fortalecida no âmbito escolar. Os profissionais de educação precisam ampliar seus horizontes em relação ao potencial crítico, reflexivo e criativo existente no letramento literário, tendo em vista as possibilidades de dialogismo, interação e ação com os outros letramentos escolares, por isso a necessidade de apropriação da obra literária como um recurso possível na constituição, segundo Paulo Freire (2001), do homem - sujeito, elevando, assim, a escola à posição de principal agência do letramento literário.

Uma prática significativa de letramento literário pode impulsionar o estudante a romper preconceitos, visões estigmatizadas. Assim, a leitura da literatura revela-se um passaporte para um mundo não mais fragmentado, parcelado, limitado, unilateral, mas que permita o confronto, o incômodo e a aquisição de percepções sob diferentes prismas, na direção de forjar o homem - sujeito, o homem – cidadão.

Nesta perspectiva de ampliar o hábito da leitura e desenvolver a leitura literária para explorar o seu potencial crítico-reflexivo, apresentamos a Ciranda Dialógica Literária como estratégia profícua para atender aos anseios dos estudantes e aos anseios dos professores. Adiante, faremos uma incursão na base teórica desta estratégia.

3. Ciranda Dialógica Literária: Fundamentação teórica a partir da estética e da integração

A Ciranda Dialógica Literária, estratégia pela qual objetivamos demonstrar a relevância para a formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, tem esta designação ‘Ciranda’, em consonância com Silva (2016), devido à ideia de movimento coletivo, em rede, cíclico que a palavra apresenta. Transposta para uma prática pedagógica, a Ciranda, como uma roda dialógica remete ao processo dinâmico em que texto e leitores ganham voz e participação ativa: as vozes se cruzam, entrecruzam, se entrelaçam, num encadeamento permeado pela constituição dos

sentidos do texto e pela experiência do leitor. Nesse processo, a escuta atenta e respeitosa de todas as vozes é primordial para que a teia dialógica se estabeleça na dimensão reflexiva e não reflexa como assevera Freire (1967), voltada para a formação integral do indivíduo, ao ecoar, assim, os princípios de uma educação para o exercício da cidadania.

Sustentada a partir da concepção de Letramento Literário e do entrecruzamento de dois pilares, a proposta ainda tem outros dois pilares: o primeiro diz respeito à criação de estratégias para a leitura e discussão do texto literário, traz as contribuições do dialogismo e intertextualidade de Bakhtin (1992); da Teoria do efeito estético de Jauss (2002); da Estética da recepção de Iser (1996 – 1999) e da proposta de leitura interacionista de Solé (1998). O segundo volta-se para a concepção de leitura e educação em Paulo Freire (1967, 1989, 2001, 2019) e se abre para o diálogo sobre a urgência de uma práxis educativa voltada para a formação integral, omnilateral do indivíduo defendida por Karl Marx (2008 - 2016), a qual o entende como ser histórico, social e cultural, por isso reitera-se uma práxis educativa direcionada para a formação política-reflexiva do estudante.

Com vistas ao fortalecimento do letramento literário no âmbito escolar, indica-se a proposta da CDL, que articula estratégias com o intuito de viabilizar a apropriação do texto literário pelo leitor. A CDL é concebida a partir da análise do contexto que envolve os sujeitos e do processamento das possibilidades de textos literários mais adequados para o trabalho de letrar literariamente esses estudantes. Logo os passos apresentados a seguir podem ser adaptados para as diferentes realidades e tem o professor como mediador. A organização da CDL constitui-se, a partir do planejamento do professor, nas seguintes etapas: motivação para a leitura, a leitura e o debate sobre o texto lido e a escrita tendo o texto lido como motivador. São três etapas nas quais as atividades devem ser acompanhadas e mediadas pelo professor e que se sustentam na dialogia.

Para compreender esse aspecto mediado, dialógico que deve reger a conduta do professor, fazemos referência a Bakhtin (1992), para quem a orientação dialógica perpassa todo discurso humano; a linguagem, na sua dimensão concreta e real, é compreendida como um organismo vivo, histórico, social, ideológico. O homem, sujeito histórico e social, ao lidar com a linguagem, não está se relacionando com um sistema abstrato de normas, mas com um código ideológico ou vivencial. A palavra carrega essa bagagem, por esse motivo, cada enunciado deve ser compreendido sob diferentes ângulos: no seu fluxo histórico, ético, político, afetivo, de concepções explícitas e implícitas, de valores, juízos.

Na perspectiva bakhtiniana, a constituição discursiva do sujeito se dá no fluxo de recepção das vozes sociais. As múltiplas vozes se cruzam, inter cruzam e se ampliam na manifestação social e ideológica da linguagem e espelham, assim, a base da linguagem: dialógica, compreendida e assimilada no curso histórico. Isso se projeta no texto literário e nos outros tipos de discurso.

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com o outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se (FIORIN, 2018, p.61).

À vista disso, Fiorin (2018, p. 57) esclarece que, para Bakhtin, o discurso literário não tinha um sentido fixo, imutável, intocável, antes era “um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações”.

Considerando o diálogo com o leitor, para Jauss (2002), a obra literária só sai do seu estágio fetal e desponta para a vida quando lida, somente assim ela se concretiza pela ação do leitor, ou seja, pela leitura, o leitor só se revela como tal quando interage com a obra de forma ativa.

Nesse paradigma, o teórico afirma que o texto literário traz, em sua estrutura interna, um horizonte de expectativas produzido pelo autor tendo como foco um leitor idealizado. Já o leitor traz seu horizonte de experiências, dessa forma, há o relacionamento, a articulação entre expectativas e experiências. A liberdade do leitor parte do entrecruzamento entre o horizonte de expectativas trazido pelo texto e o seu horizonte de experiências,

[...] necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o *efeito*, como momento condicionado pelo texto e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (JAUSS, 2002, *apud* Lima, p.73).

Para Jauss (2002, p.71), a leitura do texto literário é um “processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público”. Neste sentido, o leitor reage à obra, instigando seu arcabouço de experiências e relacionando-o ao texto, ao assumir o papel de cúmplice, de co-autor. Esse processo passa pela produção de sentido, a poiesis, a fruição do prazer estético, a estesia, e a transformação pela leitura, a catarse.

São processos que ocorrem com o homem na medida em que ele se prontifica a ser leitor e a viver a experiência estética, tendo a arte, no caso discutido a Literatura, como algo que fortalece a consciência compreensiva e crítica acerca da sua individualidade e do seu papel social no mundo. Assim, o efeito estético não apenas contribui para a transformação do sujeito, como também o torna um indivíduo capaz de se posicionar, de elaborar, de conjecturar e de agir causando de si e do outro (SILVA, 2018, p.73).

Os processos mencionados por Silva (2018) não obedecem à determinada ordem nem tampouco funcionam como exigências prévias uns dos outros, eles se processam à medida que o sujeito se entrega a leitura da obra de arte literária. A estesia, a poesia e a catarse relacionam-se, respectivamente, “ao fazer, ao sentir e ao refinar-se a partir da palavra poética e por meio dela” (idem, 119).

Nesse processo explicado por Jauss, acrescentamos a ideia de Iser (1996, 1999) para quem o leitor do texto literário, ao realizar tal ato, coloca o seu ponto de vista em movimento. Ao apresentar e fundamentar uma perspectiva interacionista da leitura do texto literário, este teórico propõe que a interpretação do texto literário seja realizada sob novo modelo, “o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado” (1996, p.34). Iser destaca a leitura na interação ativa entre leitor e texto, ambos têm protagonismo. No processo de leitura, o leitor coloca o seu ponto de vista em movimento num movimento dialético de protensão e retenção, “no fluxo da leitura, o passado e o futuro convergem continuamente no momento presente; assim, o ponto de vista em movimento desenrola o texto mediante suas operações sintéticas. Transformando-o na consciência do leitor em uma rede de relações” (1999, p. 23,24).

Esta é atividade dinâmica de ir adiante projetando entendimento e retornando ao momento presente, numa ação de modificar, alterar ou manter as retenções.

[...] cada momento da leitura representa uma dialética de protensão e retenção, entre um futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente; desse

modo, o ponto de vista em movimento do leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do texto, para fundi-los depois (1999, p. 17).

No decorrer do fluxo da leitura, há uma projeção de estímulos na consciência do leitor, que ora são claros, outras vezes nem tanto, mas pelo movimento de retenção, ocorre a ativação de outras perspectivas textuais que ora se distinguem, ora se alteram de forma recíproca. Isso evidencia que não há um único e irreversível caminho para o fluxo da leitura, que ocorre pela mobilização do leitor.

Silva (2016, p.109) ressalta a importância da concepção sobre o ponto de vista em movimento e esclarece que o ciclo que o compõe revela sua natureza psíquico-físico-social, pois esse processo dinâmico permite “avançar em expectativas”, “sintetizar perspectivas”, “retroceder a partir de experiências e conhecimentos”, uma vez que desperta no leitor seus conhecimentos. Logo, esse movimento produz o sentido do texto, já que se estabelece “o diálogo entre o leitor e o texto e os efeitos de sentidos experimentados”. Aponta-se ainda o poder apelativo e a indeterminação – espaços vazios - contidos na obra literária, ambos funcionando como provocações para envolver o leitor e ativar nele as faculdades imaginativas e perceptivas.

Assim, a obra, entrelaçada artisticamente por palavras, constitui uma teia que fornece estímulos, pistas, instruções, sugestões, espaços vazios e incita à participação efetiva e afetiva do leitor, que é um requisito indispensável para a materialização da obra literária. Esses elementos constitutivos da tessitura literária provocam uma interação dialética entre obra e leitor, ou seja, um diálogo, uma troca de vivências se estabelece. Nele, as vozes do texto e do leitor ora harmonizam-se, ora contrapõem-se e reconciliam-se novamente.

Por essa estratégia, o texto literário dispõe-se a guiar o leitor para a construção de uma ou outra projeção mental, de um leitor implícito, conforme nos explica Iser (1996). A existência do leitor implícito está circunscrita ao texto e ao momento da leitura: “o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (p. 73).

Nessa busca pela compreensão de como se processa a constituição do significado do texto literário, Iser (1999) destaca a existência de dois polos: o artístico, criado pelo autor, e o estético relacionado à construção e concretização do sentido experimentado pelo leitor por meio da leitura: o efeito estético.

À vista disso, consideramos, tal qual Iser (1996, 1999), que o sentido não está posto, determinado, previamente fixado, mas é construído num processo que é dinâmico. Neste, o leitor exercita ativamente as respostas às sugestões, às provocações; preenche os espaços vazios do texto; adquire intimidade dialógica com o universo apresentado e encenado. Sem, contudo, esgotar as múltiplas possibilidades dele.

Desta feita, o texto só sai da sombra da abstração e concretiza-se, manifesta-se, no encontro com o leitor. Quando o leitor aceita o desafio e propõe-se à imersão na leitura literária, ambos – texto e leitor – assumem o mesmo status de relevância. Protagonizam, dessa maneira, um jogo, no qual cada um traz seus conhecimentos, estes se comunicam num movimento dinâmico, concomitante. Tal interação entre texto e leitor resulta na projeção do efeito estético no fluxo de consciência do receptor. Este pode mudar ou ampliar a percepção do leitor sobre sua realidade e sua ação enquanto sujeito histórico, social e cultural. Assim, acreditamos apresentar as bases conceituais em que se sustentam um dos pilares da Ciranda Dialógica Literária. No próximo tópico versaremos acerca do outro pilar.

O outro pilar sobre o qual se assentam as Cirandas Dialógicas Literárias versa sobre o potencial de formação da consciência crítica que o ler literatura propicia, para isso é necessário pensar a aprendizagem e o ensino na sua forma integrada. Para esclarecer esse

aspecto, Silva (2016) se reporta a Freire (1967,1989,2001,2019), o qual reverbera os pensamentos filosóficos de Marx (2008 – 2016). Para Freire (1967) e Marx (2008 - 2016), o homem é compreendido a partir da sua interação com o meio, num processo dialético de transformação recíproca. Freire (1967) defende a ideia de integração em contraste à de adaptação e ajustamento/ acomodação.

A integração corresponde à compreensão de um homem que interage com o seu meio de forma ativa, dialogal, crítica, como um sujeito de transformações, num paradigma correlato às ideias de Marx (2008 - 2016), que expressa a iminência da formação integral, omnilateral do indivíduo como o centro do processo educativo, pois considera o sujeito como um ser histórico, social, cultural, por isso a orientação para uma práxis educativa focada na formação integrada entre os aspectos conceituais, culturais e do trabalho.

Daí, é mister atentar para a formação humana em todas as suas dimensões: intelectual, física, tecnológica, ou melhor – para o trabalho, para a ciência, para a política, para a cultura, para a sociedade. Ambos os filósofos, defendem a perspectiva humanística na formação, voltada para os aspectos comunitários, sociais em permanente interação com os sujeitos. A lógica da formação humana, omnilateral, defendida por Marx (2008 - 2016) tem sua centralidade no sujeito e não na dimensão econômica. A dimensão da integração, a omnilateralidade, tem por cerne o sujeito e não o mercado, o trabalho e não o capital. Estruturar a formação humana nessa lógica não é desconsiderar a base econômica, mas é situar o ser humano no lugar de centralidade, consciente do trabalho enquanto etapa essencial da vida humana, pois ele atravessa todo o sujeito de maneira central.

A ideia de trabalho, nessa reflexão, não está restrita a emprego, a apenas uma atividade produtiva remunerada; a concepção de Marx e Engels (2008 - 2016) norteia nossa percepção não para uma visão superficial, circunscrita a um dado momento histórico, mas para uma visão ampla e histórica do trabalho. A fala de Saviani (2007) ecoa esse pensamento acerca do trabalho como algo significativo e intrínseco ao homem, uma atividade consciente, livre, que se respalda na transformação da natureza com o objetivo de suprir necessidades e atingir os resultados pré-estabelecidos de forma consciente e crítica.

Nesse processo, o homem constrói sua existência, seu mundo, sua humanização e rompe com a barreira de uma simples existência biológica e constrói a vida social. É um ciclo que consiste na transformação da natureza, na transformação de si mesmo e na humanização. Todavia, ao subordinar o trabalho aos interesses do capital, o sistema capitalista gera a alienação do trabalho. O homem já não se reconhece no trabalho, este não gera satisfação, mas revela-se uma atividade escravizadora, pois é o único meio de subsistência. E instauram-se, assim, a exploração e a precarização nas relações de trabalho. Como vimos, tudo é transformado em mercadoria, inclusive o trabalhador, avaliado a partir da venda da sua força de trabalho.

O proletariado é impelido, pela ideologia burguesa, a produzir mais, então gera mais riqueza, contudo não ascende socialmente. Ao contrário, sua mobilidade econômica é progressivamente suprimida; essa dinâmica instaura o assujeitamento: o ser é fragmentado, mutilado, unilateral, sem a percepção histórica, diacrônica e crítica dos processos e relações sociais; personifica-se, nesse contexto, a adaptação e acomodação apontadas por Freire (1967).

Freire (2019), numa visão convergente com Marx (2008 - 2016) e Lukács (2003), ressalta o obstáculo contraditório para a libertação da classe operária – introjeção do opressor no oprimido, a convivência pacífica com o regime imposto pelo opressor de

alienação, acomodação, aceitação, passividade, em que o oprimido é atrelado à percepção acrítica e apolítica.

O cenário descrito conclama os educadores a estabelecerem com os estudantes um processo dialógico, crítico para a conscientização e ação transformadora no âmbito social. A educação problematizadora (Freire, 2019) é de caráter reflexivo, por isso considera as experiências, vivências dos aprendentes e almeja a emersão das consciências desses sujeitos por meio da inserção crítica na realidade histórica e cultural. Daí Lukács (2003) destaca o materialismo histórico como um instrumento imprescindível para que o trabalhador e os filhos dos trabalhadores compreendam a trajetória histórica da humanidade e o seu presente a partir não da superficialidade dos fatos, mas das razões concretas que impulsionam os acontecimentos,

pois a luta de classes do proletariado significava, ao mesmo tempo, o despertar de sua consciência de classe. Mas o despertar dessa consciência apresenta-se por toda parte ao proletariado como consequência do conhecimento da verdadeira situação, do contexto histórico efetivamente existente” (LUCKÁCS, 2003, p. 415).

Segundo Freire (2019), para instaurar um processo de reflexão crítica, ou seja, uma educação problematizadora, é imprescindível dar aos aprendizes o direito de fala, eles precisam ser ouvidos, para que possam enunciar o mundo. É essencial, também, a escuta da fala do outro. Partindo desse princípio freiriano, a CDL se sustenta nessa rede dialógica entre texto e leitor; leitor e leitores; professor–mediador e leitores.

Nesse contexto dialógico, os sujeitos falam sobre sua historicidade, discorrem a respeito dos assuntos relativos ao cotidiano de suas comunidades, revelam suas necessidades, carências, conhecem os outros, assim, passam a ter comunhão com os outros, o silenciamento e distanciamento impostos pelo opressor são rompidos.

A enunciação dessa rede dialógica estabelecida entre texto, mediador, leitor e leitores materializa as diretrizes necessárias ao trabalho do professor e viabiliza a investigação temática significativa. Os conteúdos, nesse paradigma, não estarão fragmentados, desconectados, em desarmonia com os contextos sociais e históricos, mas problematizados, contextualizados, de forma que os sujeitos são levados a pensar o seu mundo de forma crítica.

Dessa forma, o pensamento marxiano e o freiriano mostram-se atuais e fundamentais no sentido de forjar a reflexividade e ações que corroborem para integrar o indivíduo ao ‘estar no mundo’, libertando-o das amarras da alienação, da acomodação, do ajustamento e da adaptação.

4. Ciranda Dialógica Literária: Uma estratégia de leitura

Tendo por base o aspecto pedagógico, a proposta da Ciranda Dialógica Literária, para o curso Técnico em Edificações integrado à Educação Básica, viabilizou uma proposta rica em estratégias para conduzir o estudante-leitor à interlocução e interatividade com o texto literário. Desenvolvemos a proposta, dividida em quatro momentos: a motivação, a leitura, o debate a partir da leitura (momento da ciranda por excelência) e a escrita motivada a partir da leitura, experiência que relatamos a seguir.

O texto literário escolhido para a proposta foi **“O operário em construção”** de Vinícius de Moraes. A escolha do texto se justifica uma vez que os estudantes, majoritariamente, desenvolvem uma atividade laboral no período diurno, alguns já inseridos no ambiente da construção civil, outros vivenciam realidades distintas no mundo do trabalho, mas buscam a integração futura à área. Por isso, ao seguir as orientações de Freire (2019), buscou-se construir uma proposta para o letramento literário em diálogo com a realidade desses trabalhadores e estudantes enredados pela construção civil. Esse texto, pelo universo poético, literário, traz a reflexão de um operário da

construção civil que num movimento dialético constrói e é construído em sua percepção histórica, crítica, política e social.

Para motivação da leitura, estabeleceu-se a estratégia pedagógica “rotação por estações” com trabalhos orientados. Os alunos divididos em grupo percorreram as rotações para cumprir as tarefas orientadas. Na sequência, aconteceu a discussão acerca dos conteúdos trabalhados em cada estação. Para a leitura, realizou-se a atividade da leitura do texto indicado e as atividades concernentes a ele. Para o debate, a partir de roteiros orientados, o momento da ciranda, por ser o mais dialógico, foi conduzido pela professora-mediadora. É importante ressaltar que os roteiros de orientação constituem apenas uma perspectiva. O debate e os encaminhamentos são conduzidos pela leitura e pelo horizonte de experiência dos leitores que compuseram a Ciranda.

Depois dos esclarecimentos, cada discente leu o fragmento selecionado do texto, eles escolheram trechos significativos e fortes. A releitura foi sempre incentivada para alargar a compreensão das ideias, destacou-se que eles não ficassem temerosos quanto à leitura oral, mas tivessem tranquilidade, lessem da forma a que estão habituados, pois nós estamos inseridos num constante de processo de aprendizagem. Um participante leu um fragmento e em seguida comentou:

Eu me lembrei dessa parte do mito da caverna de Platão, quando a gente quer alertar né, fazer um bem social, ele queria fazer um bem social, queria libertar os amigos dele, também trazer aquela visão libertadora. O que aconteceu? Eles alienados na ideia do patrão, recusaram e acabaram agredindo ele.

Outro, ao terminar a leitura do trecho escolhido, disse: “Ele fez uma descoberta”. Então, aos poucos, eles construíam as relações de sentido do texto. Outros estudantes liam e não faziam nenhum comentário. Para fomentar a discussão, estimulamos os estudantes a falarem sobre a descoberta feita pelo operário e um outro participante disse: “Uma parte aqui diz o seguinte: A sua liberdade era a sua escravidão”, a discussão, a partir daí, começou a fluir, um participante fez referência a exploração a qual o operário era submetido. A questão da subordinação do operário, da tomada de consciência e a ação desse trabalhador após o processo de conscientização, fazendo alusão a esses momentos no texto foram mote para discussão que se avolumou nessa perspectiva sócio-histórica. A atenção deles para a expressão “em construção” fez com que um deles apontasse: “Ele está querendo dizer que está em construção, tomando consciência, sendo formado”.

Nada foi imposto, todas as vozes foram ouvidas e respeitadas no sentido de ampliar a compreensão relacionada ao texto, ao mundo e à atuação do mundo dos estudantes. Na sequência, depois de exploradas as questões relacionadas à compreensão, desenvolveu-se a última etapa: a produção textual, que é fruto desse processo e a reescrita se materializa mediada pela reflexão sobre os aspectos macro e microtextuais.

Destacamos que é importante ao docente entender sua atuação enquanto mediador da conversa estabelecida entre texto e leitor, encaminhando essa interação de forma a provocar o leitor a refletir sobre o discurso, os limites, o conteúdo, as ideias e a estrutura do texto. O professor é peça-chave, porque ele é a figura que sabe mais, que escolheu o texto e que pode realizar as intervenções para que o estudante compreenda os aspectos intertextuais, históricos, metafóricos, subjetivos do texto.

Ao educador é indispensável acompanhar o percurso de compreensão dos estudantes-leitores, atentar-se para as inferências realizadas em suas colocações, observar a progressão das expectativas para direcioná-los, por meio das estruturas textuais, às concepções implícitas no texto. Nesse sentido, o professor se revela um desbravador do texto, que contribui, palavra por palavra, frase por frase, parágrafo por parágrafo, com os estudantes para que eles atribuam os sentidos ao texto, realizem generalizações e inferências.

5. Considerações finais

A partir da aplicação de tal estratégia no referido curso, reforçamos a nossa ideia de que o discurso literário liberta seu interlocutor da posição de receptor passivo e o instiga à observação, à análise, ao questionamento, à articulação e à reestruturação de conceitos, percepções, posicionamentos e o lança, assim, a novas perspectivas e estas promovem o pensamento reflexivo crítico e não apenas o reflexo como assevera Freire (1967, 1989, 2001, 2019). A escola, munida dessa reflexão e cônica de seu compromisso e responsabilidade com o ensinar a ler literatura, precisa construir com a equipe de Língua Portuguesa um plano de curso que priorize o texto literário e a partir dele se construa a produção textual e a reflexão sobre a língua.

Por isso, conhecer a proposta materializada na CDL, uma sequência didática que usa tanto a teoria literária quanto a libertária de Freire (1967, 1989, 2001, 2019) e Marx (2008-2016) para a proposição de ações para o renascimento e fortalecimento do letramento literário na escola é de fato revolucionário, porque conhecer, experienciar, constatar os resultados favoráveis e difundir a CDL pode romper os paradigmas estruturalistas que hoje engessam muitas escolas e professores de Língua Portuguesa, os impedindo de avançar.

A construção de estratégias que viabilizam a movimentação dos leitores no sentido de estabelecer um processo da reflexão crítica sobre a condição humana, sobre o ser e estar no mundo, sobre as perspectivas históricas, sociológicas, culturais, linguísticas, favorece a participação desse sujeito na sociedade, na perspectiva do exercício da cidadania - descreve a CDL e exige sua ampla difusão em todos os segmentos da educação.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ensino Médio.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 01 de março de 2021.p. 7-23; 461-500.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ENGELS, Friedrich; MARX, karl. **Educação, Ensino e Marxismo (Antologia).** São Paulo: Edições Iskra, 2016.
- _____, Friedrich; MARX, karl. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/02/manifesto-comunista-EP.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2021.
- FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5.** Disponível em: <https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>. Acesso em: 01 de março de 2021.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2018.
- _____. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. P. FIORIN, J. L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1967.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 69º ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2019.
- _____. **Política e educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução de Johannes Krestschmer. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Vol 2. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais e O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.
- RAMOS, M. “Concepção do Ensino Médio Integrado” Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 01 de março de 2021.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan. – abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 01 de março de 2021.
- SILVA, Rosa Amélia Pereira da. Do autor ao leitor – uma perspectiva dialógica. In: ROSA, D. S. e MANTOVANI, J. E. (Orgs.). **Literatura, ensino e outras artes**. São Paulo: Pontes, 2018. p.63 – 91.
- _____. **Travessias Literárias me perspectiva interacionista: teoria e prática**. Brasília/ Arinos: [s.n.], 2016.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schiling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.



Ensino remoto de Sociologia em um cursinho popular em tempos de pandemia de COVID-19: desafios e perspectivas

Remote teaching of Sociology in a popular course in times of the COVID-19 pandemic: challenges and prospects

Renato K. Hidaka¹, Gleica R. de Souza²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus Birigui*

²Universidade Federal do ABC

RESUMO

Este texto consiste em um relato de experiência de ensino de sociologia em um cursinho popular vinculado ao Programa Institucional de Cursinhos Populares do IFSP que, em decorrência da pandemia de COVID-19, foi realizado de forma remota durante o segundo semestre de 2021. Apresenta-se a proposta do cursinho, o contexto em que a prática pedagógica relatada se inscreve e a experiência da docente-bolsista que, em diálogo com o professor orientador e com os discentes do cursinho, teve que selecionar conteúdos, metodologias e formas de avaliação específicas em vista do contexto. Como conclusão, reflete-se sobre algumas das possibilidades e sobre alguns dos desafios enfrentados no ensino sociologia em tempos de pandemia e operacionalização do ensino remoto.

Palavras-chave: ensino de sociologia; ensino remoto; cursinho popular.

ABSTRACT

This text presents an experience report about teaching sociology in a popular pre-college course related to the IFSP's Programa Institucional de Cursinhos Populares. As a result of the COVID-19 pandemic, lessons were developed online during the second half of 2021. Briefly, the proposal of this pre-college course involves the pedagogical practice and experience of the professor-scholarship, who, in dialogue with the mentor teacher and the students of the course, had to select content, methodologies and forms of evaluation based on remote learning. In conclusion, it reflects on some possibilities and challenges faced during the sociology teaching in pandemic's context, and also, the operationalization of remote teaching.

Keywords: teaching sociology; remote teaching; popular pre college course.

1. Introdução

Desde o surgimento das primeiras universidades no Brasil, o acesso ao ensino superior é marcado pelo alto grau de seletividade e pela participação de uma pequena parcela da população (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016). Pesquisadores do campo da sociologia e da educação têm apontado que, no que diz respeito ao ensino superior público, este tem historicamente se apresentado como elitista e excludente, evidenciando o descompasso entre, de um lado, a excelência das instituições de ensino superior (IES) e, de outro, a exígua participação de segmentos sociais menos favorecidos, como, por exemplo, a população de baixa renda oriunda de escola pública (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010).

Compreendidos enquanto meio de acesso às melhores IES, os cursinhos pré-vestibulares, principalmente aqueles do setor privado, se tornaram uma constante na vida de jovens de classe média que almejam ingressar no ensino superior, mormente nos cursos mais concorridos. Diante desse cenário de desigualdade de acesso à universidade, os

cursinhos populares surgem enquanto ação afirmativa no contexto de luta pela democratização do ensino no país (WHITAKER, 2010).

Com o objetivo de contribuir na formação acadêmica e cultural bem como no ingresso de jovens e adultos oriundos de escolas públicas e/ou em situação de vulnerabilidade no ensino superior, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vem, no contexto mais recente, desde 2015, por meio do Programa Institucional de Cursinhos Populares do IFSP, incentivando o fomento de cursinhos populares, que são organizados e desenvolvidos em alguns de seus diversos *campus*. Esses cursinhos referenciam-se nos princípios da Educação Popular, nos valores democráticos e na educação para a autonomia dos sujeitos (IFSP, 2016).

Entre os cursinhos vinculados ao Programa Institucional de Cursinhos Populares do IFSP, está o Cursinho Popular Hannah Arendt. Desenvolvido pelo IFSP – *Campus* Birigui desde 2015, conta com uma equipe de execução multidisciplinar formada por docentes de diversas áreas, servidores técnicos administrativos e alunos/bolsistas dos cursos de graduação da instituição que são selecionados anualmente. O cursinho, até a sua quarta versão, realizado de forma presencial, tem atendido a população de baixa renda que habita o entorno do *campus*, ofertando, além das aulas preparatórias, atividades extensivas no formato de eventos acadêmicos e culturais.

Em 2021, em sua quinta versão, em decorrência do período de excepcionalidade provocado pela Pandemia do Covid-19, o cursinho, por meio do Edital nº 346, de 01 de setembro de 2021, passou a ofertar suas atividades de forma remota. Desse modo, uma das mudanças no perfil do público é que foram abertas vagas para estudantes do Brasil inteiro. Além disso, as atividades ocorreram em um período menor do que nos anos anteriores, abrangendo apenas 3 (três) meses. Este texto apresenta um relato de experiência das atividades realizadas voltadas ao ensino de Sociologia no cursinho Hannah Arendt, enfatizando a experiência da docente-bolsista que, em diálogo com o professor orientador e com os discentes do cursinho, teve que selecionar conteúdos, metodologias e formas de avaliação específicas em vista do contexto. Como conclusão, reflete-se sobre algumas das possibilidades e sobre alguns dos desafios enfrentados no ensino Sociologia em tempos de pandemia e operacionalização do ensino remoto.

2. Ensino remoto de Sociologia no contexto da pandemia

Em 2021, o cursinho Hannah Arendt retomou suas atividades com a oferta de 40 vagas para alunos e ex-alunos da rede pública de ensino da região de Birigui e, de forma inédita, em vistas do ensino remoto, também para estudantes de outros estados do país. Ainda por conta das atividades remotas, uma outra novidade é que os bolsistas/docentes do cursinho foram selecionados entre os diversos *campus* do IFSP.

Entre as atividades desenvolvidas pelos bolsistas/docentes selecionados, encontram-se a preparação e desenvolvimento das aulas, a montagem de materiais, “aulões” interdisciplinares e atividades culturais, todas realizadas sob orientação de docentes de áreas diversas do *campus*. As ferramentas utilizadas no ensino remoto foram: Google Meet, Google Drive, SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) e Moodle (ferramenta em que foram disponibilizados slides, links de aulas gravadas, formulários etc), além de outras que foram apresentadas nas reuniões semanais com os professores orientadores, coordenador e equipe de execução, como o Canva, Mentimeter, Google Forms etc.

Na disciplina de Sociologia, ministrada por uma estudante/bolsista do curso de licenciatura em Geografia do IFSP - *campus* São Paulo, uma das reflexões mais presentes durante as semanas de aula, ocorridas entre outubro e dezembro, foi como implementar

um estudo contextualizado, relacionando a sociedade brasileira atual e suas relações num período pandêmico, onde o isolamento social se fez estritamente necessário e as interações sociais, em diversas esferas, se tornou distanciada ou mesmo mínima.

No momento de preparação das aulas síncronas e dos formulários de questões, o foco sempre esteve em como os alunos se expressariam em determinado tópico, o que trazia à tona duas questões principais: como implementar práticas de ensino exitosas na disciplina de Sociologia num contexto pandêmico e de desestímulo por parte de diversos estudantes? Outra questão colocada: como o aluno pode ter uma participação ativa durante o período de ensino remoto? Esses questionamentos fizeram com que as aulas se tornassem objetos de experimentação.

Os conteúdos abordados foram previamente estipulados em reuniões – nas quais não somente eram analisados e escolhidos os conteúdos, mas também as metodologias que a serem implementadas nas aulas conforme as necessidades que surgiam no diálogo estabelecido com os estudantes. Além disso, foram realizadas provas diagnósticas, simulados, oficinas e outras atividades – como resolução de exercício, por exemplo.

Nas aulas síncronas de Sociologia, um dos caminhos adotados foi estimular a indagação e o desenvolvimento de debates entre os alunos e a docente. Os momentos de indagação e debates foram colocados de forma intencional em alguns momentos da aula, mas, em outros, ocorreu que os próprios alunos levantaram questões sobre os temas abordados, estabelecendo relação com suas vivências e experiências.

No momento de preparação das aulas e dos formulários de questões recorrentemente utilizados, o foco sempre esteve em como estimular a participação dos alunos em determinado tópico, ou seja, como fazer com que os alunos se mobilizassem em relação ao conhecimento abordado. Afinal, como contribuir para que se possa ter uma participação ativa durante o período de ensino remoto, quando justamente a maioria dos estudantes tende a manter as câmeras e os microfones desligados nas salas de videochamada? Esse questionamento fez com que as aulas se tornassem objetos de constante experimentação, a fim de propor/estabelecer relações de confiança para que os alunos conseguissem expor suas opiniões e ideias e para os mesmos se sentissem seguros em participar dos debates sobre os assuntos do dia.

Esses questionamentos e proposições se tornaram parte de uma prática que consideramos exitosa, na qual houve a valorização da individualidade de cada um ali presente. Quando o aluno começava a responder diretamente pelo microfone, era feito o movimento de contra argumentação, com perguntas que buscavam evidenciar minúcias, contradições e respostas presentes nas reflexões do próprio estudante. Quando as colocações vinham pelo chat, eram anotadas no slide, para empregar/desenvolver as ideias dos próprios alunos no material de aula. Ao relacionar as vivências dos alunos ao material elaborado, era proposto que aqueles que se sentissem confortáveis fizessem uma intervenção na aula, com falas, frases, citações, experiências ou situações que já teriam presenciado, a fim de aproximar os conteúdos estudados de suas realidades. Ao realizar essa aproximação, os estudantes passaram a se sentir mais confortáveis até mesmo para tirar suas dúvidas durante as aulas e expor suas opiniões de forma mais detalhada, e aos poucos foram perdendo o medo de serem julgados pelos demais colegas, promovendo um ambiente de respeito mútuo. Em suma, o objetivo geral foi identificar como os alunos reagem ao ensino remoto na disciplina de Sociologia e como é possível relacionar o cotidiano desses/as alunos/as com os conteúdos programados quando não há a interação social de forma presencial, o que se tornou uma das maiores dificuldades no período da pandemia.

De forma bastante resumida, foram abordados os seguintes tópicos nas aulas.

Tópico 1 - Sociologia, o que é isso? Na primeira semana de aula, foi realizada uma breve introdução sobre o que é a sociologia, ou seja, sua particularidade enquanto ciência, além de apontar seu surgimento na história. Ademais, destacamos algumas das contribuições da sociologia para o enriquecimento do olhar acerca dos fenômenos sociais presentes/vivenciados em nosso dia a dia e que poucas vezes pensamos no que significam ou como funcionam. Entre eles, a presença do Estado, das instituições sociais e do governo em nossas vidas. As duas primeiras aulas foram dedicadas também à apresentação da docente e à criação de um vínculo com os/as alunos/as.

Tópico 2 - Liberalismo e Industrialização. Para a segunda semana, as aulas procuraram tratar de temas como o liberalismo (com uma introdução a Adam Smith e a David Ricardo, entendidos enquanto principais pensadores dessa vertente), os estágios da economia capitalista, as revoluções industriais com as mudanças nas formas de produção e, ainda, dependendo do caso, no modo de produção (fizemos uma breve apresentação do filme Tempos Modernos, de Charles Chaplin, para representar o taylorismo) e o positivismo de Auguste Comte, com a Lei dos 3 estados (procuramos, aqui, fazer alusão à bandeira do Brasil, com a frase Ordem e Progresso). Após a primeira aula da semana, propusemos que os alunos respondessem algumas questões sobre o que foi passado na aula. Foram aplicadas seis questões e, após a segunda aula, foi enviado um formulário contendo mais seis questões, a fim de que o conteúdo estudado fosse revisado durante o final de semana.

Tópico 3 - Karl Marx e o marxismo. Na primeira aula deste conteúdo apresentamos uma breve biografia de Karl Marx e de Friedrich Engels, focando no conceito de trabalho. Em seguida, discorremos sobre o contexto da primeira e da segunda revolução industrial. Destacamos o texto A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (1845 - Friedrich Engels), diferenciamos o socialismo utópico do socialismo científico e fizemos um breve debate sobre questões que envolvem a divisão da sociedade em classes sociais, salientando, sobretudo, a distinção entre burguesia e proletariado. Na segunda aula da semana, abordamos a noção de luta e interesses de classes e também falamos sobre o conceito de mais-valia. Antes de iniciar o novo conteúdo, apresentamos aos alunos um quiz, intitulado “Quem Disse Isso” - uma breve dinâmica para diferenciar as falas de Karl Marx das de Adam Smith. Os alunos adoraram e ficaram surpresos com as respostas.

Tópico 4 - Durkheim e o Funcionalismo. Nesta semana, foram expostas algumas das formulações do sociólogo Émile Durkheim e alguns de seus conceitos, como fato social, solidariedade e anomia. Também foram apresentadas as principais ideias dos livros: Da Divisão do Trabalho Social e O Suicídio. Durante a aula foram feitas algumas discussões sobre o que a concepção durkheimiana de sociedade e sobre o que pode causar situações de anomia, pensando no contexto mais recente.

Tópico 5 - A sociologia de Max Weber. Nesta semana, para a primeira aula preparamos um material sobre Max Weber, apresentando os seus principais conceitos (ação social, tipos ideais, dominação e desencantamento do mundo), além de sua definição de Estado e de poder. Na segunda aula, foi feita a resolução de questões de provas do ENEM anteriores, já que o exame deste ano estava próximo e os alunos estavam apreensivos. Em vista disso, separamos seis questões de sociologia e demos um tempo de três a cinco minutos para eles tentarem resolver (tempo de acordo com a dificuldade das questões).

Tópico 6 - Imperialismo e Globalização. Para esses temas, preparamos um material que visou explicar o conceito de imperialismo empregado nas ciências sociais e, do mesmo modo, utilizamos as reflexões de Milton Santos para explicar o conceito de

globalização. Abordamos a ideia de Santos de que existiriam três tipos de globalização (fantasiosa, perversa e a possível).

Tópico 7 - Sociologia Brasileira. Nessa semana, apresentamos aos estudantes algumas das contribuições da sociologia brasileira, contextualizando tal produção na história. Foram comparadas as sociologias de Gilberto Freyre, analisando principalmente sua obra *Casa Grande e Senzala*; Darcy Ribeiro e a *Formação Étnica do Povo Brasileiro*; Silvío Almeida e os tipos de racismo - nessa parte, foi levantado o debate sobre “Como se resolve o racismo” e “Qual foi a primeira vez que você falou sobre racismo”; Lélia Gonzales e sua obra *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano*, e sua reflexão sobre o “Pretuguês”, e, no encerramento da aula, realizamos um debate sobre o que é o lugar de fala, utilizando da obra da filósofa Djamila Ribeiro. Uma das alunas complementou o quadro dos sociólogos, apresentando Heleith Saffioti e Lilia Schwarcz.

Tópico 8 - Cultura e Etnocentrismo. Nesta aula, a principal proposta foi conhecer um pouco mais dos alunos do cursinho, explorar os seus conhecimentos sobre diferentes culturas. No início, ouvimos a música *Aquarela do Brasil*, com a cantora Gal Costa, e um vídeo chamado *Remix Cultura Brasileira*, que mistura diversos estilos musicais presentes nas diversas culturas do Brasil. Após essa apresentação, foi iniciado um debate sobre o que é cultura, quais são as formas de manifestação cultural, a diferença entre Antropologia, Etnografia, Etnocentrismo e Relativismo Cultural, e o que seria a emulação cultural. A finalização da aula se deu com um debate sobre a relativização e duas citações: uma do diretor do filme *Parasita*, que demonstra uma das faces da globalização na cultura, e a outra de Ailton Krenak, no livro *O Amanhã não está à Venda*.

No decurso desse processo de desenvolvimento das aulas, foram realizadas reuniões semanais, com discussão orientada de textos selecionados pelos docentes da equipe de execução, visando a formação pedagógica dos bolsistas/docentes do cursinho. O texto principal acabou sendo a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Nas reuniões, além disso, foram apresentadas as vivências semanais de cada bolsista/docente, bem como as práticas de ensino exitosas em cada uma das disciplinas e o compartilhamento de dicas entre os professores orientadores e os do cursinho. A ideia de um aulão preparatório para o ENEM surgiu após uma dessas reuniões, o que fomentou o trabalho em equipe entre os professores que realizaram essa atividade em duas sextas-feiras antes de cada dia da prova - no primeiro aulão, foram passadas dicas sobre as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No segundo aulão, houve um bate-papo sobre ansiedade. Porém, o foco foi nas dicas acerca das provas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Naturais e suas Tecnologias.

3. Considerações finais

Um ponto a ser destacado da experiência vivenciada é o de que a defasagem da educação pública se refletiu nas aulas de Sociologia do cursinho. Muitos alunos relataram que nunca haviam tido acesso a certos conteúdos abordados, o que dificultou sobremaneira a prática docente, em vista do curto período de realização das aulas.

Considerando a curta duração do cursinho em 2021 e o contexto de pandemia e ensino remoto, entendemos que, após a realização e finalização das atividades, que envolveram a participação nas aulas expositivas dialogadas, nos debates e nas discussões, a confecção de textos escritos, a resolução de exercícios, entre outras coisas, os alunos puderam ampliar seus conhecimentos de sociologia, preparando-se para os exames pré-vestibulares e, ainda, desenvolvendo o pensamento crítico acerca do mundo onde vivem.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Pró-reitoria de Extensão (PRX) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - por meio do Edital 346/2021, pelo apoio financeiro ao projeto de cursinho que, promovendo a concessão de bolsas de extensão bem como auxílio conectividade, foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho realizado de forma remota pela equipe do Cursinho Popular Hannah Arendt no período de pandemia.

Referências

- IFSP. Resolução nº01/CONEX/IFSP, de 24 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Programa de Cursinho Popular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Conselho de Extensão (Conex) do IFSP**. 24 fev. 2016. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Conselhos/Conex/Resolucoes/2017/Resol_01_2016_aprova_regulamento_cursinho_popular.pdf>.
- PEREIRA, T. I.; RAIZER, L. ; MEIRELLES, M. . A Luta pela Democratização do Acesso ao Ensino Superior: o caso dos cursinhos populares. **Espaço Pedagógico**, v. 17, p. 86-96, 2010.
- WHITAKER, D. C. A.. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, p. 289-297, 2010.
- ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P. ; Pereira, T. Ingrassia . Acesso e Permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, v. 27, p. 145-169, 2016.



Interação Humano-Computador, linguagem e cognição: proposta de um minicurso para o planejamento de websites comunicativos

Human-Computer Interaction, language and cognition: a course proposal on interface planning for communicative websites

Giovana A. Rabêlo¹, Rosana F. L. Rodrigues², Gustavo A. Prieto¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São João da Boa Vista

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São João da Boa Vista e Sertãozinho

RESUMO

Permitir ao usuário de um *website* uma experiência comunicativa com o sistema é crucial para que se atinja seu objetivo de apresentar um produto, serviço ou ideia. Para que isso ocorra, é necessário oferecer capacitação aos profissionais de tecnologia sobre Interação Humano-Computador (IHC) e Comunicação. Este artigo descreve a criação de um minicurso sobre o planejamento de interfaces, integrando cognição/linguagem e elementos de interface para atender aos propósitos comunicativos do *website*. A metodologia para o conteúdo do curso baseou-se na articulação teórica entre IHC e Semântica de *Frames*. Como resultado, apresentamos o minicurso configurado a partir do Projeto de Interface, a ser aplicado como atividade de extensão em um Instituto Federal para um grupo de profissionais e estudantes de tecnologia, *design*, publicidade e áreas afins.

Palavras-chave: Interação Humano-Computador; Projeto de Interface; Linguística Cognitiva; *Websites* comunicativos; Extensão

ABSTRACT

It is essential to allow a website user to have a communicative experience with the system in order to achieve the objective of presenting a product, service or idea. For this purpose, we should offer technology professionals training on Human-Computer Interaction (HCI) and Communication. This paper describes the production of a course on interface planning, by integrating cognition/language and interface elements to meet the communicative purposes of the website. The methodology was based on the theoretical articulation between HCI and Frame Semantics. As a result, we present the course set up from the Interface Project, to be applied as an extension activity at a Federal Institute to a group of professionals and students in technology, design, advertising and related areas.

Keywords: Human-Computer Interaction; Interface Project; Cognitive Linguistics; Communicative Websites; Extension

1. Introdução

O ser humano interage com o mundo a partir de seus sentidos e linguagem. Entendida literalmente, essa concepção leva a crer que uma interface computacional seja uma aplicação que permite ao usuário se comunicar de maneira eficaz com um computador. Porém, ao analisar a questão com mais cuidado, percebe-se que a interface é projetada e implementada por outro ser humano, que chamamos de desenvolvedor. O desenvolvedor tem uma intenção ao projetar a interface, pois deseja que a aplicação seja compreendida e utilizada de maneira clara e prática. Há então dois seres humanos interagindo, tendo como intermediário um *software*, o que se caracteriza como processo de comunicação. Diante do exposto, a pergunta-problema que motivou este trabalho é:

Como a semântica das línguas naturais, integrada aos elementos de interface de um *website*, permite construir um *website* mais comunicativo para melhorar a experiência do usuário?

A partir desse questionamento, o objetivo geral deste estudo é propor relações entre a Interação Humano-Computador (IHC), em seu projeto de interface, e a Linguística Cognitiva, do ponto de vista da Semântica de *Frames*, a partir de princípios cognitivos e linguísticos para fins de planejamento de *websites* com interfaces mais comunicativas. Para cumprir esse propósito, primeiramente articulamos conceitos da IHC e da Semântica de *Frames* relativos aos aspectos linguísticos, imagéticos, conceptuais e emocionais da comunicação para propor o expediente metodológico e elaborar o conteúdo de um minicurso. A partir disso, criamos o minicurso sobre o planejamento de interfaces, aplicando a relação língua/interface para orientar o projeto de interface de um *website* comunicativo. O minicurso, que tem como público-alvo profissionais e estudantes de tecnologia, *design*, publicidade e áreas afins, será ofertado online como curso de extensão pelo Laboratório de Letramento Técnico-Científico (Laletec) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus São João da Boa Vista (SBV).

Este artigo traz, como ponto de partida, considerações teóricas sobre IHC, linguagem e cognição. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do minicurso "A interface fala: ferramentas para o planejamento de *websites* comunicativos". Finalmente, discutimos os resultados obtidos, que se referem ao *design* e conteúdo do minicurso, e avaliamos em que medida a integração entre IHC e Semântica de *Frames* promove o planejamento de *websites* com maior alcance comunicativo.

2. Fundamentação teórica

A comunicação humana se realiza a partir de uma diversidade de linguagens, entre as quais estão as línguas naturais. Desde a invenção da escrita, a relação entre tecnologia e língua natural vem impulsionando a criatividade humana e, embora traga desafios, abre também perspectivas para a inovação. Isso porque as ferramentas inatas da cognição humana colocam à nossa disposição habilidades para pensar com lógica, produzir cultura, interagir socialmente e nos emocionar. Nesses processos cognitivos, o papel da memória e das emoções é crucial.

"Conhecemos o mundo ao nosso redor, fazendo um pareamento contínuo entre nossa memória de longo prazo, que é o nosso passado, e aquilo que temos diante de nós. [...] Essa memória é construída pelo aprendizado contínuo" (ABREU, 2020, p. 48). Além de seres racionais, somos animais emocionais, que tomam decisões pelas vias da emoção. Aprendemos e ressignificamos nossas vivências a partir de experiências sensoriais, armazenadas em nossa memória, entre as quais as imagens desempenham papel fundamental. As características dos objetos e dos acontecimentos – os seus sons, formas, cores, texturas, movimentos, estrutura, tempo etc. – passam a ser associados, pela aprendizagem, às emoções e sentimentos, positivos ou negativos, que estão ligados ao objeto/acontecimento completo (DAMÁSIO, 2018). A multimodalidade da linguagem se refere a esses vários recursos que usamos para criar significado quando nos comunicamos – linguagem corporal e verbal, imagens, sons e múltiplos formatos –, ancorados na memória e filtrados pela emoção (BEZ et al., 2018).

Ao significarmos o mundo, nossa mente estabelece associações com tudo aquilo que se relaciona ao que estamos vivenciando. Isso acontece por meio de *frames*, estruturas cognitivas onde são relacionados elementos e entidades associados a uma cena cultural, situação ou evento da experiência humana, representados no nível conceptual e

armazenadas na memória de longo prazo (FILLMORE, 1982). Os elementos participantes dos *frames* são chamados de **elementos de frames**, que desempenham papéis temáticos, tais como personagens, ações, objetos, tempo e espaço. Os termos que evocam os *frames* são chamados de **unidades lexicais**, que são palavras ou expressões textuais.

Baseada na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982), a FrameNet é uma aplicação computacional que não apenas define *frames*, mas estabelece, entre *frames* e unidades lexicais, uma rede. Ela mostra como o significado das palavras são (des)compactados em 3 *frames*, elementos de frame e unidades lexicais. Como exemplo, a Fig. (1) mostra o resultado da pesquisa da unidade lexical *education* na FrameNet.

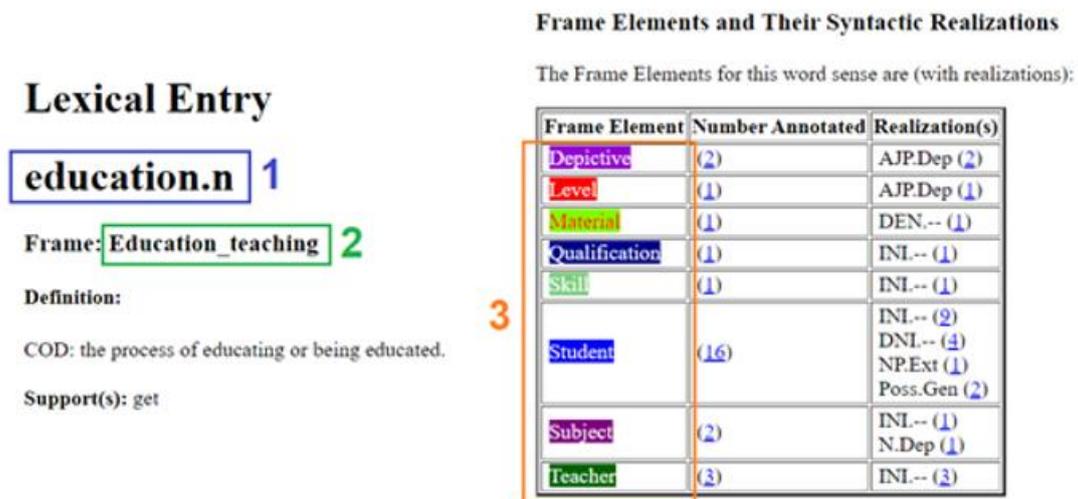


Figura 1: Resultado da pesquisa por *education* na FrameNet. Fonte: Adaptado de <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>

A palavra *education* representa a **unidade lexical** (1) que, quando usada, evoca um **frame** (2) que, por sua vez, é composto por diversos **elementos** (3). A **unidade lexical** é a palavra *education* (1), o **frame** mais próximo relacionado à palavra é *education_teaching* (2), composto por elementos como *teacher*, *student* e *material* (3). A compreensão do significado das línguas naturais, na perspectiva da Semântica de *Frames*, é relativizado a cenas, compostas de conceitos, evocados pelo texto. Desse modo, podemos compreender que o uso do termo *education* traz consigo, além de seu próprio significado na língua, a relação com todos os elementos do *frame* que evoca.

Os sentidos da língua natural, falada/escrita por uma comunidade, são relativizados a cenas comunicativas - *frames*, que são populados por elementos. Na interface de um ambiente online ocorre um processo similar de mediação entre o humano e a máquina. O processo da comunicação da interface está no escopo da IHC, disciplina interessada no *design*, avaliação e implementação de sistemas computacionais interativos para uso humano, com ênfase na produtividade e segurança (ROCHA & BARANAUSKAS, 2003). O conceito de interface evoluiu: antes era compreendida como facilitadora/gerenciadora da interação usuário e computador. Em seguida passou a ser vista como uma entidade que deve “aumentar o poder” do usuário, permitindo-lhe utilizar aplicações com funcionalidades que levem em conta aspectos cognitivos, emocionais e culturais do usuário, além de permitir uma maior facilidade de uso (ROCHA & BARANAUSKAS, 2003). As necessidades, percepções, capacidades, preferências, crenças e princípios do usuário do sistema devem ser supridas para que ele o utilize. A concepção, projeto, planejamento e implementação do sistema devem ser adaptados para o usuário e não o oposto. Muitas pesquisas recentes exploram o contexto de uso e

habilidades dos usuários (JOURNAL ON INTERACTIVE SYSTEMS, 2022; SIMPÓSIO SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS, 2022).

A IHC desenvolve assim sistemas utilizáveis, seguros e funcionais, para a aceitabilidade social e prática do sistema. A aceitabilidade social depende da forma de uso de um sistema. A aceitabilidade prática tem como parâmetros: custo, confiabilidade, compatibilidade com outros sistemas e *usefulness*, uma qualidade que abrange: utilidade, quando o sistema atinge a funcionalidade que deve prover; e usabilidade, que reflete o quão bem os usuários conseguem utilizar essa funcionalidade (NIELSEN, 2010). A usabilidade de um sistema deve ter como atributos: facilidade de aprendizagem, eficiência, facilidade de lembrar, facilidade de recuperação de erros e satisfação subjetiva (ABREU et al., 2018 apud NIELSEN, 2012). No momento de interação entre o usuário e o sistema, ocorre uma troca contínua de informações. A comunicação entre as partes envolve um looping de entrada, processamento e saída de dados e isso é possível mediante o uso das interfaces (PREECE et al., 1994).

No processo de comunicação entre usuário e sistema, podemos considerar, a partir de uma articulação entre Semântica de *Frames* e da IHC, que as entidades estão para a interface assim como a unidade lexical está para língua. Quando comunicam, entidades (da interface) e unidades lexicais (da língua) evocam, na mente do usuário e do leitor/ouvinte, *frames*. Esses, por sua vez, são invocados por entidades e unidades lexicais. Nessa interação, materialidade (língua e elementos da interface) e conceptualização/emoção (cognição) perfazem a comunicação.

As entidades de interface de um sistema, tais como ícones, fontes, imagens, cores, blocos, textos são adicionados e organizados de maneira intencional, com o objetivo de proferir uma mensagem ou informação que evoque aspectos cognitivos e emocionais do usuário durante a interação (ROCHA & BARANAUSKAS, 2003). O computador é capaz de representar milhares de entidades, que se comunicam com o usuário e também se comunicam entre si. Os usuários são também participantes da interface (OLIVEIRA & BARANAUSKAS, 1999).

Na interação entre usuário e sistema, as entidades da interface permitem ao usuário relacionar o que ele vê e ouve aos seus significados, que, por sua vez, estão associados aos contextos e às suas vivências. Ao ser estimulado por entidades visuais ou sonoras na interface, o usuário não pensa no próprio sistema representado na interface, mas relaciona o sistema a um domínio familiar, comparando-os. Ao interagir com o sistema o usuário desenvolve um modelo mental da representação do que aprendeu sobre como utilizá-lo e como ele funciona (ROGERS et al., 2005). Esse modelo mental de domínio familiar é similar ao conceito de *frame* semântico. A relação entre ele e o sistema é metafórica. As metáforas são parte integrante do pensamento e da linguagem humana, funcionam como modelos naturais, permitindo-nos usar conhecimento familiar de objetos concretos e experiências para dar estrutura a conceitos mais abstratos. As características de metáforas na língua natural são as mesmas que governam o funcionamento de metáforas de interfaces (ROCHA & BARANAUSKAS, 2003).

As metáforas de interface apoiam-se em modelos conceituais que combinam domínios de conhecimento familiar com novos conhecimentos. Por exemplo, arrastar um documento para a lixeira seria o equivalente a, no mundo físico, jogar um objeto no lixo (ROGERS et al., 2005). Para emitir significado, as metáforas utilizam diferentes linguagens: textos, sons e imagens. Essa multimodalidade oferece a possibilidade de combinação de diversas mídias, cujos sistemas de sinalização (sinais escritos, falados, pictóricos, gestos, etc.) se integram em uma mesma situação comunicativa, passível de interpretação a partir de processos de percepção específicos (FORCEVILLE & URIOS-APARISI, 2009). Um problema de *design* pode surgir quando a metáfora não capta a

correspondência entre o que o usuário pensa sobre o significado de uma entidade e as funcionalidades que deveriam ser representados na interface (CARROL et al., 1988 apud OLIVEIRA & BARANAUSKAS, 1999). Esse problema prejudica a construção do modelo mental do usuário sobre o sistema, afetando diretamente a eficácia da interação.

Os estudos de IHC, integrados aos da Semântica de *Frames*, acerca da capacidade comunicativa da interface, reafirmam a perspectiva de que a interface não é apenas uma ferramenta mediadora, mas um ambiente comunicacional que, através de suas entidades, exerce um papel ativo durante a interação (OLIVEIRA & BARANAUSKAS, 1999). Dessa proposição é que derivamos o conceito de *websites* comunicativos para esse trabalho. Compreender essa perspectiva é crucial para o desenvolvimento de interfaces que comunicam de forma clara e objetiva, uma vez que seus elementos evocam mensagens, dados e informações.

3. Metodologia

A articulação teórica entre IHC e Semântica de *Frames*, aqui proposta, foi baseada no modelo de integração conceptual proposto por Fauconnier e Turner (2008). A integração conceptual refere-se às operações cognitivas envolvidas na construção de significados, realizadas em espaços mentais, domínios temporários onde ocorrem projeções de informações que produzem significados. O modelo de Fauconnier e Turner (2008) envolve quatro espaços, a saber: a) espaço de entrada 1 (*input 1*); b) espaço de entrada 2 (*input 2*); c) espaço genérico (*generic space*); e d) espaço de integração conceptual (*blending*). A Fig. (2) apresenta a integração entre IHC e Semântica de *Frames*, a partir da qual pode-se compreender a IHC (domínio-alvo) em termos da Semântica de *Frames* (domínio de origem).

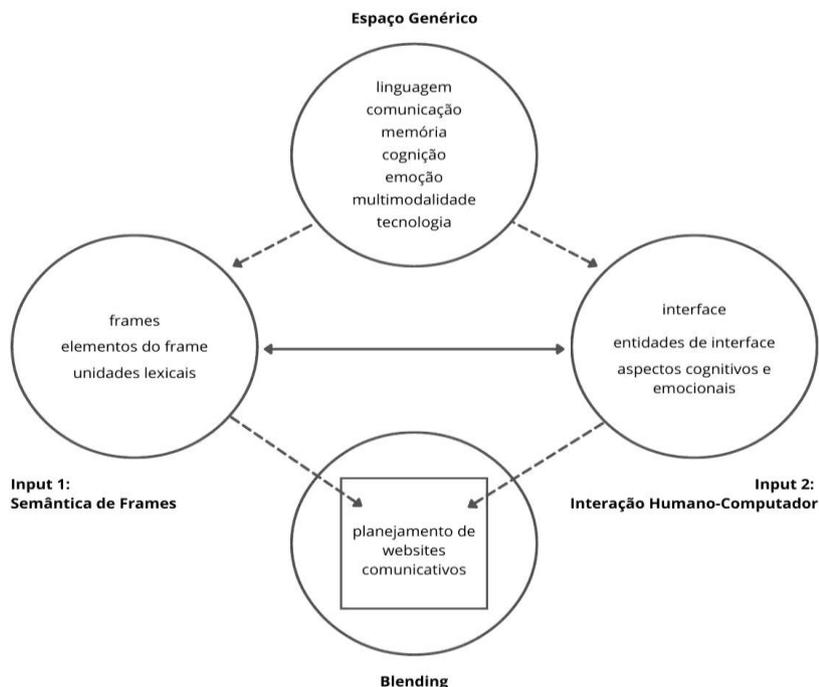


Figura 2: Diagrama de *Blending*: Semântica de *Frames* e IHC. Fonte: Elaboração dos autores, baseado em Fauconnier e Turner (2008)

Os espaços de entrada (*input 1* e *2*) são espaços mentais que reúnem informações essenciais para a construção do significado: o *input 1* corresponde ao domínio de origem

e contém uma parte do conceito e o *input 2* equivale ao domínio-alvo, abrangendo a contraparte do conceito. O domínio de origem deste trabalho corresponde aos conceitos da teoria de Semântica de *Frames* – frame (estrutura cognitiva), elementos do frame (compõem um frame) e unidades lexicais (evocam *frames*). O domínio-alvo refere-se aos conceitos de IHC – interface (mediadora da comunicação entre homem e máquina), entidades de interface (compõem uma interface) e aspectos cognitivos e emocionais (são evocados por entidades).

O espaço genérico reúne estruturas conceituais comuns entre os espaços de entrada. A partir da abstração dos traços semânticos dos elementos mapeados nos espaços de entrada, obtém-se os conceitos semelhantes e fundamentais aos objetos de estudo, sendo eles: linguagem, comunicação, memória, cognição, emoção, multimodalidade e tecnologia.

O espaço *blending* é formado a partir das interconexões entre os espaços de entrada e o espaço genérico. Para fazer essa mescla, é realizada uma seleção de estruturas conceptuais: alguns dos elementos que compõem os espaços 1 e 2 são habilitados ou desabilitados a partir do espaço genérico. Dessa operação, resulta a formação de uma nova estrutura, o espaço *blending*.

A proposta de “Planejamento de *Websites* Comunicativos”, obtida no espaço *blending*, baseia-se na utilização dos conceitos de Semântica de *Frames* no processo de planejamento de interfaces. Tendo em vista que, naturalmente, entidades de interface evocam aspectos cognitivos e emocionais do usuário, semelhante ao que ocorre na relação entre unidade lexical e *frames*, a utilização desses conceitos, de forma consciente, desde o início do projeto, potencializa a capacidade comunicativa da interface.

A partir do resultado obtido no mapeamento da integração, realizou-se o planejamento do minicurso “A interface fala: ferramentas para o desenvolvimento de *websites* comunicativos”. A proposta do minicurso é apresentar estratégias e ferramentas destinadas ao planejamento de interfaces, partindo da interpretação da interface como um ambiente comunicacional, e tem como objetivo capacitar estudantes e profissionais para projetar *websites* mais comunicativos.

Para proporcionar a formação dos profissionais, de forma mais motivadora e natural, a proposta do minicurso empregou uma estratégia que percorre as duas formas de pensar, segundo Kahneman (2011): rápida – pensamento orgânico, intuitivo e emocional – e devagar – pensamento analítico, deliberativo e lógico.

O minicurso está organizado em uma carga horária de duas horas, composto por uma atividade teórica (aula expositiva) e duas atividades práticas (aplicação de questionários). O conteúdo da atividade teórica aborda os conceitos fundamentais de Semântica de *Frames* e IHC e apresenta a proposta de integração entre língua e interface para o planejamento de *websites* mais comunicativos.

A aula foi dividida em quatro etapas (Fig. (3)). As três primeiras etapas abordam os conceitos que fundamentam o planejamento de *websites* comunicativos. A etapa 1 trabalha a temática da interface como ambiente comunicacional. O conteúdo perpassa pelo surgimento e evolução da interface, o advento de novas formas de interação e como a interface exerce um papel ativo na comunicação.

Em seguida, a etapa 2 aborda as possibilidades comunicacionais da interface. Nesse momento, são introduzidos os conceitos de entidades de interface, semiótica, metáforas e linguagem visual. Concluindo a fundamentação de conceitos, a etapa 3 desenvolve as formas de interpretação do usuário. O conteúdo abrange tópicos como Semântica de *Frames*, psicologia das cores, tipografia e composição de elementos visuais.

Para finalizar, a etapa 4 reúne as ideias trabalhadas anteriormente e apresenta uma proposta para auxiliar o planejamento de interfaces. O planejamento proposto é composto

por seis passos: 1) definir o frame; 2) popular o frame; 3) determinar a mensagem; 4) encontrar as unidades lexicais; 5) organizar as entidades; 6) analisar a interface final.



Figura 3: Conteúdo do minicurso. Fonte: Elaboração dos autores

Para as atividades práticas, foram desenvolvidos dois questionários online na ferramenta Google Forms: um de coleta de dados (para ser aplicado antes do minicurso) e outro de avaliação (para ser aplicado após o minicurso).

Para a aplicação do minicurso, pensou-se em estabelecer o limite de 30 vagas, tendo como público-alvo profissionais e estudantes de tecnologia, *design*, publicidade e áreas afins. O curso será ofertado de forma online através da plataforma Conferência Web da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e os inscritos receberão o *link* para o acesso por e-mail no dia anterior. Após o minicurso, os participantes receberão por e-mail o certificado de participação como ouvinte, *slides* da aula expositiva em formato pdf e, como material complementar, um infográfico contendo a síntese do conteúdo abordado.

4. Resultados e discussão

A articulação teórica entre IHC e Semântica de *Frames*, baseada no modelo de integração conceptual (FAUCONNIER & TURNER, 2008), proposta como expediente metodológico do minicurso para o planejamento de interfaces mais comunicativas, revela que as novas ideias surgem, criando novos significados, a partir da associação de conceitos pré-existentes. Essas novas ideias são reveladas a partir dessa integração dos conceitos já conhecidos, o que gera inovação e promove o entendimento de um conceito em termos de outro.

O resultado dessa integração conceptual entre os conceitos de Semântica de *Frames* e IHC revela uma nova forma de se pensar o planejamento de interfaces. A proposta derivada dessa integração pode potencializar os aspectos comunicativos da interface e interpretativos do usuário, por exemplo, quando aplicados sistematicamente durante as fases do planejamento. A estrutura proposta não tem o objetivo de substituir as técnicas já utilizadas para o projeto de interfaces, mas sim agregar valor semântico a esse processo, através de um pensamento estruturado voltado à construção de interfaces mais comunicativas.

O minicurso proposto tem a intenção de difundir a metodologia resultante dessa integração para estudantes e especialistas da área e de fornecer a base conceitual necessária para a aplicação dessa estrutura em contextos profissionais. O Quadro 1 apresenta a proposta de título, ementa, quantidade de vagas e público-alvo do minicurso. Além disso, disponibiliza o *link* dos materiais produzidos para sua oferta.

Quando da aplicação do minicurso, os resultados esperados são descritos conforme o planejamento a seguir. O questionário diagnóstico, a ser aplicado no início do minicurso, aborda questões relacionadas à interpretação dos usuários acerca de elementos e situações de interface. Ao decorrer das perguntas, os alunos serão estimulados a refletir sobre sua própria interpretação quanto aos exemplos apresentados. Os exemplos utilizados resgatam elementos e situações de interface comuns ao público-alvo – estudantes e profissionais familiarizados com produtos digitais – e que demandam uma forma rápida (orgânica) de pensamento.

Quadro 1 - *Design* do minicurso para o planejamento de interfaces mais comunicativas.

<p>Minicurso: "A interface fala: ferramentas para o planejamento de <i>websites</i> comunicativos"</p> <p>Ementa: Este minicurso apresenta estratégias e ferramentas cognitivas, linguísticas e técnicas, partindo da concepção da interface como um ambiente interativo, e tem como objetivo capacitar estudantes e profissionais para planejar <i>websites</i> mais comunicativos.</p> <p>Vagas: 30 vagas</p> <p>Público-alvo: profissionais e estudantes de tecnologia, <i>design</i>, publicidade e áreas afins</p> <p>Formulário de inscrição: https://forms.gle/FZL3CRh9fk793Qb4A</p> <p>Arte para divulgação: https://bit.ly/3z3FfIb</p> <p>Questionário Diagnóstico: https://forms.gle/F2niGAk1BgvQMd668</p> <p>Slides da Aula: https://bit.ly/3z3fLKY</p> <p>Questionário de Avaliação: https://forms.gle/CnqyqrTfw7PbDmqh8</p> <p>Infográfico: https://bit.ly/3A4K9pO</p>
--

Fonte: Elaboração dos autores

Durante a aula, os alunos serão apresentados ao conceito de interface comunicativa (etapas 1, 2 e 3). Ao longo do desenvolvimento dos temas, serão recuperadas questões vistas no questionário diagnóstico. Dessa forma, ao evidenciar a relação entre os tópicos estudados em aula com os exercícios do questionário, a interpretação dos alunos acerca dos mesmos elementos e situações de interface, que partiam de um pensamento orgânico (rápido), passará a ser analítico (devagar).

Ao tomar consciência do processo complexo que ocorre por trás da interação entre o usuário e o sistema, o aluno terá autonomia para basear suas decisões de interface analisando os possíveis impactos cognitivos. Após esse estágio, o minicurso proporá um exercício que demonstre as fases que estruturam o planejamento de um *website* comunicativo (etapa 4). Guiados pelo instrutor, os alunos percorrerão as seis fases do planejamento (Fig. (4)), desde a definição do frame até a análise da interface final. É nesta etapa da instrução, durante o minicurso, ilustrada no Slide 43, que ocorrerá de fato a integração entre a Semântica de *Frames* e a IHC, uma vez que os participantes farão a atividade de popular o frame do *website* para planejar sua interface.

Ao final do minicurso, os alunos terão percorrido o projeto da interface pelo pensamento orgânico da interação e chegarão a um pensamento analítico e estruturado. O questionário avaliativo validará o conteúdo abordado através de um exercício. A partir de um tema pré-definido para o *website*, os alunos deverão percorrer as fases do planejamento de interface, descrevendo e justificando suas decisões. Com essas informações, será possível verificar se a atividade de formação terá proporcionado o desenvolvimento da habilidade de adaptação e aplicação dos conceitos de IHC e de Semântica de *Frames* para o planejamento de *website* com outros temas.

Foi idealizado um infográfico (Fig. (5)), a ser enviado a todos os participantes no término do minicurso, que apresenta uma síntese do conteúdo e estimula a continuidade do desenvolvimento da habilidade de planejar *websites* mais comunicativos. É um recurso

didático potente em cursos de formação profissional, por ser facilitador da aprendizagem e por funcionar como um guia orientativo para a prática.

43



Planejando a interface



A INTERFACE FALA

Figura 4: Slide 43: Planejando a interface. Fonte: Elaboração dos autores

Esperamos que a aplicação dos conceitos integrados de Semântica de *Frames* e IHC, em conjunto com técnicas de projeto de interface, quando da realização do minicurso, proporcione a potencialização das capacidades comunicativas de interface, a partir da capacitação de estudantes e profissionais para o planejamento de *websites* mais comunicativos.

5. Conclusão

Embora sejam claros os objetivos da IHC voltados para o desenvolvimento de *websites*, é necessário amparo conceitual e estruturação metodológica para atingi-los. Sabe-se da necessidade de se comunicar com clareza com o usuário, através da interface do sistema, mas ainda há de encontrar os meios para capacitar os especialistas nessa tarefa com eficácia. A teoria da Integração Conceptual, que aliou a IHC à Semântica de *Frames*, pode, potencialmente, ser uma forma de suprir essa necessidade.

A partir do *design* do minicurso, ainda em fase de planejamento/pré-aplicação, propõe-se que a integração conceptual entre a IHC e a Semântica de *Frames* possa induzir nos alunos a capacidade de tomar decisões de interface que atendam aos propósitos comunicativos do *website*. A seleção de *frames* e o processo de populá-los levam a essas decisões de projeto, que poderão ser utilizadas para nortear e embasar o planejamento da interface. A integração cognição/linguagem e entidades de interface permite o desenvolvimento de projetos que consideram aspectos cognitivos, emocionais e culturais do usuário. A partir dessa prática, deriva-se o planejamento de *websites* mais comunicativos.

Além da contribuição para o planejamento de *websites*, este estudo traz conclusões igualmente relevantes para a Linguística Cognitiva, ao se propor o uso da cognição, da linguagem e da tecnologia como ferramentas comunicacionais em uma modelagem/aplicação técnica. São temas da área: a relação cognição e a linguagem, semântica e língua, memória e emoção, bem como a multimodalidade da linguagem. Esses são pontos de ancoragem convergentes para o projeto de interface proposto, que está no escopo da educação de especialistas da área técnica, cuja demanda é promover mais interação e melhor comunicação nos *websites*.

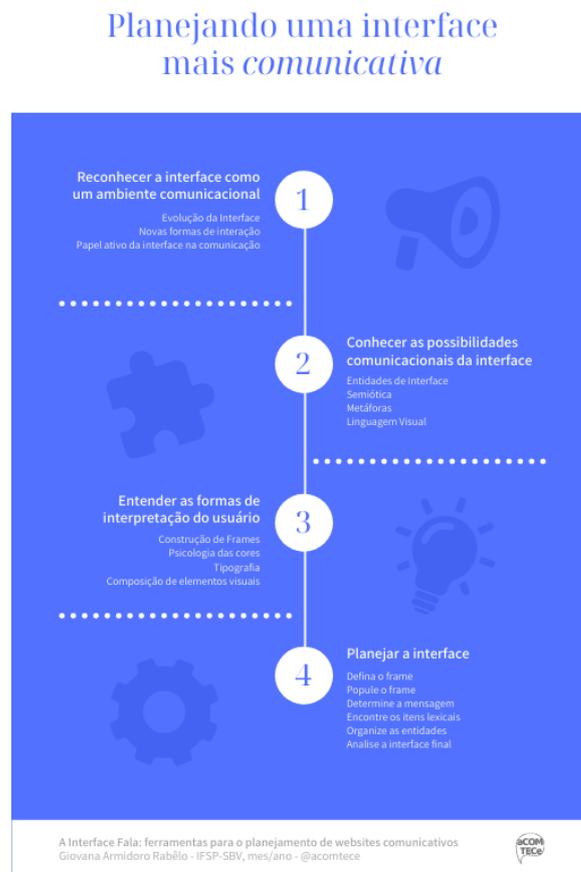


Figura 5: Infográfico "Planejando uma interface mais comunicativa". Fonte: Elaboração dos autores

A pesquisa na interface tecnologia e linguagem, áreas complementares e fundamentais à educação, com aplicações para a comunicação, fortalece a área de ensino e contribui para a produção e socialização do conhecimento junto à sociedade. A proposta de planejamento de *websites* aqui relatada traz impactos para a educação tecnológica e formação profissional, uma vez que a abordagem interdisciplinar promove a educação integral e integrada do educando, preparando-o para a cultura geral e para a cultura do mundo do trabalho.

Como perspectivas futuras, vislumbramos a aplicação do curso, conforme descrito e proposto neste artigo, atendendo às demandas técnicas e comunicativas. A partir do resultado da aplicação, esperamos publicar novo artigo com a validação da proposta.

Referências

- ABREU, A. S. **Criatividade**: uma visão cognitiva e cultural para o século 21. São Paulo: Giotri, 2020.
- ABREU, C. A.; ROSA, J. C. S.; MATOS, E. S. Usabilidade de aplicativos móveis educacionais infantis: design e avaliação de interação do Fantastic Pirates. **Renote**, v. 16, n. 1, 2018.
- BEZ, M. R.; BARBOSA, D. N. F.; MARTINS, R. L.; SANTOS, P. R. Multiletramentos e Multimodalidade em oficinas com crianças em instituição oncológica. **Renote**, v. 16, n. 1, 2018.
- CARROL, J. M.; MARK, R. L.; KELLOG, W. A. Interface Metaphors and User Interface Design. In: **HandBook of Human-Computer Interaction**. Amsterdam: North-Holland, 1988.
- DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. Basic books, 2008.
- FILLMORE, C. Frame Semantics. In: **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin, p.111-138, 1982.

- FORCEVILLE, C. J.; URIOS-APARISI, E. (eds.). Multimodal metaphor. **Applications of cognitive linguistics**. New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- JOURNAL ON INTERACTIVE SYSTEMS, 13, Porto Alegre, 2022.
- KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Tradução de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- NIELSEN, J. **Usability engineering**. 3.Nachdr. ed. Amsterdam Heidelberg: Kaufmann, 2010.
- NIELSEN, J. **Usability 101**: Introduction to Usability. NN/g Nielsen Norman Group, 2012. Disponível em: Acesso em: 10 de setembro de 2021.
- OLIVEIRA, O. L.; BARANAUSKAS, M. C. C. **Interface entendida como um espaço de comunicação**. 1999.
- PREECE, J. et al. **Human-computer interaction**. [S.l.]: Addison-Wesley Longman Ltd, 1994.
- ROCHA, H. V.; BARANAUSKAS, M. C. C. Design e Avaliação de Interfaces Humano-Computador. 2003. **Campinas–Nied/Unicamp**, 2003.
- ROGERS, Y.; SHARP, H; PREECE, J. **Design de interação**. Bookman Editora, 2005.
- SIMPÓSIO SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS, 21, Diamantina, 2022.



A avaliação na escola: a importância do feedback na avaliação formativa

Assessment at school: the importance of feedback in formative assessment

Belchior Ribeiro Leite¹, Rosa Amélia Pereira da Silva¹

¹ IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir acerca da importância do feedback como uma estratégia para a avaliação formativa. Considera-se essencial realizar reflexões sobre as concepções de avaliação formativa; apresentar os principais conceitos de feedback e identificar o papel do feedback para a avaliação formativa, uma vez que o processo avaliativo deve acompanhar o processo de aprendizagem. De acordo com a literatura analisada, o feedback pode ser considerado um importante elemento de cunho pedagógico para a avaliação formativa. Para a realização da pesquisa, buscou-se fazer uma análise bibliográfica descritiva, enquadrada na abordagem qualitativa em livros de renomados autores na área da avaliação educacional e em artigos de pesquisadores sobre a temática em estudo. A partir dessa bibliografia, compreendemos que o feedback, como prática na avaliação formativa, contribui para que os alunos se tornem mais autônomos, participativos, comprometidos pelas suas aprendizagens, sendo capazes da autoavaliação e da gestão de seus estudos e mais competentes cognitivas e metacognitivamente.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Feedback, Autoavaliação, Autorregulação, Planejamento.

ABSTRACT

The present work intends to discuss about the importance of feedback as a strategy for formative assessment. It is considered essential to reflect on the concepts of formative assessment; present the main concepts of feedback and identify the role of feedback for formative assessment, since the assessment process must accompany the learning process. According to the analyzed literature, feedback can be considered an important pedagogical element for formative assessment. To carry out the research, we sought to carry out a descriptive bibliographic analysis, framed in the qualitative approach in books by renowned authors in the area of educational assessment and in articles by researchers on the subject under study. From this bibliography, we understand that feedback, as a practice in formative assessment, helps students to become more autonomous, participatory, committed to their learning, being capable of self-assessment and managing their studies and more cognitively and metacognitively competent.

Keywords: Formative Assessment, Feedback, Self-assessment, Self-regulation, Planning.

1. Introdução

A avaliação da aprendizagem precisa ser (re)pensada no âmbito pedagógico para que ela possa se tornar um instrumento de construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, a cultura da avaliação que ainda vigora nas nossas escolas é baseada em exames que ocorrem no final do ciclo/série/etapa e que visam a classificar quantitativamente os estudantes em uma hierarquia dos mais fracos aos mais fortes. Esse caráter classificatório da avaliação apresenta um perfil de exclusão.

Em outra perspectiva, pode-se pensar a avaliação como um momento de construção do conhecimento, uma vez que as estratégias aplicadas pelos professores para avaliar podem levar o estudante a repensar o que compreendeu e, nesse processo, reaprender ou entender que o processo de aprendizagem é contínuo. Nesse sentido, uma das estratégias bastante utilizada para promover a construção constante da avaliação no

processo da aprendizagem é o feedback. Ele é um importante elemento da avaliação, sobretudo, da avaliação formativa, pois contribui com a aprendizagem do estudante numa perspectiva construtiva, transformadora e inclusiva.

O feedback, como elemento da avaliação formativa, deve possibilitar uma relação dialógica saudável entre docente e discente. Nesse caso, entende-se que a relação entre professor-aluno precisa ser harmônica, cooperativa, respeitosa e construtiva pela qual o aluno seja capaz de sobressair como um indivíduo interativo e ativo no processo de construção do conhecimento.

A presente reflexão busca discutir acerca da importância do feedback como uma estratégia para a avaliação formativa. Para atender a essa proposta de descrição, destacamos que há vários tipos e formas de dar feedback, contudo nem todos os tipos e formas apresentam um caráter construtivo na formação do estudante. É necessário ter em mente que o feedback deve ser dado de maneira positiva e instigante para não se tornar insignificante ou até mesmo ofensivo.

Para tanto, é necessário que se compreenda o feedback como um importante elemento para a avaliação formativa. A reflexão sobre algumas concepções de avaliação formativa, a apresentação dos principais conceitos de feedback e a identificação do papel do feedback para a avaliação formativa foram o percurso percorrido para a consecução da finalidade a que se pretende atingir.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, enquadrada na abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma revisão bibliográfica, através do levantamento de artigos e livros de renomados autores como Perrenoud (1999), Willians (2005), Sant'ana (2005), Fernandes (2009), Luckesi (2011), Hoffmann (2019), entre outros que discutem o processo da avaliação da aprendizagem, bem como a avaliação formativa e do feedback.

Dessa forma, a pesquisa encontra-se estruturada em três partes principais. A primeira parte apresenta as concepções de avaliação formativa, que deve ocorrer de forma contínua no decorrer do processo e de maneira a proporcionar a construção do conhecimento. A segunda parte apresenta o conceito de feedback e também algumas reflexões sobre o seu uso, inclusive para fins pedagógicos na relação professor-aluno. Por fim, a última parte mostra o papel do feedback para a avaliação formativa, bem como sua importância para o processo avaliativo, suas razões, seus propósitos e seus princípios. Com esta pesquisa, espera-se apresentar, de modo sucinto, as questões pertinentes à questão do feedback como estratégia para a avaliação, aos professores que desejarem adentrar nesta área. Há muita teoria em relação ao assunto, mas há ainda muito o que transformar na educação brasileira. Assim, sem a pretensão de esgotar o conteúdo, realizamos uma reflexão acerca da temática de forma a contribuir com o público neófito no assunto.

2. Concepções de Avaliação formativa

Na maioria de nossas escolas, predomina, ainda, a avaliação tradicional, aquela centrada em provas, notas e boletins, sem haver uma preocupação centrada no entendimento do erro, que faz parte do processo de aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, possui um caráter classificatório, com baixo investimento pedagógico, serve apenas de suporte para selecionar os estudantes e classificá-los entre os que serão aprovados e os que serão reprovados. Ainda visa compará-los entre si e classificá-los em fracos, médios e fortes; esta perspectiva parte da ideia de que nem todos os alunos podem aprender e os resultados estão em geral associados à desmoralização e ao abandono; enfim, nessa perspectiva de avaliação, prevalece a exclusão escolar, conforme nos informa Perrenoud,

a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Ao partir para outras concepções de avaliação, é possível perceber que esse modelo tradicional de avaliação não atende aos requisitos necessários para o ensino integrado, omnilateral e de qualidade, com a contextualização daquilo que se aprende e a partir da resolução de problemas. A avaliação é uma ação essencial para todas as atividades que executamos no dia a dia. Avaliamos inclusive para tomar decisões sobre a vida prática nas questões mais triviais da vida social ou privada. Com o processo educativo, realizado no âmbito das instituições escolares, não é diferente, pois o ensino e a aprendizagem precisam ser regulados pela avaliação. Ela faz parte de um processo que consiste não somente na realização de provas e/ou testes padronizados. Nessa acepção, avaliar deve ser considerado um processo pedagógico contínuo, que ocorre diariamente e visa a ajudar os estudantes no processo de aprender e na construção de novos conhecimentos e deve apoiar também aos professores no processo do ensino e do (re)planejamento.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica e processual. Os resultados devem ser observados com a intenção de torná-los cada vez mais construtivos e satisfatórios. A avaliação precisa ser dinâmica para não classificar os alunos por níveis de aprendizagem, mas pelo conjunto das habilidades de forma integrada e construtiva, no sentido de incluir e para ajudar o professor a refletir e replanejar as suas práticas pedagógicas. A ideia tradicional de reprovar e excluir do processo emancipatório os que não conseguem avançar deve ser rechaçada. A avaliação formativa considera que o processo avaliativo deve promover a construção do conhecimento da melhor forma possível. Dessa maneira, o processo avaliativo deverá ser democrático por incluir a todos, a partir de uma prática pedagógica dialógica, de uma relação saudável, construtiva e transformadora. Nesse sentido, ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando; o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 2011, p. 55).

Seguindo as ideias do referido pensador brasileiro, com destaque para o último tópico da citação, reconhece-se a importância da avaliação para se repensar o planejamento, uma vez que “a reorientação imediata da aprendizagem”, muitas vezes, é necessária para que os estudantes possam atingir o “nível satisfatório” do objetivo e do conteúdo trabalhados. Só a avaliação oferece condições ao professor para que ele repense suas estratégias, quando elas não alcançam o objetivo pretendido. Destacamos essa ideia no sentido de tirar o aluno do foco da avaliação. Nas palavras de Zabala (1998), todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem devem ser avaliados, inclusive o professor que deve regular a sua prática a partir do retorno dos alunos.

Para avançar nas questões acerca da avaliação processual, destaca-se, entre as modalidades avaliativas, a avaliação diagnóstica. Esta, como o nome informa, acontece, geralmente, no início do ano letivo, com o fito de constatar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos estudantes e, assim, orientar o professor no planejamento de ações pedagógicas para a ampliação do conhecimento do estudante. Contudo é interessante observar que a diagnose pode ser feita cotidianamente, na retomada de conteúdos ou para a inserção de conteúdos novos. Além disso, a avaliação diagnóstica pode contribuir para outras estratégias avaliativas, por exemplo, o *feedback*.

Também há a avaliação formativa, que acontece de forma contínua no decorrer do processo de aprendizagem e de maneira a proporcionar a construção do conhecimento. Ela faz parte das reflexões postas neste trabalho. Geralmente, ela é vista assim:

Por seu lado mais particular, a avaliação formativa é vista como uma das principais modalidades de avaliação do ensino básico e, como tal, assume um caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequadas à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e às outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (RAMALHO *et al.*, 2020, p. 83).

Cabe ressaltar que a avaliação formativa, ainda pouco utilizada em nossas escolas, pressupõe uma lógica alternativa à avaliação somativa e classificatória. De fato, ela possibilita conhecer as aprendizagens consolidadas – algumas ainda em construção –; inclusive, serve para o professor avaliar e reavaliar as práticas, as estratégias e os processos pedagógicos no sentido de atingir mais plenamente os objetivos propostos. Sendo assim, a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do processo e deve possibilitar entender que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, que todos podem aprender e o contraste comparativo deve ser com ele mesmo, sem hierarquização entre o grupo que aprende em termos de quantidade de conhecimentos. Por conseguinte, o erro não é nada mais que um fator que faz parte do processo de ensino-aprendizagem. E serve para balizar as ações do professor também, uma vez que se houve um erro ao executar uma tarefa avaliativa, é possível que não tenha ocorrido acerto no seu planejamento para aquele que errou.

A avaliação formativa “é uma estratégia que busca a identificação de informações que irão favorecer a regulação e o ajuste do processo ensino aprendizagem” (KROEFF; SANTOS, 2018, p.23). Por esse motivo, apreende-se que a avaliação formativa é bem diferente da avaliação tradicional, “especialmente quando identificamos seu principal objetivo. Seus pressupostos vão além da ideia de promoção, de aprovação e de eliminação” (KROEFF; SANTOS, 2018, p.23). Em vista disso, se, por um lado, a avaliação tradicional, avalia para classificar, por outro, a avaliação formativa avalia para promover a aprendizagem.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa auxilia o aluno a aprender e o professor a ensinar, uma vez que o processo de aprendizagem retroalimenta o processo de ensino. É uma maneira de avaliar que apresenta bons resultados, tanto para o professor quanto para o aluno, porém é trabalhosa e gasta mais tempo, ou seja,

uma avaliação formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da intervenção didática e da inovação (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Em contraposição à avaliação tradicional, a avaliação formativa não visa a comparar o aluno com outros estudantes, mas com ele mesmo. “É ipsativa porque se refere ao aluno, porque se compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspectos como esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e seus progressos” (FERNANDES, 2009, p. 73). Também as aprendizagens dos estudantes não são confrontadas com algum padrão ou norma, porém analisadas com critérios definidos. A avaliação, nesse sentido, possibilita uma aprendizagem contextualizada, na qual os alunos têm funções relevantes a executar. A seguir, algumas características da avaliação formativa:

- a avaliação inclui apenas tarefas contextualizadas;
- a avaliação utiliza problemas complexos;
- a avaliação deve contribuir para que os alunos desenvolvam o máximo possível suas competências;
- a avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares;
- a tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação;
- a avaliação exige certa forma de colaboração entre pares;
- a correção tem em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos;
- os critérios de correção são determinados fazendo referência às exigências cognitivas das competências visadas; e
- a autoavaliação faz parte da avaliação (FERNANDES, 2009, p. 57).

Ademais, Sant’Anna (2005) referenda tais características ao acrescentar os propósitos, os objetos de medida, a época e instrumentos da avaliação formativa. De acordo com esse teórico, cabe ressaltar que essa modalidade de avaliação, acerca dos propósitos, visa a informar ao professor e ao aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e possibilita localizar deficiências na organização do ensino, reformular estratégias e aplicar novos planos de ação. Sobre os objetos de medida da avaliação formativa, leva-se em consideração os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. No que se refere à época, a avaliação deve ocorrer durante o percurso de ensino e, por fim, os instrumentos devem ser planejados de acordo com os objetivos propostos.

Para tanto, através das características analisadas, verifica-se que a avaliação formativa possui inspiração em teorias cognitivistas e construtivistas de aprendizagem. Nesse caso, o papel do aluno não é de um receptor passivo de informações, mas de um participante ativo na construção do conhecimento. Ao professor cabe orientar e mediar o processo de ensino aprendizagem. Então, todo esse processo valoriza práticas de ensino que permitam a formação do estudante relacionada com a autonomia e a criticidade. Nessa perspectiva, a postura do professor frente à forma como é conduzida a avaliação é fator primordial para o avanço ou retrocesso do educando. A preocupação deve ser, então, de conceber “a avaliação desvinculada da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos” (HOFFMANN, 2019, p. 88).

Isso significa considerar a perspectiva da avaliação como ação mediadora da aprendizagem com o intuito de propiciar ao aluno desafios quanto à reorganização do saber. Avaliar, nesse sentido, está em comum acordo com os princípios da avaliação formativa. Para Hoffmann (2019, p.88), “a avaliação mediadora é ação, movimento, provocação, busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos coordenam seus pontos de vista, trocando ideia, reorganizando-os, transformando-os”.

A ação avaliativa mediadora tem a intenção de prescindir aos pressupostos classificatórios, arbitrários, excludentes que estão em desacordo com o avanço da aprendizagem. A correção dos erros, nessa forma avaliativa, visa a interpretar, a buscar estratégias pedagógicas para orientar cada aluno, refletir sobre elas, na sua subjetividade, para a busca de melhores soluções de aprendizagem. Sendo assim, a seguir são apontadas algumas linhas norteadoras de avaliação numa perspectiva mediadora:

- conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem;
- privilégio a testes e tarefas menores, frequentes e sucessivos em todos os graus de ensino, com registros significativos do professor sobre a evolução dos alunos nessas tarefas;
- compromisso permanente com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização (HOFFMANN, 2019, p. 106).

Ao realizar a avaliação formativa, é necessário que o docente observe algumas particularidades, no que se refere a objetivos, conteúdos, identificação de dificuldades, correção de erros, entre outros. Sendo assim, é necessário ficar atento quanto:

- 1- Seleção de objetivos e conteúdos em pequenas unidades de ensino.
- 2- Formulação de objetivos estabelecendo critérios de tempo e qualidade ou quantidade.
- 3- Identificação de maiores dificuldades através de elaboração de esquema ou quadro.
- 4- Correção de erros e reforço de comportamento bem sucedidos (através de feedback de ação), buscando-se a eliminação dos desacertos.
- 5- Seleção adequada de alternativas terapêuticas para o aluno quando necessário (SANT'ANNA, 2005, p.34).

Para contemplar essa modalidade de avaliação, as atividades deverão ser intencionalmente planejadas e aplicadas, periodicamente, de acordo com a necessidade da turma, de forma que seja possível perceber os progressos individuais e/ou coletivos. Também o professor deverá ter o cuidado de planejar atividades avaliativas que contribuam com a formação integral do indivíduo. Por isso, as atividades avaliativas, nessa modalidade, deverão ser diversificadas, contemplando não apenas o aspecto conceitual dos conteúdos a serem ensinados, como também o saber fazer e se posicionar a partir desses conteúdos, por exemplo, podemos citar algumas: o saber fazer e saber ser nos trabalhos de campo, na realização de portfólio, nos trabalhos individuais ou em grupo, na formulação e resolução de problemas, nas práticas de leitura, de produção de textos orais e escritos, nos debates, nas experimentações, entre outras atividades.

A prática da avaliação formativa requer uma boa comunicação, uma interação efetiva entre os principais sujeitos do processo da aprendizagem: o professor e o estudante. Fernandes (2009) garante que é por meio da comunicação que os alunos sabem como estão na aprendizagem, ou seja, passam a ter consciência de seus avanços e dificuldades acerca das aprendizagens que precisam desenvolver. Também é pela comunicação que os professores percebem as modificações que precisam realizar para que sua forma de ensinar atenda às necessidades dos seus alunos. Ou seja, os alunos precisam de *feedback* para melhorarem sua aprendizagem e construir seus conhecimentos. Para avançar, faremos uma incursão nessa forma de construir a avaliação: o *feedback*.

3. Um conceito de *feedback*

O minidicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete (2004, p.367) registra *feedback* como: “num sistema ou processo, a resposta a um estímulo que, por sua vez, serve de estímulo, realimentando o processo”. No dia a dia da escola, o *feedback* é entendido como o retorno fornecido pelo docente após corrigir uma avaliação, ou seja, o professor recebe uma atividade avaliativa do aluno, após fazer a correção, apresenta uma comunicação oral ou escrita que, juntamente com a nota, expõe opiniões e apresenta orientações para que se avance no processo de aprendizagem.

Para Willians (2005), o *feedback* dado de forma eficiente é umas das mais poderosas possibilidades de comunicação e pode gerar respeito e confiança entre quem o dá, no caso o professor, e quem o recebe, o aluno. Willians (2005) apresenta quatro tipos de *feedback*: positivo, corretivo, insignificante e ofensivo. O *feedback* positivo visa reforçar o comportamento que se deseja que repita, ou seja, quando alguém realiza algo agradável é preciso elogiar, pois, se esse reforço não for dado, é possível que esse comportamento não venha a se repetir. Com o objetivo de modificar o comportamento, utiliza-se o *feedback* corretivo, de maneira bem simples para que o estudante não confunda com o ofensivo. O *feedback* insignificante é tão vago ou genérico que a pessoa que o recebe não tem certeza de seu propósito. Finalmente, o *feedback* ofensivo não orienta, não possibilita a aprendizagem pelo erro e não motiva os estudos, ao contrário gera conflitos entre professor que dá e aluno que o recebe. Dessa forma, destacamos que apenas o *feedback* positivo e o corretivo são convergentes com a prática avaliativa na perspectiva formativa, pois eles apresentam um caráter construtivo na formação do estudante.

De acordo com Trevisani (2019, p.23), com quem concordamos, o *feedback* é “um ato de comunicação que visa dar consciência aos estudantes sobre o que e como estão aprendendo e também como melhorar sua aprendizagem ao longo do processo”. Em outras palavras, o *feedback*, de maneira didática, deve responder às perguntas: o quê?, como?, quando?, onde?, quem? e por quê? Após respondidas essas questões cuidadosamente, tanto o professor quanto o aluno tomam ciência de quão profundos foram o aprendizado e as competências adquiridas, ou seja, um *feedback* bem feito possibilita benefícios para ambos, uma vez que auxilia na aprendizagem do estudante e na forma como o professor ensina.

Avançando na compreensão dessa estratégia de compor a avaliação formativa, compreende-se o *feedback* necessário, pois ele se constrói o ato comunicativo e, por meio dele, realiza-se a avaliação. Neste sentido, entende-se que não há avaliação fora do ato comunicativo. A aprendizagem acontece na comunicação e pela interação, ou seja, aprende-se de forma relacional, uma vez que a comunicação

serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia. Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas (BORDENAVE, 1982, p. 36).

Por outro lado, a comunicação, como instrumento de interação entre seres humanos, assim como alguns outros conceitos, está imersa em ambiguidades e paradoxos. Tudo depende dos poderes, das estratégias e das finalidades a que ela serve. Então, destacamos as ideias de Perrenoud (1999), para quem a comunicação deve contemplar a cooperação, a inclusão, a confiança, a transparência, a informação clara e objetiva, a igualdade mesmo na hierarquia, em que há papéis distintos para quem orienta e para quem é orientado, há, nesse processo, clareza na definição das relações. A comunicação não deve reforçar privilégios, nem fortalecer estereótipos; mas, sim, construir a interação

entre pessoas que se formam na relação dialógica. A comunicação, a serviço da educação, precisa ter propósitos pré-estabelecidos, para não cair nas armadilhas de ambiguidades e paradoxos. Em vista disso, não há aprendizado nem avaliação sem comunicação. Além disso, o ato de comunicar, tanto oralmente quanto de forma escrita, é o que sustenta o *feedback*.

Para Williams (2005), quando não damos nenhum retorno a uma pessoa, ela sente os efeitos dessa rejeição, pode reagir com baixa produtividade e com comportamento inadequado. Assim, se os alunos não estão produzindo ou desenvolvendo como deveriam ou estão com comportamentos inapropriados, tal comportamento pode ser decorrente da falta de *feedback* ou mesmo decorrente da quantidade e da qualidade do *feedback*. A ausência de *feedback* pode interferir no processo aprendizagem.

Antes de prover um *feedback* adequado, é preciso que o professor tenha estabelecido os objetivos de aprendizagem, em um determinado cenário de ensino, bem como os conteúdos, a atitude e a postura adequados para ensinar, a empatia com o aluno e a habilidade para avaliar. Para Borges *et al.* (2014), as características desejáveis do *feedback*, na prática, é que ele seja oportuno, restrinja-se ao que foi observado, ocorra paralelo a uma autoavaliação, seja específico, comece pelos pontos positivos observados, e pela criação de um ambiente acolhedor. Deve se evitar um grande volume de *feedback* negativo. Ele deve ser dado, mas de maneira positiva e instigante para não se tornar insignificante ou até mesmo ofensivo. O retorno aos estudantes deve ser construtivo no sentido de oportunizar a reflexão acerca da cognição e da metacognição realizada na estratégia sob avaliação. Considerando nossa perspectiva acerca do *feedback*, trazemos à baila as ideias de Borges *et al.* (2014, p. 329), os quais esclarecem que “o objetivo primordial do *feedback* é fornecer ferramentas para melhorar o desempenho do aluno, identificando seus pontos fracos e ajudando-o a criar alternativas para superá-los”.

É desafiante dar *feedback*, pois, ao professor, antes, é necessário entender as outras pessoas e como cada uma, na sua subjetividade, possui uma reação ao recebê-lo. Fazer uma leitura e entender o outro não é algo inato, é uma habilidade que aprendemos no decorrer de nossas vidas. Da mesma forma que é difícil ler o outro e entendê-lo nesse processo comunicativo, também é muito fácil apontar os erros da outra pessoa. Mesmo diante desse paradoxo, em que se revela o *feedback*, ressalta-se que o retorno é um elemento importante não somente para o ato de avaliar em si, mas em todas as atividades do dia a dia. Infelizmente,

a maioria das pessoas reluta em acreditar que dar *feedback* positivo seja de fato mais importante do que dar *feedback* corretivo. Somos, em geral, rápidos em apontar os erros dos outros e lentos em reconhecer seus acertos. Tanto na vida particular quanto na profissional, temos o hábito de pressionar os outros listando suas falhas e defeitos (WILLIAMS, 2005, p. 3).

De acordo com Trevisani (2019), quando se realiza um *feedback*, o professor propõe que os estudantes melhorem suas técnicas, aumentem seus conhecimentos, mas também deve servir para que os estudantes exponham seus sentimentos conforme o conteúdo que está sendo estudado e para que o professor possa orientá-los a como modificá-los quando necessário. Seu objetivo é, sobretudo, auxiliar o estudante no seu crescimento e melhoria contínua da sua aprendizagem. Podem ser usadas frases como: “para melhorar nesse aspecto da disciplina, você pode fazer...”, “vejo que está se comportando dessa forma, mas o esperado é que...”, entre outras.

Ramalho *et al.* (2020) acrescentam que o *feedback* é uma das atividades pedagógicas e didáticas que exerce maior influência sobre a aprendizagem dos estudantes, além de proporcionar aos alunos e ao professor informações sobre o trabalho executado em sala de aula. Os autores garantem que além da função informativa, o *feedback* possui

uma função de reforço. Por meio dele, é possível que o professor realize intervenções que se transformem em motivação para o aluno. Desse modo, o estudante fica entusiasmado e passa a ter disponibilidade para compreender seus acertos e erros. Por conseguinte, o aluno consegue modificar, corrigir seus erros e nesse aspecto o professor reforça o que o aluno precisa melhorar para juntos construírem o conhecimento. Além disso, ao receber uma resposta de *feedback* relacionado ao sentimento do estudante em relação ao conteúdo ou mesmo relacionado à prática pedagógica aplicada, o professor tem condições de realizar uma avaliação acerca do seu trabalho, refletir sobre suas práticas e melhorá-las para alcançar de forma mais eficiente o estudante.

4. O papel do feedback para a avaliação formativa

A relação professor-aluno não deve ser construída de forma autoritária, de imposição; mas, sobretudo, numa relação harmoniosa, cooperativa, respeitosa e construtiva a partir da qual o aluno deve ter a oportunidade de sobressair como um indivíduo interativo e ativo no processo de construção do conhecimento. Nessa relação, cabe ao professor valorizar o conhecimento que o estudante já possui na sua estrutura cognitiva, para a construção da aprendizagem. Segundo Ramalho *et al.* (2020), a boa relação entre professor e aluno é imprescindível para que os sujeitos aprendam, uma vez que ela possibilita a aquisição de sentido num processo em que o diálogo é um mecanismo essencial para que haja aprendizagem por parte dos discentes. O processo ensino-aprendizagem precisa ser um espaço de problematização, no qual o professor não seja somente um transmissor de informações ou um questionador dos alunos, mas seja um mediador do conhecimento de forma dialógica.

Em consonância com a ideia mencionada, verifica-se que a sala de aula deve ser um espaço de práticas de comunicação e de diálogo. Trata-se de um ambiente com normas e regras que permitem o professor e ao aluno dialogarem e estabelecerem objetivos definidos e atingirem metas para que a aprendizagem aconteça. De acordo com Freire (1967, p. 107), “só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” Ao considerar essa perspectiva freireana do diálogo, destaca-se que o *feedback* é um dos mecanismos da relação professor-aluno que exigem a prática dialógica para uma convivência harmoniosa e sadia em benefício do ensino-aprendizagem.

O *feedback* implica num dos mais importantes elementos da avaliação formativa. Ele ajuda na melhoria da autoestima do aluno, pois não está centrado no erro, mas no percurso que ele deverá seguir para alcançar bons resultados e, conseqüentemente, construir aprendizagens. Além disso, o *feedback* possibilita que o professor reorganize seu planejamento e conduza o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais auxiliam no alcance dos objetivos almejados pelo professor. Ademais, ele estimula os processos cognitivos e regula o processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno consegue perceber se está distante ou próximo dos objetivos de aprendizagem. Por conseguinte,

O feedback é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma a sua natureza formativa. De fato, através de um feedback regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de autoavaliação e de autorregulação de suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um dado período de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, podem utilizar o feedback como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo (FERNANDES, 2009, p. 99).

Dessa forma, são quatro as razões sugeridas para uma aprendizagem baseada no *feedback*:

Primeiro, o *feedback* pode ser entendido como um incentivo para a promoção de respostas; em segundo, pode ser visto como um reforço; em terceiro, pode ser considerado como informação que os alunos podem validar ou alterar uma resposta anterior e, finalmente, pode ser considerado como um apoio para ajudar a construir e analisar os seus processos de resolução (PAIVA *et al.*, 2013, p. 100, *apud* RAMALHO *et al.*, 2020, p. 85).

A função reguladora proposta pelo *feedback* é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem. Com o intento de cumprir esse propósito, o *feedback* precisa:

- a) ser claro, para que possa ser compreendido pelo aluno;
- b) apontar pistas de ação futura, que levem o aluno a prosseguir;
- c) incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;
- d) não incluir a correção do erro, para que o aluno o identifique e corrija;
- e) identificar o que está bem feito, para que esse saber seja conscientemente reconhecido e a autoconfiança do aluno seja promovida (SEMANA & SANTOS, 2009, p. 3 *apud* RAMALHO *et al.*, 2020, p. 85).

Ao dar o *feedback* aos alunos, tal prática deve ser um ato construtivo, de comunicação clara e o professor deve ter em mente alguns princípios, os quais destacamos os seguintes:

- a) proporcionar *feedback* tão cedo quanto possível após a prática (o *feedback* deve ser proporcionado imediatamente de modo que os alunos tenham bem presente o seu desempenho); b) proporcionar *feedback* específico (o *feedback* mais útil deve ser o mais específico possível); c) concentrar-se nos comportamentos, não nas intenções (o *feedback* é tanto mais útil para os alunos, dando azo a menos atitudes defensivas); d) adaptar o *feedback* ao nível de desenvolvimento do aprendiz (o *feedback* proporcionado ao aluno deve ser cuidadoso, pois, por vezes, pode acontecer de dar-se aos alunos demasiado *feedback* ou um *feedback* que seja excessivamente sofisticado e eles acabam por não perceber); e) privilegiar o elogio e o *feedback* sobre os desempenhos corretos (de um modo geral o elogio será aceito enquanto o *feedback* negativo pode ser negligenciado); f) exemplificar o comportamento adequado quando se der *feedback* negativo (o *feedback* negativo deve ser acompanhado por demonstrações/explicações corretas do desempenho realizado pelo professor) (ARENDS, 2008 *apud* RAMALHO *et al.*, 2020, p. 85).

É compreensível que o *feedback* seja um dos elementos que compõem a regulação da avaliação formativa que deve ter toda atenção por parte do professor, no que se refere à relação professor-aluno. O processo de comunicação, que há nesse instrumento, visa a determinar o que os estudantes pensam, como se sentem, como reagem ao retorno dado pelo professor numa atividade feita pelo aluno. Assim, o *feedback* didático-pedagógico possibilita ao estudante continuar predisposto e motivado a aprender, a verificar seus erros e corrigi-los, além de utilizá-los como ponte para uma aprendizagem significativa e, consequentemente, a construção do conhecimento.

Na verdade, os erros do estudante, nas atividades de cunho avaliativo, são tão importantes quanto os acertos. Acredita-se que tantos os erros quanto os acertos podem originar novas interrogações, o que possibilita novos aprendizados. Nesse sentido, a relação dialógica entre professor e aluno é importante para ambos. Em vista disso, entende-se que

a valorização dos erros e acertos dos alunos pode acontecer justamente ao transformar suas tentativas de solução em outras perguntas, ou ao considerá-

las sempre como argumentos dignos e importantes para discussão. A confiança mútua entre professor e alunos quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber transforma o ato avaliativo em momento prazeroso de descoberta e troca de conhecimento (HOFFMANN, 2019, p. 105).

É necessário que se entenda que o *feedback* não é solução para qualquer problema se não for devidamente pensado de forma intencional, organizado, planejado e possuir uma estreita relação com o processo de aprendizagem dos estudantes. De fato, deve-se ter em mente que ele é bem mais que uma simples mensagem, ou seja, a garantia é de que a mensagem que se quer comunicar aos discentes seja entendida por eles, e que eles tenham consciência do que se deve fazer com tal mensagem, objeto de comunicação.

Esse retorno dado pelo professor aos alunos precisa conduzir ações que os propiciem ao avanço da aprendizagem. Nesse caso, a mensagem deve estar à altura do entendimento dos estudantes, para que eles sejam capazes de interpretá-la, relacioná-la com as atividades propostas e utilizá-la afim de melhorar a aprendizagem. Se assim ocorrer, pode-se dizer que o *feedback* está a serviço da avaliação formativa. Dessa forma, é oportuno afirmar que o professor deve dar orientação precisa aos alunos sobre como estão e o que deverão fazer para progredir na aprendizagem.

Acrescentamos que, nessa perspectiva, “a avaliação formativa, o *feedback*, a autoavaliação e o autocontrole são elementos constituintes de um conceito que vai além da própria avaliação formativa tal como é geralmente entendida” (FERNANDES, 2009, p. 98). Nesse entendimento, é possível que se perceba que o *feedback* positivo ou até mesmo o corretivo, se pensados de forma intencional, eles, por si só, possibilitam aos estudantes a prática da autoavaliação e do autocontrole.

É importante a compreensão de que o *feedback* pode assumir várias formas, conteúdos e processos:

- pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas atividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, à consecução dos objetivos previamente estabelecidos. É uma concepção muito associada às perspectivas behavioristas de aprendizagem;
- pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a autoestima dos alunos que, por sua vez, conduz mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem; ou
- pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planejado que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalhado de elevada qualidade e quais estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver para que aprendam, compreendendo (FERNANDES, 2009, p. 98).

Ao analisar as três concepções mencionadas acima, verifica-se que a terceira está mais associada à abordagem da avaliação formativa, por ser mais sofisticada e convergir com as teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem. Fernandes (2009) afirma que um dos aspectos que merecem ponderação relaciona-se com a distribuição do *feedback*, seja ele de natureza oral, escrita ou não-verbal. É necessário ponderar para que, numa turma, alguns alunos não recebam mais *feedback* que outros, pode acontecer que os alunos mais participativos e desinibidos, com respostas imediatas, recebam mais *feedback* que os alunos menos participativos, mais tímidos e que não apresentem respostas imediatas. Esse segundo grupo, com certeza, é o que mais precisa do *feedback* para mediar a aprendizagem. Por outro lado, o autor assegura que é importante ponderar a forma e a natureza que o *feedback* deve assumir, convém equilibrar a proporção de

feedback oral, escrito ou não-verbal, se público ou particular, dentro ou fora da sala de aula.

Adicionalmente, Fernandes (2009) acrescenta que o *feedback* desempenha um papel essencial na aprendizagem; pois, por meio dele, os estudantes são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos padrões, que é necessário atingir e ficam cientes dos seus próprios avanços, ao avaliar os seus desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos, de maneira ipsativa.

Em suma, conforme Fernandes (2009), a avaliação formativa não o será sem a utilização deliberada, sistemática e fundamentalmente didática e pedagógica de um sistema de *feedback* que apoie, regule e desenvolva os processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, o *feedback* contribui para que os alunos se tornem mais autônomos, participativos, compromissados pelas suas aprendizagens, sendo cada vez mais capazes de avaliar e regular os seus estudos, seu desempenho e mais espertos no uso das suas competências cognitivas e metacognitivas.

5- Considerações finais

As reflexões expostas possibilitam a compreensão de que a função da avaliação mais adequada, para qualquer processo de ensino aprendizagem, é, sem sombra de dúvida, a avaliação formativa. Avaliar deve ser considerado um processo pedagógico contínuo, que deve ocorrer diariamente e visa a auxiliar os estudantes no processo de construção de novos conhecimentos, além de ajudar os professores no processo de (re)planejamento. Nessa perspectiva, o processo avaliativo precisa ser democrático por incluir a todos, a partir de uma postura pedagógica pautada no diálogo, numa relação construtiva e transformadora.

De fato, a avaliação formativa propicia conhecer as aprendizagens já consolidadas como também aquelas que estão em construção, além de servir para o professor (re)avaliar suas práticas pedagógicas, no sentido de atingir com plenitude os objetivos. Possibilita também entender que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem, que todos, sem exceção, podem aprender e a comparação deve ser ipsativa, ou seja, não há comparação nem hierarquização de estudantes com seus pares, conforme níveis de aprendizagem de um aluno com outro e com normas e padrões.

Nesse sentido, é possível compreender o *feedback* como um importante elemento pedagógico para a avaliação formativa. O *feedback* dado de forma eficiente é uma das mais poderosas possibilidades de comunicação e pode gerar respeito e confiança entre quem o dá e quem o recebe, no caso professor e aluno. Assim, o *feedback* positivo e o corretivo são convergentes com a prática da avaliação formativa, pois eles apresentam um caráter construtivo na formação do estudante. Logo o estudante consegue modificar, corrigir seus erros e, nesse aspecto, o professor reforça o que o aluno precisa melhorar para juntos construírem o conhecimento.

Destacamos que o *feedback* ajuda na melhoria da autoestima do aluno, uma vez que ele não está centrado no erro, mas no percurso que ele deverá seguir para alcançar bons resultados e construir aprendizagens; estimula os processos cognitivos e regula o processo ensino-aprendizagem, no qual o aluno consegue perceber se está distante ou próximo dos objetivos de aprendizagem. É necessário entender que o *feedback* não é solução para qualquer problema, deve ser pensado de forma intencional, organizada e planejada e possuir uma estreita relação com o processo de aprendizagem dos estudantes. Portanto, a avaliação formativa, com a utilização organizada e bem planejada de um sistema de *feedback*, pode apoiar, regular e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o *feedback* contribui para que os estudantes se tornem autônomos, participativos e compromissados com as aprendizagens, e possam, pela

mediação do professor, ser capazes de praticar a autoavaliação e o autocontrole e, junto com o professor, construir novos conhecimentos.

Referências

- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BORGES, Marcos C.; MIRANDA, Carlos H.; SANTANA, Rodrigo C.; BOLLELA, Valdes R. **Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde**. Medicina (Ribeirão Preto), v. 43, n. 03, nov. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86685>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 46ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- KROEFF, Renata Fischer da Silveira; SANTOS, Cremilde Mendes dos. **As contribuições do feedback no processo de avaliação formativa**. Revista Multidisciplinar da Educação, v.5, nº11, p.20-39, mai/ago, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMALHO, Henrique; ROCHA, João; LOPES, Alexandra. **Interações aluno/professor: percepções sobre o feedback pedagógico**. Revista Psicologia em Pesquisa, v.14, n. 01, jan./abr. 2020.
- SANT'ANNA, Ilza Marins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TREVISANI, Fernando de Mello. **A importância do Feedback na visibilidade da aprendizagem**. Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, ano X, n. 39, dez. 18/fev. 2019.
- WILLIAMS, Richard L. **Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Caminhos para a leitura do romance na sala de aula: curso de formação de professores

Pathways for reading the novel in the classroom: teacher training course

Selma A. de Freitas¹, Juliana Cristina. P. Piunti¹, Maria Beatriz G. Cordeiro¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar os caminhos para incluir a leitura de romances na sala de aula, apresentando, para tanto, a construção do produto educacional Ensinando a ler romances na sala de aula: percursos, vinculado à dissertação de mestrado intitulada A leitura de romances na sala de aula e sua contribuição para uma educação humanizadora e integral: proposta de formação de professores, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), câmpus Sertãozinho, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Parte-se da concepção de que a leitura de romances contribui para uma formação humanizadora, pois possibilita ao leitor conhecer vozes sociais presentes na sociedade, de modo que, ao compreendê-las, compreenda melhor o mundo ao seu redor. Sendo assim, o trabalho aqui apresentado, configurado como um produto educacional, sugere uma proposta de curso de formação de professores que se constitui como uma reflexão sobre o fazer docente, apontando encaminhamentos para o desenvolvimento de uma aula voltada para a leitura de romances que possa promover uma formação humanizadora e integral.

Palavras-chave: romances, leitura, literatura, formação humanizadora e integral, formação de professores.

ABSTRACT

This article aims to present the ways to include the reading of novels in the classroom, presenting, therefore, the construction of the educational product Teaching how to read novels in the classroom: pathways, it linked to the master's thesis entitled Reading novels in the classroom and their contribution to a humanizing and integral education: proposal for teacher training it presented at the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT), Sertãozinho campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). It starts with the idea that reading novels contributes to humanizing formation, as it allows the reader to know the social voices present in society, so that, by understanding these voices, they can better understand the world around them. Thus, it is presented, as an educational product, a proposal for a teacher training course that it constitutes a reflection on the teaching practice, suggesting directions for the development of a class focused on the reading of novels that it can promote a humanizing and integral training.

Keywords: novels, reading, literature, humanizing and integral training, teacher training.

1. Introdução

Nortearam as reflexões desse trabalho questões relacionadas à concepção de professores sobre: o ensino de literatura e leitura no Ensino Médio Integrado (doravante EMI); o lugar que o ensino da leitura de romances ocupa na sala de aula e a relevância da leitura de romances na promoção de uma formação humanizadora e integral. Além disso, buscou-se evidenciar como o produto educacional, baseado em atividades voltadas para uma formação humanizadora, poderia subsidiar o docente no ensino da leitura do romance na sala de aula.

Dessa feita, com base nesses questionamentos e em entrevistas feitas aos docentes, o produto educacional (doravante PE) aqui exposto teve como principais objetivos: promover atividades de leituras de romances que contribuíssem para uma formação integral; possibilitar ao professor de LP uma reflexão sobre a importância da leitura de romances como conteúdo integrante e central das aulas de Literatura; apresentar um modelo didático-pedagógico que vinculou a análise de romances a outras atividades culturais, como música, artes plásticas e a outros gêneros literários, como poemas, contos e crônicas. Tais objetivos concretizaram-se em um curso de formação de professores voltado à leitura e análise do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, o qual, por sua vez, pretendeu subsidiar o docente na compreensão da importância do ensino da leitura de romances para um projeto de educação humanizadora e integral. Especificamente, visou, ainda, instrumentalizar o professor no desenvolvimento de atividades centradas em um modelo didático pedagógico que articula o dialogismo bakhtiniano ao letramento literário e propõe a análise de romances relacionada a outras manifestações culturais.

2. A formação humanizadora e integral e o ensino do romance

A pesquisa de Mestrado que embasou o desenvolvimento do produto destacou que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, bem como a educação básica, de maneira geral, devem pautar-se por um projeto de escola não fragmentada, favorecendo ao estudante o acesso a diversificados bens culturais, além de possibilitar a integração dos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido, Araújo (2013) ressalta que o ensino integrado deve ter como premissa a ampliação da compreensão do educando acerca de sua realidade, relacionando-a com a totalidade social. Desse modo, as atividades propostas devem levar o estudante a entender a si mesmo e, ao mesmo tempo, compreender o mundo e o seu lugar na sociedade. Para o autor, há uma tendência a se reservar, aos jovens da classe trabalhadora, atividades que não exigem “força criativa”. Tal atitude desfavorece uma visão do todo e, conseqüentemente, diminui a possibilidade de se conhecerem a si mesmos, podendo, assim, perderem a compreensão do todo, o que não favorece a formação integral. Por isso, ainda conforme Araújo (2013), o ensino integrado deve fundamentar-se em uma formação que promova o ser humano e uma utilidade social:

[...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizam o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAÚJO, 2013, p. 8).

Nessa mesma direção, Saviani (1995, p.17) pontua que “[...] a humanidade é produzida histórica e coletivamente”, o que significa que é por meio da educação²² que se transmite a cultura e se faz a história de um povo, de modo que o objeto da educação é a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos.”

Antonio Candido, no ensaio *O direito à literatura* (2004), aponta que uma parcela da sociedade tem acesso a bens que não estão disponíveis a todos. Alguns desses bens

²² Aqui não nos referimos à educação escolar, mas àquela que se refere aos conhecimentos consuetudinários, passados de pais para filhos.

são voltados à subsistência e constituem direitos de todos os seres humanos, como o direito à alimentação, à escola e à saúde. Para o autor, além do direito à subsistência, deve-se considerar o direito à literatura como um direito humano, o qual todos deveriam acessar. Assim, a constituição de uma escola democrática precisa impor-se como pressuposto teórico e legal para estudantes das classes trabalhadoras, que devem ter acesso, na escola, a bens culturais (além daqueles que já fazem parte de seu universo) e científicos da mesma maneira e na mesma proporção que estudantes de classes privilegiadas.

Sendo a literatura um direito humano a ser garantido na Educação Básica, ressalta-se que seu caráter humanizador, do qual também se deve revestir o Ensino Médio Integrado, precisa permear os componentes curriculares, ou seja, além do caráter técnico das disciplinas escolares, expresso por suas especificidades conceituais, é necessário que esses componentes objetivem uma formação humanizadora, a qual, segundo Saviani (1995), tem um viés educativo, considerando que trabalho, educação, cultura e humanidade estão imbricados, e é justamente esse amálgama que faz o homem, pois

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Acreditamos que a leitura do romance³, especificamente, permite uma amplitude no olhar que poderá contribuir para uma formação integral e humanizadora. Assim, a opção pelo trabalho com o romance nas aulas de literatura no EMI parte da reflexão de que esse gênero nos ensina a nos colocar no mundo de modo a compreendê-lo. Ademais, o romance traz, em seu bojo, todos os outros gêneros, como apontado por Bakhtin (2015). Em *Estética da Criação Verbal* (2000), Mikhail Bakhtin afirma que não nos podemos ver por completo, e que, apenas o outro pode nos ver por inteiro. Dessa maneira, somente nos vemos por outros olhos, de modo que ver e compreender o mundo nos permite, assim, ver e compreender a nós mesmos. Entendemos que o romance caracteriza-se por ser um gênero que apresenta uma personagem “por inteiro”, a qual possibilita um maior entendimento sobre nós e sobre a sociedade ao nosso redor quando colocamos nossos olhos sobre ela, pois “[...] por meio da identificação com as personagens, é de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição de apreender: a leitura, ao fazê-lo atinge uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor” (JOUVE, 2002, p. 136).

3. Procedimentos metodológicos

A fim de se reunir as concepções docentes que embasaram o desenvolvimento da pesquisa e do PE, foram entrevistados oito sujeitos (professores de LP do EMI de cinco câmpus do IFSP), por meio das Plataformas *Meet* e *Teams* e do aplicativo *WhatsApp*, durante os meses de Julho, Agosto e Setembro de 2020. Valemo-nos, para tanto, de elementos da entrevista narrativa, caracterizada por Oliveira e Paiva (2008, p. 3) como “[...] uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde

³ Concordamos que outros gêneros literários podem e contribuem para uma formação humanizadora, no entanto, nosso trabalho volta-se à leitura do romance por conta das características intrínsecas a esse gênero como veremos adiante.

o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. Além disso, o caráter de história imbuído na entrevista narrativa ainda nos aproximou de nosso objeto de estudo, o romance, que tem por principal característica também um personagem cujas experiências e vivências são determinadas por um enredo. Assim, adotaram-se procedimentos de natureza qualitativa, entendida conforme a concepção de Bodgan e Biklen⁴ (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), para quem, a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos envolvidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” A interpretação das entrevistas pautou-se na análise de conteúdo temática, a qual parte do tema ou assunto e se compõe de um feixe de relações passível de ser sintetizada por uma palavra, frase ou resumo (GERHARDT *et al.*, 2009).

As narrativas dos docentes confirmaram o que Cosson (2020, p. 21) constata: há uma tendência a se trabalhar “[...] a história da literatura [...] quase como uma cronologia literária”. O autor adverte que a literatura, normalmente, é vista pelo professor de LP como um conhecimento que deve focar os estilos de época, a biografia do autor e o cânone, e esse, quando apresentado, serve apenas para pontuar as características de determinada escola literária. Rezende (2013, p. 102) corrobora com Cosson ao declarar que, nas aulas de literatura “[...] se pretende ensinar algo sobre movimentos estéticos e estilos de época, seguindo-se uma determinada linha do tempo, dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto”. Tal prática limita a análise do romance e não fomenta, de fato, a leitura.

Embora os docentes tenham revelado uma preocupação em trabalhar com as escolas literárias, também afirmaram ser importante inserir os romances nas aulas. No entanto, observamos, pelos seus depoimentos, que realizam essas atividades apenas esporadicamente. Quanto às metodologias, devido a uma lacuna na formação inicial, na qual não há o ensino de metodologias para trabalhar o romance, acabam reproduzindo os métodos empreendidas por seus professores na educação básica e na graduação, os quais não contemplam o romance na íntegra, ao contrário, utilizam, geralmente, resumos, fragmentos, leituras de capítulos isolados ou seminários.

Contrariando essa prática usual, Dalvi (2013) propõe que, no ensino de línguas, dentre outros aspectos, deve-se considerar “a centralidade do texto literário”, articulando-o a outras linguagens e suportes. A autora leva em conta, em sua reflexão, que a disciplina de LP apresenta fragmentações ou frentes como gramática, produção textual e literatura que dificultam a inserção especificamente da literatura, devido a cobranças de exames que acabam por tirar o espaço da leitura na sala de aula. Confirmando as narrativas dos docentes, segundo as quais, os estudantes não são leitores maduros para os clássicos e não costumam ler em casa, a estudiosa ainda esclarece que é comum considerar-se o jovem incapaz para a leitura literária “[...] reiterando a ideia de que a literatura é algo para gente ‘genial’ (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), ‘ociosa’ (que tem tempo de ficar discutindo ‘o sexo dos anjos’) ou ‘viajante’ (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto.” (DALVI, 2013, p. 75).

Em oposição a esse entendimento equivocado dos discentes, entendemos que a escola deve promover um espaço de aprendizagem de leitura de romances, pois, deixar a cargo do estudante a experiência leitora sem que tenha tido acesso ou por que não tenha aprendido tal atividade, significa, na prática, privar esse jovem do direito humano de

⁴ BODGAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

acesso a essa cultura como apontado por Candido (2004). Dessa maneira, sustentamos que, a partir de uma experiência sistematizada de leitura, a fruição e o gosto despertarão naturalmente, haja vista que o papel do professor, como acentua Jouve (2012), não é formar o gosto ou a apreciação pela arte, mas assim como o pedagogo (aquele que conduz a criança pelo caminho), ensinar a ler, mostrar as possibilidades, conversar sobre as histórias, trocar as sensações despertadas a cada virar de página, na escola, durante a aula.

Destaca-se, ainda, das narrativas, que os docentes entrevistados sentem a necessidade de trabalhar com o romance, reconhecendo o seu papel na formação integral e humanizadora do estudante, apesar de reconhecerem a dificuldade de implementar a leitura em sala de aula em função de terem que abordar os conteúdos do vestibular, dentre outros desafios. Outro aspecto a ser ressaltado é que as entrevistas evidenciaram que, ao pensar sobre sua experiência com a leitura, os professores puderam refletir sobre suas aulas de literatura/leitura, sobre suas práticas pedagógicas.

Destarte, a partir desses relatos observados, propusemos um produto educacional que se propõe a ocupar a lacuna referente à ausência de metodologia para o trabalho com o romance na prática pedagógica do professor. Assim, o curso de formação ora exposto possibilita vivenciar e sistematizar uma atividade de leitura de romance, conforme apresentamos na próxima seção.

4. Produto Educacional: curso de extensão

O produto educacional⁵ constitui-se de uma proposta de curso de formação de professores que oferece um espaço para a reflexão acerca da importância da leitura de romances na sala de aula, por meio de atividades que podem ser transpostas para a prática pedagógica docente. O cerne das atividades é a leitura do romance feita durante a formação, de modo a demonstrar ao cursista que é possível replicar tais atividades junto aos seus jovens estudantes, ou seja, promover momentos para a leitura durante a aula. O produto foi aplicado por meio de um curso de extensão EaD, assíncrono, intitulado *Caminhos para incluir a leitura do romance na sala de aula*, vinculado ao IFSP, câmpus Sertãozinho. O público foram professores de Língua Portuguesa, estudantes de Pedagogia e de Letras e professores de outros componentes curriculares. O curso foi oferecido pela Plataforma *Moodle* e teve uma carga horária de 40 horas.

Optamos pela leitura de *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, devido à atualidade do romance ao discutir temas como racismo, gravidez na adolescência, desigualdade social, além de outras temáticas capazes de aproximar os estudantes da narrativa. O curso apresentou uma proposta metodológica estruturada em etapas de leitura e atividades culturais, a partir de elementos da concepção de letramento literário de Rildo Cosson e dividida em três partes: antes, durante e depois da leitura (FREITAS, 2021, p. 71-72):

Antes da leitura

- **Motivação:** introduz-se o assunto da obra por meio da interpretação de um gênero textual, no caso, uma música, cujo tema relaciona-se ao assunto tratado no romance;
- **Introdução:** vídeo apresentando curiosidades acerca da biografia do autor;
- **Organização da leitura:** separação das páginas para leitura durante o curso.

Durante a leitura: interpretação

⁵ Link do produto educacional na Educapes: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603940>.

- Após cada etapa de leitura, verificação sobre as dificuldades dos estudantes e curiosidades observadas no texto, o que acharam ao realizar a leitura, dentre outras questões de checagem. Ainda nessa etapa, verifica-se o enredo, o que aconteceu na narrativa até aquele ponto da leitura, de acordo com a proposta de intervalos durante a leitura, proposta por Cosson (2020).

- Intervalos de leitura: Momentos de elaboração e apresentação de atividades interdisciplinares que se intercalam com as conversas sobre as leituras dos capítulos.

Após a leitura: contextualização.

- Seleção de trechos da narrativa em que se observem discursos (falas) que evidenciem juízos de valor referentes a vozes sociais.

Expansão: intertextualidade.

- Sarau – escolha de uma mídia e discussão a respeito da marca deixada pela leitura.

Um dos pontos de distinção de nossa proposta é que o livro seja lido durante a aula, na sala de aula, tendo em vista que, por ser, provavelmente, a primeira experiência de leitura de romance de muitos educandos, a atividade em classe lhes possibilitará tirar suas dúvidas junto ao professor ou aos colegas. O dialogismo bakhtiniano é tratado durante a análise dos juízos de valor presentes na obra. Uma das atividades propostas consideraram o levantamento e a reflexão de momentos na narrativa em que personagens ou o narrador apresentam seu ponto de vista a respeito de grupos sociais específicos. Aquilo que se diz, muitas vezes, representa o que um grupo social pensa ou acredita e, dessa forma, é expresso no discurso. O romance seria o lugar em que se travam essas disputas, o lugar em que essas vozes se apresentam e que sempre estão carregadas de juízos de valor, constituídos a partir de outros enunciados.

Assim, dividimos as atividades do curso de extensão em momentos com intervalos de 3 a 5 dias. No primeiro momento da formação (Fig. 1-2), houve uma discussão teórica que estimulava um pensar sobre o significado da formação integral e o papel da leitura de romances na concepção de uma escola humanizadora e integral, com base no artigo *O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral: por que lutamos?* de Maria Ciavatta e uma entrevista sobre a leitura de romances na sala de aula, concedida pela professora Marisa Lajolo (FREITAS, 2020) especificamente para a pesquisa. Iniciamos com uma indagação que serviria para conduzir à reflexão, a saber: *Qual poderia ser a contribuição da leitura de romances para a formação integral do estudante?* Os cursistas, então, apresentaram uma mídia no Padlet que representava sua perspectiva sobre o texto discutido, ou seja, inseriram, na plataforma, uma mídia com um comentário acerca da relação que puderam estabelecer entre o artigo e a entrevista.

O momento 2 constituiu-se de uma proposta de reflexão (Fig. 3) apresentada em Fórum de discussão acerca dos encaminhamentos da leitura de romances no período escolar com base em dois questionamentos. Para os docentes, perguntamos: “Como você promove a leitura de romances nas suas aulas?” e para os estudantes de licenciatura: “Como ocorreram as atividades de leitura de romances em seu processo de escolarização?”.



Figura 1 – Primeira Atividade



Figura 2 – Atividade Padlet

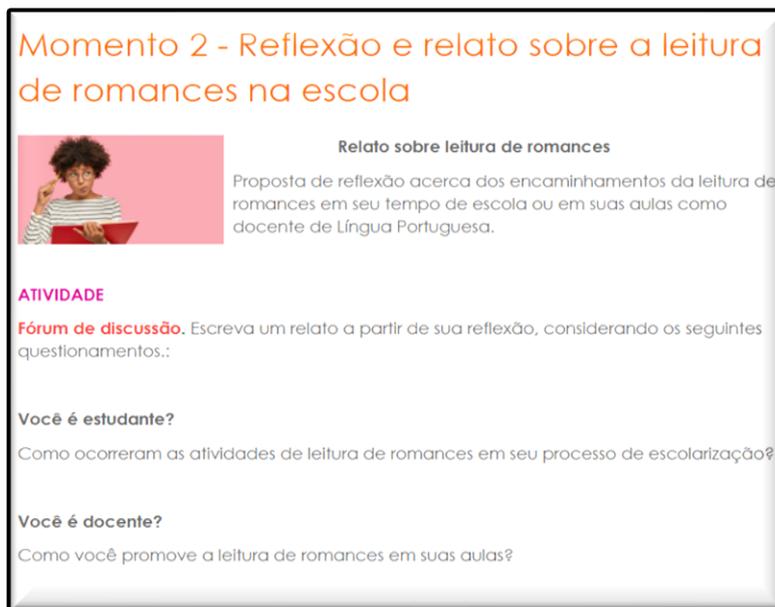


Figura 3 - Reflexão sobre leitura na escola

No momento 3, os cursistas foram inseridos na narrativa (Fig. 4) de *Clara dos Anjos* (ainda antes de iniciar a leitura do romance), inicialmente, ouvindo a canção *Ismália*, de Emicida e assistindo ao vídeo de Lilia Schwarcz, sobre a biografia de Lima Barreto (Fig. 5). Os participantes comentaram a impressão causada pela canção e pela biografia de Lima Barreto e observaram a importância desse tipo de atividade de reflexão para os estudantes.



Figura 4 - Clara dos Anjos uma introdução

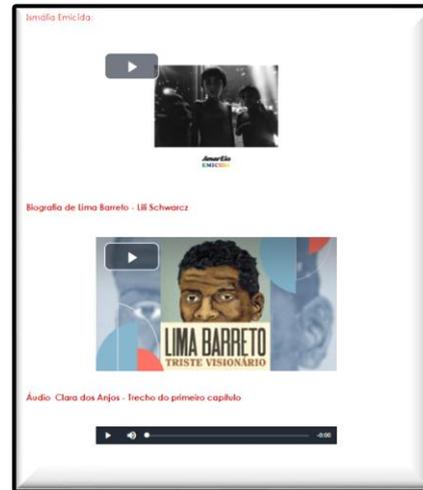


Figura 5 - Canção e vídeo para reflexão

No momento 4, iniciamos a leitura dos capítulos 1, 2, 3 e 4 do romance e propusemos duas atividades (Figs. 6-7) aos cursistas, uma no Fórum de discussão, sobre como se sentiram com relação à primeira parte da leitura do romance no *Padlet*, e outra em que discutiram como imaginavam que seriam as ruas e as casas onde a personagem Clara dos Anjos morava com os pais.



Figura 6 - Clara dos Anjos - primeiras impressões



Figura 7 - Padlet as ruas e as casas

No momento 5, as atividades propostas (Figs. 8-9) partiram da leitura dos capítulos 5, 6, 7 e 8 do romance *Clara dos Anjos* e da observação do quadro *O violeiro*, de Almeida Júnior. No fórum de discussão, os cursistas responderam ao questionamento “Quais aspectos da pintura podemos relacionar com a etapa de leitura?”

No momento 6, a atividade consistia em apresentar, em fórum de discussão, a relação entre a etapa de leitura 3 (últimos capítulos da leitura) com a canção *Ismália* do rapper Emeicida, discutida no momento 3 da formação (Fig. 10). Pretendíamos promover um espaço para rever as primeiras impressões acerca da canção e oferecer condições para que os leitores observassem detalhes da canção que a leitura do livro pôde revelar.

20 - 23 abril - Momento 5

No momento 5, estamos na segunda etapa de leitura. A sugestão é que sejam lidos os capítulos 5, 6, 7 e 8 e, a partir dessa leitura, façamos uma análise do quadro O violeiro de Almeida Junior refletindo sobre o modo como Clara enxerga Cassi e o que poderemos esperar desse olhar da jovem para o rapaz.

ORIENTAÇÕES:

- Faça a leitura (Etapa de leitura - capítulos 5, 6, 7 e 8) do romance Clara dos Anjos de Lima Barreto. Após a leitura, lemos uma atividade no Fórum de discussão.
- **Fórum de discussões - questionamento:**
Quais aspectos da pintura podemos relacionar com essa etapa de leitura?
- **Quem quer ler?** Você quer gravar a leitura de um trecho dos capítulos 9, 10, 11 ou 12 que lemos na próxima semana? Clique na aba abaixo do Fórum de discussão e faça sua opção.

Para publicar seu comentário no Fórum de discussões:

- clique em "Clara dos Anjos e a conversa com O violeiro";
- clique em "Adicionar um novo tópico de discussão";
- publique sua reflexão;
- comente nas postagens de ao menos dois colegas diferentes (preferencialmente em postagens que apresentem nenhum ou apenas um comentário);
- em seus comentários, aponte o que mais chamou sua atenção na postagem do colega e por quê;
- responda aos comentários feitos em suas postagens.

Além disso, registre um áudio da Etapa 2 de leitura, gravado pelo nosso colega [nome oculto].

Boas reflexões!

Clara dos Anjos e a conversa com "O violeiro"

Quem quer ler?

Figura 8 - Sobre os capítulos 5, 6, 7 e 8

Clara dos Anjos e a conversa com "O violeiro"



Nesta semana, estamos na segunda etapa de leitura (capítulos 5, 6, 7 e 8) do romance Clara dos Anjos. As personagens estão sendo apresentadas, conhecemos o que motivou cada uma e como funciona a sociedade da qual Clara faz parte. Nessa etapa, observamos um olhar para dentro de Clara, Cassi, Engrácia e Joaquim dos Anjos. Esse olhar não somente nos ajuda a compreender quem são e por onde caminha a narrativa, mas também nos ajuda a entender as questões sociais colocadas em pauta por Lima Barreto. Propomos então, observarmos o quadro O violeiro de Almeida Junior e levantarmos as características da mulher e do homem aqui representados: posição de cada um, o que observam, atitudes. Nesse contexto, como estaria Clara com relação ao modo como se apresentava Cassi para ela? Dessa maneira, este Fórum de Discussão parte da leitura do quadro, de modo a refletir sobre as atitudes de Cassi Jones e Clara dos Anjos e o que move cada um.

Questionamento: Quais aspectos da pintura podemos relacionar com essa etapa de leitura?

Referência:
ALMEIDA JUNIOR, O violeiro. Disponível em :
<<https://artsandculture.google.com/asset/o-violeiro/QwEK8l0Qla255A?hl=pt-BR&ms=%7B%22%5C%22%3A0,5%2C%22%5C%22%3A0,5%2C%22%5C%22%3A8,956361850459>>
Acesso em: 13 Jan. 2021

Figura 9 - O violeiro

De volta à "Ismália"

De volta à canção Ismália de Emicida, comente a relação entre o trecho lido (Etapa 3 - Capítulos 9, 10, 11 e 12) e a canção.

Ouçã também o áudio de um trecho dessa etapa de leitura e dê sua opinião.

Comentando no Fórum:

- clique em "Adicionar um novo tópico de discussão";
- publique sua reflexão;
- comente nas postagens de ao menos dois colegas diferentes (preferencialmente em postagens que apresentem nenhum ou apenas um comentário);
- em seus comentários, aponte o que mais chamou sua atenção na postagem do colega e por quê;
- responda aos comentários feitos em suas postagens.

Ismália - Emicida



Áudio Etapa 3 - Leitura Clara dos Anjos

Figura 10 - De volta à Ismália

Juízos de valor presentes no romance

Escolha um trecho do romance (transcrição) em que se observem discursos que evidenciem juízos de valor referentes a vozes sociais presentes no texto e faça uma reflexão sobre a atualidade desses discursos.

Explicando melhor: em algum momento da narrativa (fala do narrador, fala de alguma personagem) você notou frases que demonstrem juízo de valor com relação a algum grupo social (homens, mulheres, ricos, pobres, negros, entre outros)? Veja o exemplo no trecho abaixo:

"- Meu filho aprender um ofício, ser operário! Qual! Ele é sobrinho de um doutor e neto de um homem que prestou muitos serviços ao país." (LIMA BARRETO, Clara dos Anjos. São Paulo: Ática, 1995, p. 34).

Comentário: Aqui, observamos Dona Salustiana, a mãe de Cassi Jones, indignada com a proposta do marido de mandar que o filho aprendesse um ofício e fosse trabalhar (coisa que fez futuramente, embora Salustiana visse isso com "repugnância"). Fica claro, na citação acima, que pessoas privilegiadas não deveriam trabalhar. Até hoje é possível ouvir esse discurso, quando dizem que trabalho é para pobres, não para pessoas "bem nascidas".

Agora é sua vez:

- Transcreva o trecho que demonstre um juízo de valor e faça seu comentário;
- Comente em postagens de dois colegas diferentes;
- Responda aos comentários feitos em suas próprias postagens.

Figura 11 - Juízos de valor

No momento 7, os participantes deveriam apresentar, no Fórum de discussão (Fig. 11), um trecho do romance em que se evidenciasse um juízo de valor presente na fala de alguma das personagens ou do narrador. Para isso, apresentamos um exemplo de discurso que demonstrava que a voz que fala não é necessariamente da personagem ou do narrador, mas é a voz da sociedade, expressando um juízo de valor acerca de determinados grupos – como vimos no dialogismo de Mikhail Bakhtin.

No momento 8, houve um Sarau, no *Padlet* (Fig. 12), com a apresentação de uma mídia sobre como cada cursista se sentiu com relação à leitura do romance *Clara dos Anjos*, apresentando suas impressões por meio de uma mídia, a partir dos seguintes questionamentos: “Como se sentiram com relação à leitura do romance *Clara dos Anjos*?” e “O que mais chamou a atenção na narrativa?”



Figura 12 – Sarau

No momento 9, como última atividade, propusemos uma reflexão (Fig. 13) acerca do primeiro relato apresentado pelos cursistas, em que cada um havia narrado sua experiência com a leitura de romances no período escolar. Tal atividade serviu como avaliação do produto educacional.

Revisitando meu relato: a leitura de romances na escola

No Momento 2, deste curso de extensão, você apresentou um relato referente à sua experiência com a leitura de romances na escola. Como estudante da graduação, você refletiu sobre a ocorrência das atividades de leitura de romances em seu processo de escolarização. Como docente, você refletiu sobre a presença da leitura de romances nas suas aulas.

Agora, já concluindo o curso, após a leitura do romance *Clara dos Anjos* de Lima Barreto e de ter participado de atividades que possibilitaram olhar para a narrativa sob diversos aspectos, escreva um relato (de no mínimo 10 linhas), a partir dos seguintes **questionamentos**:

Aos docentes: O que você mudaria em sua proposta de leitura de romances apresentada no início desta formação?

Aos licenciandos: O que você mudaria na proposta de seus professores com relação à leitura de romances na escola?

Importante: Insira seu nome completo no cabeçalho do arquivo para identificação.

Boas reflexões!

Figura 13 - Revisitando meu relato

5. Reflexões acerca do curso de extensão

Durante as discussões propostas, em cada um dos momentos da formação, ficou latente que, muitas vezes, a ausência de determinada atividade ou conteúdo na sala de aula, deve-se à falta de modelos consistentes e à lacuna na formação inicial de práticas metodológicas para inserção do romance, pois apenas a apresentação da teoria, sem a devida imersão na prática, não provoca uma mobilização. Em outras palavras, apenas ler sobre como promover a leitura de romances na sala de aula não provocaria a reflexão sobre a possibilidade de replicar a proposta em sala de aula, como observamos pela fala dos cursistas:

Agora saberia outros meios de contextualizar um romance que me parece um pouco mais distante dos alunos, buscando o auxílio de outros textos, músicas, pinturas, que trouxessem mais pra “perto”, pra um local de compreensão mais palatável da história [...] (Cursista 10).

[...] A formação através do curso possibilitou a abertura dos meus olhos e me fez perceber várias possibilidades de se trabalhar verdadeiramente com o romance em sala de aula. As formas de se trabalhar o gênero, apresentadas pela professora, funcionaram para mim como um despertar de possibilidades. Por exemplo, aliar a leitura da obra com outros textos curtos, como a música, a poesia etc., além da possibilidade de evocação de outras vozes para compor o trabalho com o romance, como a noção de leitura dialógica, permite uma série de oportunidades de se atingir os resultados esperados (Cursista 1).

A esse respeito, Cosson (2020, p. 29) afirma que “[...] para formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”, é

necessário promover momentos de exploração da obra. Ou seja, os docentes observaram como é possível e importante para os estudantes estarem imersos nas possibilidades que a leitura promove.

Os cursistas demonstraram uma mudança em sua percepção acerca do trabalho com o romance na sala de aula; aqueles que ainda estavam na sua formação inicial compararam o trabalho de seus professores e relataram que pretendem refletir sobre um modo de inserir o romance a partir dos modelos apresentados, como pudemos observar em seus relatos ao final do curso, quando evidenciaram o quanto foi importante fazer uma leitura lenta, pausada, atentando-se aos detalhes e fazendo inferências com épocas, autores e manifestações artísticas diferentes.

Os docentes puderam notar que as atividades estavam voltadas para uma formação humanizadora pois, por meio da leitura, puderam refletir acerca das histórias das personagens, aproximando tais histórias às suas próprias, de modo que, vivenciando a prática da leitura e das discussões, observavam que cada atividade se voltava para uma formação integral. Além disso, a cada proposta, outros componentes curriculares surgiam para favorecer a compreensão da narrativa, deixando entrever o trabalho interdisciplinar.

Os resultados obtidos demonstraram que, embora os docentes compreendessem a necessidade da inserção do romance na sala de aula, ainda pairavam dúvidas acerca do modo como poderiam ser desenvolvidas as atividades, todavia, o curso de formação de professores minimizou essa lacuna, favorecendo ao docente a reflexão acerca das possibilidades e da necessidade de oferecer a leitura de romances aos estudantes e, sobretudo, fornecendo-lhe subsídios teóricos e práticos para a inserção do romance em sala de aula. Dessa maneira, os relatos dos docentes e licenciandos, ao afirmarem o desejo de implantar o formato de atividades do curso para a leitura de romance junto aos seus estudantes, permite-nos afirmar que o curso promoveu não só momentos de reflexão acerca da presença e da importância da leitura de romances na sala de aula, como também lhes concedeu instrumentos para a realização dessa prática.

6. Conclusão

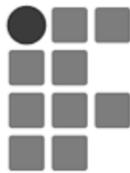
A proposta de curso de formação de professores cumpre o papel de possibilitar ao educador a oferta da leitura de romances aos seus estudantes, promovendo discussões que perpassam o conhecimento linguístico e favorecem a compreensão do lugar do jovem na sociedade, por meio de atividades que oportunizam ao estudante enxergar o lugar social que o personagem ocupa, e, ao mesmo tempo, consumam um movimento para dentro de si mesmo.

Consideramos, portanto, que as atividades do curso fomentaram, também no professor, um modo diferente de ver a sociedade por meio da literatura, possibilitando-lhe uma formação integral e humanizadora.

Referências

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 36, 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. 3.ed. São Paulo, 2000.
- _____. **Teoria do romance I**. A estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em:

- <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf>. Acesso em: 5 nov.2019.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- EMICIDA. **Ismália**. Youtube. 2 nov. 2019.
- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- FREITAS, Selma Amaral de. **A leitura de romances na sala de aula e sua contribuição para uma educação humanizadora e integral**: proposta de formação de professores. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2021.
- _____. **Entrevista com Marisa Lajolo**. [Entrevista cedida a] Selma Amaral de Freitas. Selma Amaral (canal do youtube). São Paulo. nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6tR2reOaWg>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- LIMA BARRETO. **Clara dos Anjos**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado, ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p.42-57).
- REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-111.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.



Práticas de leitura contemplativa: clube do livro virtual no Ensino Médio Integrado

Contemplative reading practices: virtual book club in Integrated High School

Janaína A. Soares, Márcio José dos Reis ¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da organização e aplicação do produto educacional Clube do Livro Virtual no Ensino Médio Integrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Câmpus Sertãozinho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O projeto teve como objetivo principal colaborar com o incentivo à leitura contemplativa dos jovens da turma de 2º ano do Ensino Médio Integrado do referido campus. Para tanto, fez uso de metodologias que propiciaram aos alunos a participação ativa nas práticas de leitura propostas. O produto educacional focou na contribuição para o estímulo à leitura, superando as barreiras físicas e presenciais do dia a dia escolar, bem como, por consequência, colaborou para o desenvolvimento de leitores competentes, críticos e reflexivos, não apenas decodificadores de símbolos gráficos, além de coadjuvar-se com o processo da formação omnilateral dos jovens.

Palavras-chave: leitores reflexivos; leitura contemplativa; formação omnilateral.

ABSTRACT

This article presents the results of the organization and application of the educational product Virtual Book Club at the Integrated High school developed at the Postgraduate studies program of Technological and Professional Education (ProfEPT) at the Sertãozinho campus at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). The project had as its main objective to collaborate with the incentive to the 2nd year young students' contemplative reading of the Integrated High school of the referred campus. Therefore, it had used methodologies which propitiated to the students the active participation at the proposed reading practices. The educational product focused on the contribution to reading incentive, overcoming the physical and in person barriers of the daily school routine, as well as, consequently, collaborating to the development of reflexive, critical and competent readers, not only people who decodes graphic symbols, in addition to assist in the process of the omnilateral formation of the young students.

Keywords: reflexive readers; contemplative reading; omnilateral formation.

1. Introdução

As aulas de leitura literária têm grande relevância no desenvolvimento do hábito da leitura, além disso, são fundamentais para que a assimilação dos conteúdos trabalhados ocorra com maior aprofundamento. Isso porque, para Arana & Klebis (2015), há uma relação entre o desempenho dos estudantes e os processos de leitura. Nesse sentido, atividades que elevem o interesse por essa prática devem ser desenvolvidas. Porém, o que se tem observado é o baixo índice de leitura entre os jovens. Segundo “Retratos da leitura no Brasil” (2016), os estudantes leem pouco; além disso, muitos não compreendem a mensagem do texto, outros não refletem criticamente sobre a leitura realizada. Surgiu, por essas razões, o projeto Clube do Livro Virtual como proposta de intervenção.

Para tanto, a fim de que a pesquisa melhor se delineasse, elencou-se a seguinte questão: um clube do livro virtual, organizado por meio de tecnologias associadas à

internet e metodologias ativas, contribui para incentivar a leitura contemplativa e o desenvolvimento da leitura?

Durante o planejamento do produto educacional, para que se alcançasse o objetivo geral (investigar um modelo virtual de desenvolvimento de leitura contemplativa com vistas ao desenvolvimento do homem em todas as dimensões da vida humana - característica fundamental da formação omnilateral), fez-se necessária a elaboração de objetivos específicos, quais sejam: desenvolver um produto educacional intitulado “Clube do Livro Virtual”; proporcionar o desenvolvimento colaborativo das experiências de leitura, por meio de reuniões virtuais e também apresentar e discutir, a partir da percepção dos participantes (alunos, professor (a) e pesquisadora), as contribuições e as deficiências do uso de um ambiente virtual para as práticas de incentivo à leitura; observar se diferentes tipos de realizações de leituras fomentam a curiosidade dos alunos para que possam desenvolver, de maneira contemplativa, suas próprias formas de leitura.

A aplicação do produto educacional foi realizada com a turma de 2º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal, Câmpus Sertãozinho, com o intuito de se trabalhar com o incentivo à leitura, isso porque a falta do hábito da leitura e a insatisfatória compreensão do que se lê prejudicam a formação das crianças, jovens e adultos (CAMPOS & LIMA, 2004).

O Clube do Livro Virtual foi elaborado em forma de roteiro com os processos devidamente divididos em etapas detalhadas no capítulo sobre a metodologia.

2. A presença da leitura na formação omnilateral dos jovens

A formação dos jovens é permeada pelas compreensões das leituras que realizam, e a consciência do mundo em que vivem advém do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Sendo assim, para que esse acesso não seja negado, os processos de leitura devem ser profundamente desenvolvidos, visto que quem lê e compreende o que foi lido conhece e se reconhece como autor de sua formação e de seu papel na sociedade em que vive.

Andrade *et al.* (2020) cita Manacorda (2010) ao pontuar que a formação omnilateral objetiva a articulação entre conhecimentos como cultura, ciência, tecnologia, afetividade, trabalho e seus fundamentos científicos e sociais, aspectos histórico-sociais das sociedades, entre outros. Os autores a colocam como necessária e parte intrínseca dos processos que levam à evolução do homem. Porém, com práticas de leitura baseadas em textos como pretextos, a escola e os professores não contribuem para que os jovens se sintam motivados a ler, pelo contrário, essas propostas didáticas apenas reforçam a leitura por imposição (MATSUDA & PIRES, 2013). Assim, a leitura utilizada apenas para realização de exercícios gramaticais, desconsiderando o diálogo entre o autor e os alunos, o contexto, bem como, a leitura literária do texto, afasta os jovens. Nesse sentido, a formação se dá de maneira incompleta, visto que a leitura é uma das bases do desenvolvimento integral do homem (formação omnilateral) que traz imbuída em si a integralidade dos conhecimentos, sendo esses entendimentos permeados pelos processos de leitura.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Assim, tem a leitura papel relevante na construção do processo emancipador do homem e reitera, nessa perspectiva, sua importância na formação dos sujeitos por estar relacionada ao pleno desenvolvimento do ser, já que contribui para o desenvolvimento do

pensamento crítico e reflexivo com a busca da autonomia do cidadão na sociedade da qual faz parte.

Conforme já visto, a ampla formação dos jovens é permeada pela leitura, ainda assim são raras as práticas educativas que levam ao aprimoramento do prazer por essa atividade. O produto educacional proposto, pelo já referido projeto, intenciona mudar esse panorama, o que se pode ver no detalhamento do trabalho realizado em uma das turmas do Ensino Médio Integrado.

3. Percurso metodológico

O projeto foi delineado em conformidade com as características da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com procedimentos relativos à pesquisa-ação e observação participante. Para Gil (2002), a pesquisa-ação prevê o reconhecimento das situações-problema do grupo a ser observado e, para tanto, discussões coletivas podem ser utilizadas. Além disso, essa metodologia propicia a construção de laços entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.

Durante a aplicação do produto educacional, foram utilizados, como suporte e registro de informações, os aplicativos *Microsoft Teams*, *Google Forms* e *WhatsApp*, além do acesso primordial à *internet*.

A discussão inicial foi realizada por meio de um questionário disponibilizado no *Google Forms*; com os dados obtidos nessa etapa, foi possível a utilização da hermenêutica dialética de Minayo (2001) para análise preliminar e posterior planejamento das etapas seguintes.

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. (MINAYO, 2001, p. 227).

A aplicação do produto educacional “Clube do Livro Virtual”, envolveu diversos atores e etapas, sendo os autores:

- a) Professor - (a) de Língua Portuguesa da sala: participou da discussão inicial proposta e das demais etapas a serem aqui descritas;
- b) Contador - (a) de histórias: participou como contador (a) de uma história escolhida em conjunto com a pesquisadora, com base na análise da discussão inicialmente realizada;
- c) Pesquisadora: participou como organizadora da discussão inicial e demais etapas, juntamente com o (a) professor (a). Além disso, atuou como mediadora nas discussões relativas às exposições das leituras realizadas;
- d) Educandos: participaram como sujeitos ativos nas atividades propostas, sendo apresentados a diversas formas de leitura, e também realizaram suas próprias leituras e deram suas contribuições ao “Clube do livro Virtual”.

Sendo que a primeira etapa, após análise, proporcionou o reconhecimento da necessidade de práticas de leitura voltadas à fruição e ao aprofundamento de suas compreensões, além disso, possibilitou a elaboração das estratégias mais propícias para as demais etapas a serem organizadas. A título de apresentação inicial, têm-se as etapas:

- 1ª Etapa: Discussão inicial;
- 2ª Etapa: Leitura dramática;
- 3ª Etapa: Contação de histórias;
- 4ª Etapa: Organização dos grupos e escolha das obras a serem lidas;
- 5ª Etapa: Apresentação das leituras realizadas.

Em todas as etapas citadas, a hermenêutica dialética foi utilizada como método de análise, pois tem como finalidade a interpretação aproximada da realidade dentro de um contexto sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos os sujeitos (MINAYO, 1996).

4. Produto educacional: roteiro para execução do clube do livro virtual no ensino médio integrado

O Método Recepcional de Bordini & Aguiar (1993), assim como os Círculos de Leitura de Rildo Cosson (2014) são as fontes de inspiração para as fases organizacional e prática e, também, estão presentes em segmentos da teoria que compõem o Clube do Livro Virtual. Entretanto, o produto não foi idealizado como parte intrínseca dos métodos expostos.

Optou-se por esse encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 74 apud PIRES & MATUSA, 2013, p. 192).

O Clube do Livro Virtual contou com a utilização de arquivos em pdf, assim, todos os alunos participantes tiveram acesso às obras a serem lidas durante a aplicação do produto educacional. Neste sentido, um dos aspectos do Método Recepcional pôde ser atendido. Contudo, é imprescindível reconhecermos que não há grande disponibilidade de livros gratuitos em pdf na *internet* e, por esse motivo, as obras lidas foram escolhidas também com a premissa de serem de fácil acesso.

A primeira etapa do Clube do Livro Virtual, denominada Discussão Inicial, foi realizada por meio de um questionário produzido no *Google Forms*. Nessa fase, intencionou-se compreender a relação dos alunos com a leitura e conhecer os interesses literários dos estudantes para que suas expectativas fossem atendidas.

Entretanto, o atendimento dessas expectativas deu-se apenas pelos gêneros ou temas mais citados pelos estudantes (mistério e romance), e não necessariamente, pelos autores ou livros lidos por eles. Buscou-se por obras que fossem pertencentes à literatura clássica e/ou que fossem relevantes no cenário literário nacional e internacional.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o horizonte de expectativas foi atendido, ele também foi rompido e ampliado, uma vez que esses são também aspectos do Método Recepcional, ainda que em fases distintas. Há que se destacar que o Clube do Livro Virtual não foi elaborado de forma a contemplar todas as etapas do referido método ou ainda delineado com fidelidade aos Círculos de Leitura de Rildo Cosson (2014).

A segunda etapa de aplicação do produto educacional – primeiro encontro síncrono – intitula-se “Leitura Dramática”, e, a obra selecionada foi o conto poético “O Corvo” de Edgar Allan Poe (2015). A escolha por esse texto deu-se, pois ele se enquadra no gênero romance gótico e, sendo assim, alia os temas mistério e romance.

A prática literária Leitura Dramática foi escolhida, pois, para Cosson (2014), a dramatização é um tipo de leitura que proporciona a interação do leitor com o texto e dos alunos entre si e permite ao leitor o desenvolvimento de várias linguagens artísticas.

O encontro foi realizado no horário da aula de Língua Portuguesa, por meio do aplicativo *Microsoft Teams*, e o arquivo pdf do texto foi disponibilizado em tela, além de ter sido postado previamente no ambiente virtual já utilizado pelos estudantes (Moodle). A professora da sala ficou responsável pela leitura dramatizada do conto poético, e a discussão que se seguiu foi mediada pela pesquisadora.

Para o segundo encontro do Clube do Livro Virtual, foi selecionado o conto “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca (1974). A obra foi escolhida por ter algumas

características do gênero mistério e por sua importância no cenário literário nacional. O pdf do texto foi disponibilizado no ambiente virtual já utilizado pelos alunos e, como forma de facilitar e aprofundar o debate que seguiria a leitura, um fórum, com tópicos a serem discutidos sobre o conto, foi proposto e postado no Moodle.

A prática literária definida para a reunião virtual foi a contação de histórias, pois proporciona o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, e, além disso, o estímulo à leitura pode ser trabalhado por meio desse método (COSSON, 2014).

A etapa intitulada “Contação de histórias” teve a participação da professora de Língua Portuguesa, Rita. Sua atuação consistiu em contar a história narrada no conto de Rubem Fonseca. Além disso, a educadora articulou comentários sobre a obra e sobre as análises dos estudantes e a discussão que se seguiu foi mediada pela pesquisadora.

Na sequência da aplicação do produto educacional, foi criado um grupo, no *WhatsApp*, para que os alunos pudessem se organizar em pequenas turmas para a escolha das obras a serem lidas por eles durante a última etapa proposta pelo projeto.

O processo de escolha da obra a ser lida levou em consideração a possibilidade de acesso ao texto pelos estudantes. Dessa forma, é importante salientar que, no contexto de pandemia, os livros físicos eram de difícil alcance e, por esse motivo, sugeriu-se a escolha de um título que estivesse disponível em pdf. Como professora de Língua Portuguesa, é oportuno que se tenham alguns exemplares, assim, alguns desses livros foram sugeridos aos jovens.

Os objetivos almejados nessa fase fizeram referência à autonomia dos estudantes e ao atendimento de seus interesses literários.

Diferentemente dos objetivos traçados na etapa citada acima, Travancas (2020) pontua que, nas escolas, observa-se a obrigatoriedade da leitura de livros já definidos pelos programas estabelecidos. No entanto, defende a autora, a leitura por fruição passa pelo ato de poder escolher os títulos a serem lidos.

Como etapa final do produto educacional proposto, a obra “A menina que roubava livros”, de Markus Zusak (2005), foi lida e, posteriormente, discutida pelos alunos com a mediação da pesquisadora no último encontro virtual.

As discussões foram norteadas pelas anotações realizadas durante a leitura e, com essa estratégia, esperava-se que a conversa ocorresse com maior fluidez, pois, segundo Cosson (2014), esse método auxilia os leitores inexperientes na compreensão de suas leituras.

5. Resultados e discussões

Acerca dos resultados obtidos com a aplicação do Clube do Livro Virtual, têm-se as seguintes observações:

- Discussão inicial: durante as análises do questionário inicial, verificou-se que, durante o Ensino Fundamental, as práticas literárias trabalhadas com os jovens consistiam, em parte, em leituras para atividades e avaliação. Além disso, os estudantes tinham poucas oportunidades de escolherem as obras que seriam lidas. Verificou-se também que os gêneros romance e mistério foram citados como preferidos pelos estudantes. Dessa maneira, professora e pesquisadora optaram por duas obras que se assemelhavam aos tipos de texto elencados.

- Dramatização: a professora da sala fez a leitura dramatizada do conto poético “O Corvo” de Edgar Allan Poe. Posteriormente, separou-se um momento para discussão do texto. Isso porque, para Cosson (2014) por meio dessas discussões, os estudantes apontam suas dúvidas e levantam argumentos para sustentar suas posições e, dessa forma, os leitores compreendem melhor as obras lidas.

- Durante a reunião, fez-se necessária a intervenção da pesquisadora, no papel de mediadora, visto que os jovens pouco debatiam sobre o texto. Para tanto, apontamentos foram realizados, a saber: conhecimento ou não do autor do conto, leitura anterior de alguma obra dele, sentimentos despertados pela leitura, posição dos jovens sobre a temática do texto, entre outros. Além disso, questões foram elencadas e direcionadas aos jovens, e os momentos de interação se fizeram presentes, ainda que em poucas oportunidades. A título de exemplificação, seguem algumas das questões elaboradas e discutidas no primeiro encontro virtual:

1. Quais os sentimentos presentes nas falas do eu lírico?
2. O que o personagem Corvo representava no conto poético?
3. A morte da amada representava, realmente, o fim da vida?
4. Qual seu pensamento em relação à vida após a morte?

Foi observado, no decurso do primeiro encontro e no posterior questionário aplicado aos jovens por meio do *Google Forms*, o pouco contato dos estudantes com o tipo de linguagem utilizada na obra de Edgar Allan Poe. Por esse motivo, a compreensão inicial do conto poético ocorreu de forma fragmentada e superficial. Porém, com a leitura dramatizada e as discussões propostas houve maior entendimento do texto. Essa leitura, vale ressaltar, pode ser vista no link <https://youtu.be/dy8iczK0sE8>.

Para os jovens E3, H1 e I1, a leitura individual da obra foi de difícil compreensão, fator que levou os alunos a não gostarem do texto. Entretanto, após a leitura dramatizada e as discussões realizadas, durante a reunião, vários pontos do conto poético ficaram claros quando foram abordados pelos colegas em conjunto com a mediadora. O luto do narrador-personagem ficou evidenciado, suas emoções conseguiram ultrapassar as páginas do texto, assim, a obra tornou-se interessante, pontuaram os jovens.

Nesse sentido, para Arana & Klebis (2015), as conversas e argumentações levantadas após as leituras são importantes para que os estudantes compreendam melhor os textos lidos. Como resultado, os processos de reflexão são aprimorados e a formação do indivíduo leitor pode ser desenvolvida.

- Contação de Histórias: a narração do conto de Rubem Fonseca proporcionou momentos de tensão, medo, surpresa e descontentamento. Essas sensações foram descritas pelos alunos e algumas delas estão representadas pelas falas abaixo:

A2: “Fiquei esperando que ele fosse preso, imaginei que esse tipo de crime poderia acontecer com a gente”.

F4: “Nossa! Não achei que ele fosse matar a última mulher”.

F5: “É um absurdo o cara não ter sido preso”.

G1: “A violência contra a mulher é histórica, mas precisa mudar”.

H1: “A leitura do conto foi fácil e, ao mesmo tempo, surpreendente”.

H1: “O personagem fala da fragilidade da mulher como desculpa para cometer a violência”.

J1: “O conto prendeu minha atenção, queria saber logo o final da história”.

Ainda sobre as impressões dos jovens quanto à obra, F5, G1 e I1 gostaram da leitura individual, isso porque, segundo eles, foi de fácil compreensão, ainda que o tema trazido fosse sombrio. Porém, como destaque, os estudantes trouxeram a discussão como ponto fundamental dessa etapa do Clube do Livro Virtual, pois ouvir a opinião dos colegas fez com que outras interpretações pudessem ser conhecidas.

Além disso, na discussão realizada após a contação de histórias, foi observada uma maior participação dos estudantes, e a interação entre os jovens aconteceu de forma a completarem as falas uns dos outros, conforme exposto nas falas abaixo:

H1: “O personagem mata as mulheres porque diz que são frágeis, isso é machismo”.

J1: “Antes, nas histórias da Disney, as princesas também eram frágeis, mas isso está mudando”.

F4: “Ele não foi preso porque é rico”.

G1: “Isso mostra como as coisas são no Brasil, o pobre vai preso, mas o rico faz o que faz e nada acontece”.

Constatou-se também que a utilização das respostas dadas no fórum proposto foi significativa para o debate. Neste sentido, em comparação à reunião anterior, a atuação e a colaboração dos jovens ficaram mais evidenciadas, visto que os jovens tiveram maior participação nas discussões propostas, tendo como base algumas das argumentações dadas no fórum.

Os fóruns são importantes ferramentas para construção do conhecimento, pois, por meio da colaboração dos estudantes, é possível o aprofundamento dos temas já trabalhados em aula e, também, maior interação entre os estudantes (DUARTE, 2010).

Ademais, o segundo encontro do Clube do Livro Virtual trouxe a possibilidade de contextualização da obra escolhida com temas presentes na atualidade, a violência e a falta de punição foram citadas por grande parte dos jovens.

Para os participantes F4 e J1, a violência presente no conto expôs que nossa sociedade não evoluiu desde a escrita da obra, ao contrário. Essa reflexão fez com que os demais estudantes se manifestassem e, assim, a interação entre eles pôde ser observada.

Práticas de leitura que levem ao entrosamento dos leitores com o texto e seu contexto são de grande importância, pois, além de ampliar a compreensão das obras, auxiliam no processo de incentivo à leitura (LINHARES & LOPES, 2007).

- Organização dos grupos e a escolha das obras a serem lidas (*WhatsApp*): o encadeamento dessa etapa deu-se de forma mais lenta que o esperado, uma vez que os jovens não estavam acostumados ao processo de escolha. Porém, com o auxílio da pesquisadora, houve uma votação para definição da obra a ser lida e optou-se por manter um único grupo. Inicialmente, esperava-se que os alunos se organizassem em mais de uma equipe e que cada uma lesse uma obra. No entanto, a opção por um grupo se deu pelo fato de não ser grande o número de alunos e, assim, a interação pela leitura se daria com todos os participantes. Para Cosson (2014), o processo de autonomia dos estudantes pode ser trabalhado nos círculos de leitura ou clubes do livro pois o próprio engajamento dos alunos com a leitura propicia tal habilidade.

Escolhido o livro “A menina que roubava livros”, na sequência foram definidos os prazos e o planejamento da atividade. A data para a apresentação foi decidida em conjunto. Além disso, para auxiliar na discussão planejada após a leitura, fez-se necessária a sugestão de que anotações sobre a obra fossem feitas. Para isso, foram elencados alguns tópicos, como: impressões gerais sobre a obra, anotações sobre os capítulos, aspectos estilísticos, entre outros.

- Apresentação das leituras realizadas: após a leitura da obra “A menina que roubava livros”, foi realizada a última reunião do clube, que foi permeada por discussões sobre o livro e na qual se observou que as anotações feitas pelos estudantes foram significativas para o encontro, pois sua utilização foi vista durante as discussões:

E1 sobre o maior destaque do livro: “a morte, como narradora, foi bem diferente do que já tinha visto em livros”.

E1 sobre um dos temas do livro: “o livro trouxe outra visão sobre a guerra, nunca tinha visto a visão dos alemães”.

F4 sobre o maior destaque positivo do livro: “o tema do racismo estava no livro quando o Rudy se pinta de preto e imita o Jesse Owens”.

H1 sobre o personagem preferido: “a personalidade boa do Huns sem esperar nada em troca foi o que me fez escolher ele como preferido, hoje, as pessoas só querem fazer coisas boas para lacrar na *internet*”.

Quando comparada aos encontros que a precederam, a terceira roda de conversa teve maior participação dos estudantes. Foi nítida a evolução dos processos de interação entre os jovens. Para Cosson (2014), a leitura é uma prática social e, sendo assim, quando realizada em conjunto, ampliam-se a aproximação e a interação entre os diversos atores do processo. O compartilhamento da leitura é uma das formas de incentivo a sua fruição e, além disso, os sentidos que um mesmo texto traz só são conhecidos quando expostos em conversas. Assim, suas interpretações se expandem (TRAVANCAS, 2020).

6. Considerações finais

O produto educacional Clube do Livro Virtual propiciou práticas de leitura que levaram os jovens a interagirem com suas leituras e com seus colegas. Para além dessas observações, considerou-se que a proposta de incentivo à leitura foi alcançada, aliada, também, ao desenvolvimento da criticidade, visto que, por meio do compartilhamento das impressões sobre as obras lidas, as diversas compreensões, argumentações e conhecimentos foram difundidos e discutidos pelos estudantes. A proposta mostrou ainda, que o protagonismo da escolha pode ser uma atividade útil para despertar o interesse pela leitura. Somado a isso, a discussão das obras lidas e o compartilhamento das interpretações puderam mostrar a riqueza de ideias que podem ser inferidas de um mesmo texto. Além disso, o trabalho mostrou-se importante quanto a forma de leitura, de onde se conclui que além de o saber ler o significado literal das palavras, é possível extrair as emoções, os sentimentos das personagens e também os sentimentos do leitor pois são esses que governam, talvez, os sentimentos que se imprimem às personagens. Os encontros literários virtuais demonstraram uma maneira de oportunizar meios de fomentar a formação dos alunos, contribuindo, assim, para os processos que podem levar ao homem omnilateral que se constrói também pela leitura.

Referências

- ANDRADE, E. L. D. M et al. Projeto Farol Cultural do Instituto Federal Goiano: contribuições para uma formação omnilateral. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, 2020.
- Aprendi lá. O corvo - de Edgar Allan Poe. **Youtube**, 16 abr. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dy8iczK0sE8>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- ARANA, A. R. A.; KLEBIS, A. B. S. O. A Importância Do Incentivo À Leitura Para O Processo De Formação Do Aluno In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo PUCPR, 2015.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CAMPOS, A. L. F.; LIMA, C. C. A leitura como processo do conhecimento: reflexões acerca de um projeto de leitura. **Acesso**, Araçatuba, v.2, n.2, p. 24-3, jun. 2004.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.
- DUARTE, S. K. S. O uso do fórum na EAD: contribuições pedagógicas. **Revista da Graduação**, v. 3, n. 2, 17 nov. 2010.
- FONSECA, R. “Passeio Noturno”. Os melhores contos brasileiros de 1973. Porto Alegre, Editora Globo, 1974, p. 179-181. Disponível em: <http://totodenadie.blogspot.com/2015/06/rubem-fonseca-passeio-noturno.html>
- FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 267, 2012.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.
- LINHARES, M. C.; LOPES, E. C. A leitura no ensino médio: concepções e práticas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 5, p. 1-1, 2007.
- MATSUDA, A. A.; PIRES, A. C. C. Formação do leitor: dificuldades e desafios. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- POE, E. A. O CORVO multilíngue. Organização Daniel Serravalle de Sá. Florianópolis DLLE | CCE | UFSC 2015. O CORVO Trad. Fernando Pessoa, 1924. Disponível em: <http://dserravalle.prof.ufsc.br/files/2021/04/O-CORVO-multili%CC%81ngue.pdf>
- TRAVANCAS, Isabel. **A Experiência da Leitura Entre Adolescentes**: Rio de Janeiro e Barcelona. Curitiba: Ed. Appris, 2020.
- ZUZAK, M.; “A menina que roubava livros”, 2005. Tradução de Vera Ribeiro PDF: Digital Source. Disponível em: <https://clubdelivros.files.wordpress.com/2014/02/ameninaqueroubavalivros.pdf>



Contribuições de um projeto de extensão para a formação omnilateral: relato de uma experiência

Contributions of an extension project for omnilateral formation: report of an experience

Natália E. C. de Almeida¹, Marisa S. Clementino¹, Joyce H. F. dos Santos¹,
 Andreia de A. Cerizza¹, Heloisa B. Gonçalves², Ricardo C. de Oliveira¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

RESUMO

A formação omnilateral consiste em uma concepção voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. Neste sentido, é crescente o emprego de conceitos e práticas inerentes a omnilateralidade na Educação, em especial nas escolas ao buscarem proporcionar uma formação em sua completude aos estudantes. Este trabalho apresenta o relato de uma experiência que evidencia algumas contribuições que o desenvolvimento de projetos extracurriculares pode proporcionar para a formação omnilateral dos estudantes. O trabalho baseou-se nos desdobramentos gerados a partir da participação de uma estudante do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no desenvolvimento de um projeto de extensão, cujo objetivo consistia na elaboração de jogos didáticos voltados ao ensino de Astronomia no Ensino Fundamental II. Os resultados descritos referem-se ao acompanhamento, pela coordenadora do projeto, das atividades realizadas pela estudante durante a sua execução e de uma entrevista, na qual relatou as possíveis contribuições para a sua formação pessoal e profissional. Espera-se que este relato possa suscitar reflexões tanto nos estudantes quanto nos professores a respeito da importância dos projetos extracurriculares para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: ensino médio integrado; projeto de extensão; formação omnilateral.

ABSTRACT

The omnilateral formation consists in a conception aiming to the full development of the human being. In this way, the use of concepts and practices inherent to omnilaterality in Education is growing, especially in schools seeking to provide the formation in its completeness to students. This work presents the report of an experience that highlights some contributions which the development of extracurricular projects can provide the omnilateral formation for the students. The work was based on the deployments generated from the participation of a student from Technical Education Integrated to High School in the development of an extension project, whose objective consisted in the development of educational games for teaching Astronomy in Elementary School II. The results described refer to the follow up, by the project coordinator, of the activities performed by the student during its execution and from an interview, in which she reported the possible contributions to her personal and professional formation. It is hoped that this report may raise reflections in both students and teachers about the importance of extracurricular projects for the integral formation of students.

Keywords: integrated high school; extension project; omnilateral formation.

1. Introdução

Instituídos pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram concebidos com a finalidade de atender às “[...] demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 2).

Entre os principais objetivos dos Institutos Federais destaca-se a oferta de educação profissional técnica voltada ao Nível Médio prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008). Tais cursos são comumente referenciados com a terminologia “Técnico Integrado” e de acordo com Silva (2013, p. 8) a forma integrada “é considerada uma possibilidade de avanço em direção a uma formação mais qualificada na medida em que permitiria superar a justaposição e dissociação entre ciência e trabalho, entre cultura e técnica [...]”. Desta forma, a autora ressalta que a formação integrada possibilita uma potencialização da educação de Nível Médio ao requerer uma organização curricular única, de caráter integrador, o qual viabiliza a superação da fragmentação do conhecimento.

Embora existam outras interpretações para a expressão, o termo “integrado” é utilizado nos Institutos Federais sob a perspectiva da junção intercomplementar entre a formação geral, conferida pelas disciplinas tradicionais, e a formação profissional, proporcionada pelas disciplinas das áreas técnicas (RAMOS, 2005). Adicionalmente, presume-se que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são organizados de forma a conferir uma formação plena, integral ao sujeito, o qual é genuinamente reconhecido como ser histórico-social, capaz de atuar e transformar o espaço que está inserido. Para Pacheco (2011),

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível (PACHECO, 2011, p. 29).

Sobre formação integrada, Ciavatta (2012, p. 84) ressalta que o termo “integração” está associado à concepção de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social”. Assim, “integrar” confere o sentido de completude para as práticas pedagógicas que norteiam a educação básica integrada à educação profissional (SOUZA *et al.*, 2017). Neste contexto, a proposta de integração envolve a articulação entre ciência, trabalho e cultura, os quais encontram-se inseridos em uma mesma organização curricular e, conseqüentemente, nas práticas de ensino. Diante de tais conjecturas, os Institutos Federais visam por meio da oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio promover uma formação profissional ampla através da integração entre a educação técnica e a educação básica, tendo como um dos alicerces a educação integrada omnilateral.

Educação integrada omnilateral consiste em uma educação voltada para a formação integral do ser humano, ou seja, corresponde a uma educação multilateral que visa formar “todos os lados” do indivíduo para o exercício da cidadania. Trata-se, sobretudo, de um processo educativo contínuo voltado para a formação política e social do ser humano, cujo objetivo principal consiste em elaborar práticas pedagógicas que proporcionem ao indivíduo, ser aprendente, o reconhecimento e a compreensão dos saberes inerentes às diversas áreas de conhecimento (APPIO *et al.*, 2020).

Os princípios inseridos na educação integrada omnilateral remonta à paideia grega pela busca da totalidade na formação do ser. Segundo Jaeger (2001, p. 13-14), “[...] em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação”.

Manacorda (2007) preconiza que a formação omnilateral se dá pelos processos educativos integrativos que vão além das determinações impostas pelo capitalismo. Segundo o autor, a omnilateralidade consiste em “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das

necessidades e da capacidade da sua satisfação [...]” (MANACORDA, 2007, p. 87). Neste sentido, é crescente o emprego dos conceitos e práticas inerentes a omnilateralidade na Educação, em especial na escola ao proporcionar uma formação integrada, ética e democrática.

Manacorda (2007, p. 75) propõe que o papel desenvolvido pela escola necessita se caracterizar “[...] como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza [...]”. Logo, na busca pelo desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e liberdade, a escola atua diretamente na formação do ser aprendente quanto à sua personalidade e às suas posturas no cotidiano, envolvendo, inclusive, as relações de trabalho.

Segundo apontado por Ciavatta (2012), a formação integrada se concretiza através da busca pelos alicerces da produção da vida e do pensamento, para além das práticas inerentes à educação profissional e propedêutica, as quais visam basicamente a formação profissionalizante (técnica, operacional) e a preparação dos estudantes para entrar na universidade. A autora ressalta que ambas as práticas supracitadas assumem um caráter mecanicista e não conferem a formação humana em sua completude. Neste sentido, Souza e colaboradores (2017) indicam que ao incorporar o aspecto humanista à educação, a formação integrada possibilita um ambiente educacional de cultura, geral e técnica, que juntamente são capazes de promover uma formação plena do ser aprendente.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho apresenta o relato de uma experiência que expõe como o desenvolvimento de projetos extracurriculares pode contribuir para auxiliar na promoção de uma formação omnilateral. O trabalho foi gerado a partir de um projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Câmpus Birigui, envolvendo uma estudante do 3º ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

2. Descrição do projeto e apresentação dos principais resultados obtidos

O projeto de extensão desenvolvido teve duração de aproximadamente 4 meses, o qual foi desenvolvido no ano de 2020 de forma remota, devido às necessidades de distanciamento social que se fez necessário devido a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus. O projeto tinha como principal objetivo o desenvolvimento de jogos didáticos voltados ao ensino de Astronomia no Ensino Fundamental II. Com a proposição dos jogos, buscou-se apresentar os principais componentes do Sistema Solar e fornecer informações sobre os mesmos, e propiciar um conhecimento amplo sobre diversos temas relacionados à Astronomia, a saber: satélites naturais do Sistema Solar, teorias Geocêntricas e Heliocêntricas, estações do ano e principais explorações espaciais realizadas pelo Homem. Faz-se necessário aqui ressaltar a iniciativa e proatividade da estudante, a qual foi a principal idealizadora e executora do projeto.

Para a elaboração dos jogos fez-se necessário uma ampla revisão bibliográfica acerca dos conteúdos relacionados a temática Astronomia, na qual diversas fontes foram consultadas, como sites especializados e artigos científicos. Paralelamente, realizou-se um planejamento para a elaboração dos jogos e, em seguida, os protótipos foram desenvolvidos. Nesta etapa, diferentes ferramentas foram utilizadas pela estudante, tais como Google acadêmico e buscador, PowerPoint e Canva. Posteriormente, os jogos foram confeccionados a partir de materiais de baixo custo e reutilizáveis.

Ao todo foram desenvolvidos três jogos e seus respectivos manuais de instruções, os quais continham as orientações sobre como utilizar cada um e informações sobre os objetivos inerentes e habilidades trabalhadas. Os jogos foram chamados de “Memória do

Sistema Solar” (jogo 1), “Tabuleiro do Sistema Solar” (jogo 2) e “Twister Astronômico Exploratório” (jogo 3). A seguir será apresentado um detalhamento sobre cada um deles.

Jogo 1 – “Memória do Sistema Solar”:

Consiste em um jogo da memória cujo objetivo principal compreende conhecer os principais componentes do Sistema Solar, isto é, o Sol e os planetas. É composto por 18 cartas, sendo 8 pares referentes aos planetas do Sistema Solar e 1 par referente ao Sol. Conforme pode ser observado na foto de algumas cartas deste jogo, apresentada na Fig. (1), em cada carta é apresentada a ilustração do componente acompanhada de seu nome.



Figura 1. Algumas cartas do jogo “Memória do Sistema Solar”.

O funcionamento do jogo consiste em dispor aleatoriamente as cartas com as faces dos pares voltadas para baixo, de forma que estas não possam ser visualizadas pelos jogadores. Cada jogador deve, na sua vez, virar duas peças (cartas) e deixar que todos os demais jogadores as vejam também. Caso as figuras sejam iguais, o participante deve recolher consigo esse par e jogar novamente. Se forem cartas diferentes, estas devem ser recolocadas no jogo, sendo passada a vez ao jogador seguinte. O vencedor do jogo é aquele que tiver o número maior de pares de cartas formados ao final. O número de participantes indicado para este jogo é de 2 e 4 jogadores.

Para a confecção deste jogo foram utilizados os seguintes materiais: impressora, plastificadora, tesoura e papel diplomata 180 g. Vale destacar que se trata de um jogo regido por regras simples e que possibilita trabalhar diversas habilidades, como memória, foco e concentração dos estudantes (jogadores).

Jogo 2 – “Tabuleiro do Sistema Solar”:

Trata-se de um jogo de tabuleiro que tem como principal objetivo apresentar e explorar as características dos componentes do Sistema Solar. A Fig. (2) apresenta uma foto dos elementos que compõem o jogo, tais como o tabuleiro, cartas chamadas de “Carta Planeta” (total de 10), cartas chamadas de “Você Sabia?” (total de 30), dados e tampas de garrafas.

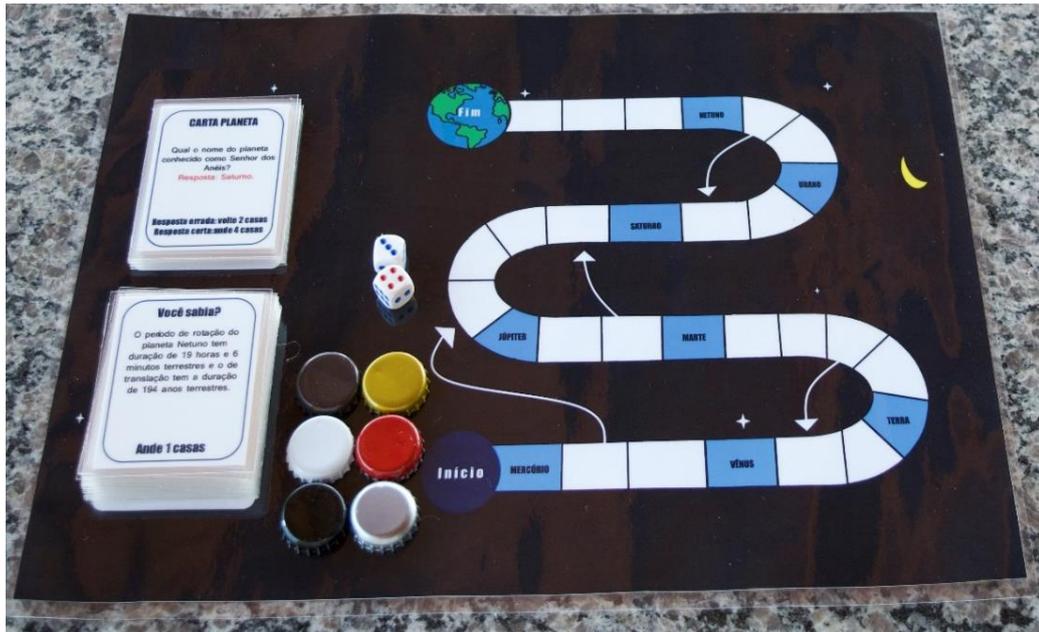


Figura 2. Itens que compõem o jogo “Tabuleiro do Sistema Solar”.

No tabuleiro estão demarcados o local de partida, as “casas” (posições) que os jogadores precisam percorrer ao longo do jogo e o ponto de chegada. No conjunto de cartas identificadas como “Você Sabia?” são apresentadas informações relevantes sobre os componentes do Sistema Solar, bem como as ações que os jogadores devem proceder no jogo. As cartas identificadas como “Carta Planeta” precisam ser utilizadas quando as posições dos jogadores no tabuleiro coincidirem com as casas que indiquem planetas (Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Netuno) e nelas estão indicadas algumas perguntas, bem como alguns bônus e ônus que devem ser utilizados dependendo da assertividade dos jogadores frente às perguntas proferidas. As posições dos jogadores no tabuleiro devem ser demarcadas pelas tampas de garrafas identificadas por diferentes padrões de cores.

As regras de funcionamento do jogo são: primeiramente, cada jogador deve escolher uma cor específica para representar as posições no tabuleiro ao longo do jogo. Em seguida, um moderador deve ser escolhido cuja função consiste em ler as cartas e orientar os jogadores quanto à ação indicada nas cartas. Após todos os jogadores terem se posicionado no local de partida no tabuleiro, estes devem jogar os dados e o jogador que obter o maior número será o primeiro a jogar. O próximo a jogar será o jogador à sua esquerda. O jogo é iniciado quando o moderador retirar a primeira carta no conjunto “você sabia?” e ler em voz alta o que nela estiver descrito. Após a leitura, o jogador da vez deve assumir uma nova posição no tabuleiro, conforme a ação indicada na carta. Adicionalmente, no tabuleiro existem casas que podem fazer com que o jogador avance ou regreda no tabuleiro. Caso a ação não seja efetuada, o jogador é eliminado automaticamente. Ganha o jogo o participante que atingir a chegada primeiro. O número de participantes indicado para este jogo é de 2 e 4 jogadores.

Foram utilizados os seguintes materiais na produção do jogo: impressora, plastificadora, tesoura, papel sulfite A3 75 g, papel diplomata 180 g, tampas reutilizadas de garrafas de bebidas e dados. Além dos conteúdos abordados, o jogo possibilita trabalhar habilidades como raciocínio lógico, capacidade de socialização e integração, dentre outras.

Jogo 3 – “Twister Astronômico Exploratório”:

Este jogo foi inspirado no jogo Twister e tem como objetivo explorar diversos aspectos relacionados à Astronomia segundo os temas: 1. Satélites naturais; 2. Teorias Geocêntricas e Heliocêntricas; 3. Estações do ano; 4. Principais explorações espaciais realizadas pelo Homem. O jogo é composto por uma roleta e 4 conjuntos de cartas (14 vermelhas, 13 azuis, 13 verdes e 15 amarelas), apresentados na Fig. (3A), e um tapete (dimensão 1,26 x 1,50 m) cuja foto encontra-se inserida na Fig. (3B). Cada conjunto de cartas, identificadas por uma determinada cor, aborda um dos temas supracitados, sendo o tema satélites naturais contemplado nas cartas vermelhas, ao passo que as teorias Geocêntricas e Heliocêntricas, as estações do ano e as principais explorações espaciais realizadas pelo Homem são abordadas nas cartas verdes, azuis e amarelas, respectivamente.

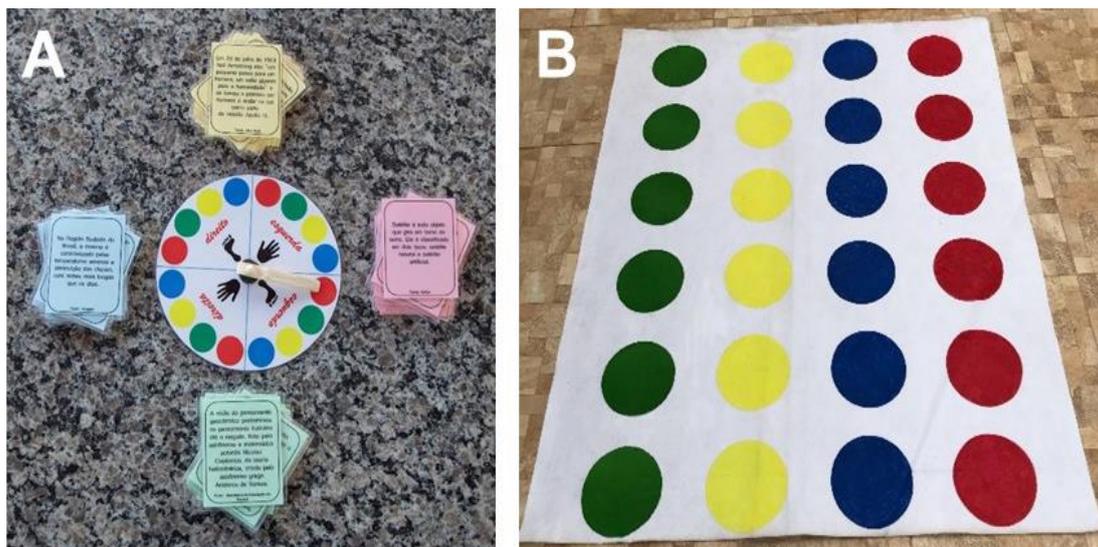


Figura 3. Elementos que compõem o jogo “Twister Astronômico Exploratório”.

A roleta é composta por uma seta ao centro que, ao ser girada, indica a cor e membro do corpo do jogador a ser movimentado no tapete. Neste estão demarcados círculos nas cores vermelha, verde, azul e amarela, onde os membros mãos e pés, indicados na roleta, devem ser posicionados. Inicialmente, um moderador deve ser escolhido e cada jogador precisa assumir uma posição de partida posicionando os pés em círculos diferentes.

O moderador deve girar a roleta que, por sua vez, irá parar em uma determinada posição e, assim, indicar uma cor e um membro do corpo a ser movimentado no tapete. Em seguida, o moderador retira uma carta, de acordo com a cor que foi indicada na roleta, e lê em voz alta a informação contida na mesma. Após a leitura, todos os jogadores realizam o movimento indicado no tapete. Por exemplo, se a seta da roleta parar na cor vermelha e no quadrante referente à mão direita, após a leitura da carta retirada do conjunto vermelho, todos os jogadores devem posicionar sua mão direita em um círculo vermelho que esteja vazio no tapete o mais rápido possível.

Se o moderador anunciar a mesma configuração de mão/pé e cor, não é permitido permanecer no mesmo círculo e todos precisam se movimentar para outro círculo. Se todos os círculos de uma cor estiverem preenchidos, a roleta deve ser girada novamente. Após posicionar a mão ou o pé em um círculo, o jogador não pode retirar o membro do local, a menos que o moderador permita um movimento para dar passagem à mão ou ao pé de outro jogador. É permitido apenas um membro do corpo (mão ou pé) por círculo e o jogador que chegar primeiro ao círculo irá ocupá-lo. Está automaticamente eliminado do jogo o participante que porventura cair ou apoiar o joelho ou cotovelo no tapete e

vence o jogo o participante que conseguir permanecer equilibrado por mais tempo sobre o tapete. O número de participantes indicado para este jogo é de 2 a 4 jogadores.

Os principais materiais utilizados na confecção do jogo foram: impressora, plastificadora, tesoura, papel sulfite A4 75 g, pedaço de madeira retirado de um prendedor de roupas, alfinete para mapas, tecido feltro e tintas para tecido nas cores azul, vermelho, amarelo e verde. Além dos conceitos relacionados à Astronomia, podem ser trabalhados durante a aplicação do jogo o desenvolvimento do equilíbrio, coordenação motora, estratégias de movimentação, capacidade de socialização e integração.

3. Formação omnilateral a partir de um projeto de extensão

Inicialmente, é importante mencionar que, embora o tempo destinado a execução do projeto fosse curto e o cenário de isolamento social ocasionado pelo novo coronavírus não tenha propiciado as condições ideais para o desenvolvimento do projeto, foi possível constatar inúmeros benefícios, apresentando indícios de que tenha contribuído para a formação omnilateral da estudante.

É importante destacar a iniciativa da estudante que, mesmo cursando o Ensino Médio Integrado, propôs um projeto que visava, entre outros objetivos, despertar a curiosidade e auxiliar estudantes do Ensino Fundamental para a aprendizagem de conceitos relacionados à Astronomia. O cuidado durante a elaboração dos jogos, assim como a preocupação com a aprendizagem de outros estudantes permeou todo o projeto. Essa sensibilização e dedicação é fundamental para o desenvolvimento integral da estudante, pois conforme menciona Ciavatta (2012), a formação não deve se restringir apenas aos conteúdos. De forma complementar, o projeto propiciou a inserção do aspecto humanista à formação da estudante, o que pode contribuir para a formação plena da estudante, conforme defendem Souza *et al.* (2017).

Ao ser indagada sobre as motivações que a levaram a propor e desenvolver o projeto de extensão, a aluna aponta que a grande motivação que teve ao propor o projeto “[...] partiu da vontade que eu tinha de fazer alguma coisa que tivesse relacionado à Astronomia”, a qual sempre a despertou um grande fascínio e curiosidade. Adicionalmente, a aluna complementa: “[...] basicamente partiu da vontade de explorar a área da Astronomia e do design gráfico numa mesma coisa pra (sic) eu descobrir se é aquilo que eu queria fazer [...]”. Vale ressaltar que a aluna se encontrava no terceiro ano do Ensino Médio e pensava em seguir carreira como designer gráfico, mas gostaria de ter uma vivência na área para ter a certeza de que necessitava em relação a escolha da profissão.

A aluna destaca que a experiência que almejava na área do design gráfico como, por exemplo, desenvolver o *layout* e a arte de jogos, ela não havia tido antes da execução do projeto, quando tinha somente as aulas regulares do curso. De fato, tal aspecto abordado pela aluna remete diretamente ao que preconiza Ciavatta (2012) quando indica que a educação propedêutica e profissional assume um caráter mecanicista ao visar o êxito dos estudantes nos processos seletivos para ingressarem nas universidades e a formação profissionalizante. Ainda segundo a autora, a formação integral vai além dessas práticas e se caracteriza por meio da realização de atividades fundamentadas pelo pensamento e pela produção da vida. Tal perspectiva pode ser relacionada com o desejo apontado pela aluna em querer desenvolver um projeto extracurricular que tivesse a oportunidade de explorar duas áreas do seu interesse; isto é, a Astronomia e o designer gráfico.

Sobre as contribuições que o desenvolvimento do projeto proporcionou na sua formação integral enquanto aluna do Ensino Médio, a aluna ressalta que a oportunidade de participar de um projeto agrega muito na formação dos estudantes. Acrescenta que o

desenvolvimento do projeto de extensão impactou diretamente na tomada de decisão sobre a profissão que almejava seguir, bem como teve uma grande contribuição no seu desenvolvimento acadêmico ao mencionar que a execução do projeto a proporcionou “[...] desenvolver melhores textos, buscar referências, ler mais [...]” e conclui que “[...] basicamente por conta do conhecimento, eu acho que foi muito interessante nessa parte; tipo (sic), contribuiu muito, muito mesmo”. A aluna reflete sobre a percepção que teve na época quanto à melhora significativa nos trabalhos escolares realizados concomitantes ao projeto e que todas as contribuições tiveram um grande impacto na execução do projeto integrador que desenvolveu na conclusão do curso.

De forma complementar, a aluna afirma que o desenvolvimento do projeto a proporcionou um crescimento significativo, tanto pessoal quanto profissional. Sobre as contribuições no que tange o crescimento pessoal, declara: “na parte do desenvolvimento pessoal, acho que a responsabilidade de ter um projeto foi bem desafiadora no começo porque eu tinha que conciliar a escola e por ser integral já é bem difícil [...] então acho que eu criei mais responsabilidade e mais organização também”.

Quanto ao crescimento profissional, a aluna comenta que atualmente está trabalhando na área de design gráfico e que o contato que teve com *softwares* ao elaborar os jogos, bem como ao buscar outros conhecimentos envolvidos, como combinações de padrões de cores, a auxiliam muito no desempenho de suas funções profissionais, pois hoje consegue desempenhar certas atividades “[...] sem perder tanto tempo porque no mercado de trabalho as coisas são um pouco mais rápido, cê (sic) tem prazos bem mais curtos”. Essas contribuições corroboram diretamente com as proposições expressas por Manacorda (2007) ao abranger, no processo educativo, a ciência e o trabalho de forma operativa, conferindo o desenvolvimento das faculdades, das forças produtivas, da autonomia e da responsabilidade.

Ao ser questionada se o projeto agregou algo específico para a sua formação que não teria caso tivesse apenas acompanhado as aulas regulares, a estudante aponta alguns aspectos agregadores, tais como o conhecimento que hoje possui na área de Astronomia, bem como sobre algumas ferramentas utilizadas na área de design gráfico e complementa: “adquiri conhecimentos que pra (sic) mim são importantes porque eu gosto disso; então eu sinto que isso agregou pra mim, na minha vida”. O fato de agregar os interesses da estudante ao projeto propicia maior engajamento e, conseqüentemente, maior motivação para a realização de atividades. Isso acaba refletindo na formação integral, que deve contemplar as suas necessidades e satisfações, como defende Manacorda (2007).

Adicionalmente, pontua que teve o cuidado ao apresentar nos jogos as informações sobre Astronomia que buscava, pois estes seriam voltados para estudantes do ensino fundamental e “[...] pesquisando sobre isso (formas didáticas para apresentar as informações) eu vi que essa área da pedagogia é algo muito interessante e me despertou um olhar com carinho [...] talvez eu seguiria essa profissão, se fosse o caso”. Diante do exposto pela aluna, fica evidente o seu protagonismo frente as atividades desenvolvidas durante a execução do projeto, assim como a satisfação pessoal que o mesmo a proporcionou, apresentando assim, indícios de que o projeto contribuiu para a sua formação integral.

Quando indagada sobre a importância em realizar projetos extracurriculares, como o que foi executado por ela, durante o Ensino Médio, a aluna inicia dizendo que todos os estudantes deveriam aproveitar ao máximo as oportunidades que a instituição oferece, em especial ao participarem de projetos extracurriculares como de extensão e/ou de iniciação científica porque “[...] estudar uma coisa que você gosta (ao desenvolver um projeto), que você tem um olhar mais voltado praquilo (sic), é importante, principalmente no Ensino Médio porque você tá (sic) escolhendo o que você quer, que carreira você quer seguir” e

“[...] por mais que você não siga aquilo (profissão relacionada a área temática do projeto), é muito legal estudar uma coisa que você gosta e contribuir de alguma forma para a sociedade”. A título de exemplificação, cita o interesse que tinha pelo design gráfico e que teve a chance de aprofundar os seus conhecimentos na área ao desenvolver o projeto. Neste contexto, a aluna aconselha outros estudantes do ensino médio a respeito da participação em projetos dizendo que: “quando você decidir fazer um projeto ou algo do gênero, alguma parte da pesquisa, é bom você ter bastante organização porque é muito legal, é muito bom, mas requer de você uma responsabilidade bem grande”.

Sobre a importância dos jogos e a forma com que estes poderão auxiliar outros estudantes, a aluna ressalta que acredita que os jogos irão ajudar bastante na compreensão dos conteúdos relacionados à Astronomia ao mencionar que: “[...] jogo, por si só, já é um incentivo incrível e crianças gostam de jogos e aprender brincando sempre foi sensacional”. Em paralelo, recorda que quando cursava o Ensino Fundamental sempre teve dificuldades na assimilação dos conteúdos através de aulas tradicionais, puramente teóricas, e que sua aprendizagem era melhor quando o professor utilizava de jogos como um dos recursos didáticos. A aluna levanta também a questão que geralmente conteúdos relacionados à Astronomia, por serem bastante amplos, são superficialmente explorados em aulas e vislumbra a possibilidade de despertar nos estudantes um maior interesse pela área e pela ciência, de modo geral, ao jogarem os jogos.

De fato, a utilização de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem possibilita ao estudante a construção de conhecimentos de forma simples e divertida, além do trabalhar diversas atitudes e habilidades, as quais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. Neste contexto, Ferreira e colaboradores (2016) indicam que a utilização das diversas formas de jogos auxilia no processo de ensino-aprendizagem ao promover o desenvolvimento psicomotor e habilidades do pensamento, tais como a criatividade, a interpretação, a tomada de decisão, a organização de dados, entre outros. Segundo Fortuna (2003),

Enquanto joga, o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. Cultiva o senso de responsabilidade individual e coletiva, em situações que requerem cooperação e colocar-se na perspectiva do outro. Enfim, a atividade lúdica ensina os jogadores a viverem numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico (FORTUNA, 2003, p. 3).

Com relação ao desenvolvimento do projeto de extensão, as principais dificuldades apontadas pela aluna foram, primeiramente, as circunstâncias geradas pela pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, o que tornou bastante desafiador a execução das atividades, sendo necessário que o seu desenvolvimento fosse realizado exclusivamente de forma remota, o que exigiu um maior senso de organização. Cabe mencionar que o andamento das atividades relacionadas ao projeto foi averiguado por meio de reuniões quinzenais realizadas via videoconferência e que a aluna gozava, além da bolsa destinada ao projeto, de um auxílio à internet também vinculado ao projeto.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas, a aluna ressalta a restrição que teve em relação aos materiais de apoio que pudesse consultar para obter as informações relevantes sobre o tema Astronomia. Neste contexto, a aluna relata: “outra parte que eu achei bem desafiadora foi encontrar informações na internet [...]”, uma vez que as informações inseridas nos jogos foram obtidas basicamente da internet e que nem sempre as informações eram confiáveis, o que demandou tempo para encontrar sites que apresentassem informações seguras. Por fim, acrescenta a necessidade que sentiu de efetuar consultas nos livros relacionados ao tema disponíveis no acervo da biblioteca do

IFSP, Câmpus Birigui, ao citar: “[...] cara (sic), se eu tivesse (sic) na escola, em tempos não pandêmicos, nossa, teria sido muito mais fácil encontrar as informações”.

Ao fazer um balanço sobre o projeto, a aluna menciona: “de ponto positivo foi me ajudar a alinhar meu plano de vida [...] eu me encontrei no design por conta do projeto”, tendo decidido seguir definitivamente na área por conta das atividades desenvolvidas ao longo da execução do projeto. Como ponto negativo, a aluna julga que deixou um pouco a desejar na realização de algumas atividades iniciais por conta da sua organização, ao passo que a principal limitação levantada foi o tempo relativamente curto, aproximadamente 4 meses, que teve para elaborar os jogos. Além disso, ao refletir sobre a realização das atividades inerentes ao projeto, a estudante menciona que caso dispusesse de um tempo maior para executar o projeto a mesma procuraria desenvolver “jogos que fossem mais voltados pra algo mais moderno e no digital”, indicando, portanto, o emprego de tecnologias digitais no desenvolvimento de jogos eletrônicos que, segundo sua visão, tornaria os jogos mais atrativos e acessíveis ao público-alvo, haja vista que vivemos uma era digital. Para tal, a aluna acrescenta que utilizaria o design de interface, que engloba a parte de programação no desenvolvimento de aplicativos, entre outros.

Por fim, ao finalizar seus apontamentos, a aluna agradece a oportunidade proporcionada pelo IFSP em poder desenvolver o projeto. Ressalta que se não estivesse na instituição provavelmente não saberia nem mesmo o que é um projeto de extensão e profere: “eu tenho muito orgulho de ser formada ali [...] eu fico olhando toda a minha trajetória, o tanto que eu cresci desde o comecinho [...] acho que eu não teria o pensamento que tenho hoje se eu não tivesse passado por ali. Foi algo transformador”.

Neste contexto, enfatiza a valorização da educação ao comentar: “acho que isso é importante pra (sic) gente voltar mais o olhar pra (sic) valorizar a educação” e, embora esta seja pouco priorizada no nosso país, segundo suas palavras: “[...] ela (a educação) ainda consegue dar frutos incríveis”.

4. Considerações finais

Durante a realização do projeto de extensão foi possível observar a motivação e o envolvimento da aluna nas atividades desenvolvidas, bem como verificar o seu crescimento pessoal e profissional. A partir da análise das respostas endereçadas pela estudante às perguntas proferidas na entrevista, fica patente as diversas contribuições que o desenvolvimento do projeto extensão proporcionou na formação da estudante, havendo, portanto, indícios que corroboram com a promoção de uma formação omnilateral.

Como perspectiva, pretende-se aplicar os jogos juntos aos alunos do ensino fundamental II assim que as atividades presenciais forem reestabelecidas e, desta forma, poder explorar e analisar as potencialidades destes.

Espera-se que este relato de experiência promova reflexões tanto nos estudantes como nos educadores sobre a importância do desenvolvimento de atividades extracurriculares na busca de uma formação integral, inspirando-os e motivando-os a desenvolverem cada vez mais projetos de extensão e/ou pesquisa, cujos resultados que poderão ser obtidos são inúmeros.

Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Birigui, pela oportunidade e apoio nas atividades desenvolvidas, em especial pelo fomento da bolsa conferida a aluna por meio do edital de extensão N° 2020 BRI_016. Adicionalmente, os autores agradecem à empresa Moove Calçados, do setor calçadista de Birigui, pela doação do tecido utilizado na confecção de um dos jogos.

Referências

- APPIO, C. R.; EWALD, I. C. A.; SILVA, V. C. A formação integral na educação profissional tecnológica: alguns apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 11-16, 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Concepção e diretrizes dos institutos federais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mai. 2021.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.
- FERREIRA, J. F.; SILVA, J. A.; RESCHKE, M. J. D. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. In: Seminário Internacional de Educação, 2016, Porto Alegre. [**Anais...**]. Porto Alegre: FACCAT, 2016. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, 2003. Disponível em: http://falandosobreeducao.weebly.com/uploads/5/8/5/0/58508771/jogo_em_aula.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2005.
- SILVA, M. R. (Org.). **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- SOUZA, M. R.; SILVA, M. L. T.; SILVA, M. S. S. Formação integral e integrada: uma percepção dos docentes do curso de informática do IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 51-69, 2017.
- PACHECO, E. M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.