

V. 62

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2022

Experiências docentes em licenciaturas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

TEXTOS SFCC:

RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2022

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2022_0

V. 62

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2022

Experiências docentes em licenciaturas

ANDERSON CARNIN • CRISTIANE MARIA LANDULFO • DANILO RABELO •
PAULA GARCIA DE FREITAS • SUZANE DE ALENCAR VIEIRA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2022

.....
F977p FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2022: Experiências docentes em licenciaturas / Fundação Carlos Chagas. – São Paulo: FCC, 2022.

000p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 62)

1. Práticas de ensino de língua portuguesa em tempos de covid-19: universidade e escola em diálogo.

2. @meninasmulheresnaliteratura: escrita diaspórica em língua italiana, conexão de redes, de saberes e formação docente.

3. *Podcast* Socializando: a produção do *podcast* como instrumento de formação de professores de sociologia e meio de aprendizagem criativa.

ISBN: 978-65-992085-7-7

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2022_0

1. Didática. 2. Prática de Ensino. 3. Língua Portuguesa. 4. Literatura. 5. Mulheres. 6. Professores de Sociologia I. CARNIN, Anderson. II. FREITAS, Paula Garcia de. III. LANDULFO, Cristiane Maria. IV. VIEIRA, Suzane de Alencar. V. RABELO, Danilo. VI. Título. VII. Série.

CDU 37.02

.....
Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580
Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

A Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição de direito privado sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Há mais de 50 anos, é reconhecida pela competência na realização de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas.

O investimento em educação e pesquisa sempre foi uma das forças motrizes da FCC. Por meio de seu Departamento de Pesquisas Educacionais, dedica-se a programas de investigação de temas direta ou indiretamente relacionados à educação, envolvendo avaliação, formação e trabalho docente, infância, juventude, família, trabalho, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais e políticas públicas.

DIRETORIA

João Luís da Silva

Diretor-Presidente Executivo

Lúcia Villas Bôas

Diretora-Vice-Presidente Operacional

Roseli dos Santos Gancho

Diretora Administrativo-Financeira

Departamento de Pesquisas Educacionais

Lúcia Villas Bôas

Coordenadoria de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

Editoras responsáveis

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri Almeida

Núcleo de Documentação e Difusão Científica (NDDC)

Equipe de edição

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira (coordenadora)

Adriana Garcia (diagramadora)

Ana Lúcia Ramos de Olim (bibliotecária)

Ana Maria de Souza (bibliotecária)

Andreza Sabrina da Silva (auxiliar de edição)

Camila Maria C. de Oliveira (assistente editorial)

Cíntia Yuri Eto (auxiliar de edição)

Gabriella F. Rampinelli (assistente editorial)

Marcia Caxeta (assistente editorial)

Projeto gráfico (capa)

Casa Rex

Revisão

Andrea Stahel

Marília Paris

Vânia Fontanesi

APRESENTAÇÃO

Este número de *Textos FCC* traz as três experiências formativas que foram premiadas na 12ª Edição do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques (PPRMM). Criada em 2010, essa iniciativa da Fundação Carlos Chagas (FCC) tem por objetivo reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido por formadores de professores de todo o Brasil, divulgando experiências que contribuem para a aprendizagem da docência do futuro professor da educação básica.

Até hoje, o PPRMM recebeu a inscrição de 822 projetos de diversos cursos de licenciatura oferecidos no país, de todas as regiões: 370 foram originários da região Sudeste; 156, da região Sul; 142, da região Nordeste; 95, da região Centro-Oeste; e 59, da região Norte. Esse conjunto de trabalhos retrata o mérito, o esforço e a criatividade de docentes das licenciaturas em formar futuros professores para a docência na educação básica. Em 2022, recebemos 31 inscrições, a maior parte delas relativa às experiências formativas praticadas durante a pandemia. De fato, o isolamento social imposto a todos os estabelecimentos educacionais no país promoveu o aprendizado, mas também a criação de novas práticas e ferramentas docentes a partir do ensino remoto, como se pode verificar nas experiências formativas premiadas em 2022, nas licenciaturas dos cursos de Língua Portuguesa, Língua Italiana e Sociologia. Dois projetos vencedores são provenientes de universidades federais das regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste, e o terceiro, de universidade particular, também da região Sul.

O texto que inicia esta publicação é de autoria de Anderson Carnin, docente do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Rio Grande do Sul. A experiência “Práticas de ensino de Língua Portuguesa em tempos de covid-19: universidade e escola em diálogo” dedicou-se a aproximar estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português ao contexto escolar e à prática profissional por meio da elaboração de projetos didáticos de gênero para o ensino da língua materna durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia da covid-19. Para tanto, mobilizou: (i) um conjunto de

saberes ligados à área do ensino de língua portuguesa e aos documentos oficiais que orientam o trabalho de ensino do professor dessa área; (ii) a participação de professores¹ da educação básica como interlocutores autênticos e engajados na formação de futuros profissionais; (iii) uma compreensão adensada sobre o trabalho com projetos, a elaboração de propostas de ensino de língua portuguesa na escola e avaliação de aprendizagens; (iv) a reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas durante o processo formativo. A realização dessa iniciativa possibilitou que se concretizasse uma aproximação efetiva entre professores e futuros professores, todos engajados em seus processos formativos e de desenvolvimento profissional e na (re)construção de formas diversificadas de ensino de língua e literatura na escola, especialmente em tempos de ensino remoto compulsório.

Paula Garcia de Freitas, professora do curso de Licenciatura em Letras – Italiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Cristiane Maria Landulfo, do curso de Licenciatura em Italiano da Universidade Federal da Bahia (UFBA), são autoras do segundo texto desta edição de *Textos FCC*: “@meninasemulheresnaliteratura: escrita diaspórica em língua italiana, conexão de redes, de saberes e formação docente”. Pela primeira vez, é premiada uma experiência de que participaram docentes de duas universidades distintas. O projeto, realizado por meio de um curso multimodal, apresentou aos futuros professores dez obras escritas por mulheres de origem africana e asiática que escrevem em língua italiana os dilemas de viver em trânsito, com o objetivo de promover uma educação linguística e literária potencialmente intercultural, decolonial e emancipadora. *Posts* no Instagram, aulas síncronas pelo YouTube, *podcasts* e vídeos ajudaram os futuros professores a conhecer as temáticas tratadas nos livros selecionados, como racismo, questões de gênero, colonialismo italiano, aspectos históricos e culturais dos países de origem das autoras e, ainda, a ter contato com diferentes gêneros literários. Semanalmente, uma professora de italiano em formação inicial nessas instituições apresentou uma obra com o propósito de fomentar o desenvolvimento de uma postura intercultural e o pensamento decolonial, isto é, a capacidade de interagir com outros saberes, respeitando diferenças de modos de vida e outras cosmocepções.

A terceira experiência formativa, que encerra esta publicação, intitulada “*Podcast Socializando: a produção do podcast como instrumento de formação de professores de sociologia e meio de aprendizagem criativa*”, é de autoria de Suzane de Alencar Vieira e Danilo Rabelo, docentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Idealizada como projeto de estágio supervisionado, o *Podcast Socializando* foi proposto como metodologia de ensino baseada em projetos e construída coletivamente por professores, estagiários do curso de Ciências Sociais e estudantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da UFG. O ensino de sociologia mediado pela produção

1 A Fundação Carlos Chagas visa à promoção da igualdade de gênero em todas as suas atividades. Adota-se aqui o uso dos termos no masculino, considerando as especificidades da língua portuguesa, muito embora eles se refiram igualmente aos demais gêneros.

do *podcast* é concebido como uma forma horizontal e dialogada de aprender, ensinar e socializar por meio da comunicação digital. Tendo como objetivos principais a articulação entre formação docente e comunicação digital e, dessa forma, a continuidade do estágio docente em tempos de ensino remoto, essa experiência formativa pôde fomentar uma maior interação entre estagiário e estudante do ensino médio, a valorização da oralidade na aprendizagem, o desenvolvimento de competências digitais e habilidades de metodologias ativas na formação docente e a sistematização do gênero *podcast* como profícua ferramenta de aprendizagem criativa para a formação de professores de sociologia.

Desejamos a tod@s uma excelente leitura!

Gisela Lobo Tartuce
Patrícia Albieri Almeida
Vandré Gomes da Silva

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE COVID-19: UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO

ANDERSON CARNIN	9
Identificação do projeto	10
Resumo.....	11
Justificativa	12
Contexto em que o trabalho está inserido	14
Objetivos	15
Conteúdos curriculares priorizados	16
Procedimentos didáticos	18
Avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem dos licenciandos	22
Autoavaliação do professor formador	24
Referências	27
Anexos.....	28

@MENINASEMULHERESNALITERATURA: ESCRITA DIASPÓRICA EM LÍNGUA ITALIANA, CONEXÃO DE REDES, DE SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

PAULA GARCIA DE FREITAS, CRISTIANE MARIA LANDULFO	35
Identificação do projeto	36
Justificativa	38
Contexto em que o trabalho está inserido	40
Objetivos	42
Conteúdos curriculares priorizados	42
Procedimentos didáticos	45
Avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem dos licenciandos	48
Autoavaliação do professor formador	51
Referências	53
Anexos.....	54

PODCAST SOCIALIZANDO: A PRODUÇÃO DO PODCAST COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E MEIO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA

SUZANE DE ALENCAR VIEIRA, DANILO RABELO	63
Identificação do projeto	64
Resumo.....	65
Justificativa	66
Contexto em que o trabalho está inserido	68
Objetivos	69
Conteúdos curriculares priorizados	70
Procedimentos didáticos	72
Avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem dos licenciandos	76
Autoavaliação do professor formador	79
Referências	81

1

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Autor:	Anderson Carnin
Título do projeto:	Práticas de ensino de língua portuguesa em tempos de covid-19: universidade e escola em diálogo
Início do projeto:	03/2020
Instituição de ensino superior:	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Faculdade/Programa/Departamento/Setor:	Curso de Letras/Escola da Indústria Criativa: Comunicação, Design e Linguagens
Curso em que o projeto foi desenvolvido:	Licenciatura em Letras – Português/Inglês, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
Vinculação do projeto:	Ensino
Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que o projeto foi desenvolvido:	Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa
Natureza da disciplina:	Obrigatória
Relação com componentes curriculares da educação básica:	Linguagens: Língua Portuguesa
O projeto tem relação com nível de ensino:	Ensino fundamental II, ensino médio

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2022_2

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE COVID-19: UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO

RESUMO

Este projeto de ensino, voltado para a formação inicial de professores durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de covid-19, dedicou-se a aproximar estudantes do curso de Licenciatura em Letras/Português ao contexto escolar e à prática profissional por meio da elaboração de projetos didáticos de gênero para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto mobilizou: (a) um conjunto de saberes ligados à área do ensino de Língua Portuguesa e aos documentos oficiais que orientam o trabalho de ensino do professor dessa área; (b) a participação de professores da educação básica como interlocutores autênticos e engajados na formação de futuros profissionais; (c) uma compreensão adensada sobre o trabalho com projetos e a elaboração de propostas de ensino de Língua Portuguesa na escola e avaliação de aprendizagens; (d) a reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas durante o processo formativo. O contexto de desenvolvimento deste projeto foi a atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, ofertada do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A realização do projeto possibilitou que se concretizasse uma aproximação efetiva entre professores e futuros professores, todos engajados em seus processos formativos/desenvolvimentais e na (re)construção de formas diversificadas de ensino de língua e literatura na escola, especialmente em tempos de covid-19 e ensino remoto emergencial.

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0940-9449>.

JUSTIFICATIVA

Formar professores de Língua Portuguesa e Literatura durante um curso de graduação é objeto de reflexão constante e demanda dos profissionais engajados nessa tarefa uma dupla capacidade: promover sólida formação acadêmica ao mesmo tempo que busca assegurar densa preparação/desenvolvimento de competências práticas dos licenciandos em formação que ainda não atuam na educação básica, promovendo também sua socialização profissional. Contudo, no ano de 2020, com a pandemia de covid-19, toda e qualquer rotina social, entre elas a escolar e a acadêmica, foi modificada em virtude de, entre outros aspectos, medidas de precaução contra a disseminação e/ou o contágio pelo vírus Sars-Cov-2. Uma das principais medidas foi a de distanciamento social. Em decorrência disso, aulas presenciais foram suspensas como precaução. Algumas instituições, como a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), migraram suas aulas rapidamente para espaços *on-line*, instaurando o que se convencionou nomear como ensino remoto emergencial. O calendário letivo da universidade pôde, assim, ser mantido. Contudo, como uma atividade acadêmica voltada para a formação de professores e que lança mão de uma extensa observação e interação práticas com alunos e professores da educação básica poderia ser desenvolvida, especialmente quando se considera que, durante o primeiro semestre de 2020, várias escolas públicas permaneceram fechadas?

Nesse momento, diversos questionamentos surgiram, pois a disciplina em questão, chamada de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, demanda a realização de (pelo menos) 36 horas práticas em sala de aula de Língua Portuguesa, divididas entre observação e produção de um projeto de ensino para uma turma da educação básica. Como se poderia assegurar a formação qualificada dos licenciandos nesse contexto? Como promover a aprendizagem da docência nesse momento, buscando não se restringir a textos teóricos ou a cenários hipotéticos?

Vale destacar que tal atividade acadêmica, quando ministrada pelo professor formador autor deste relato, trabalha fortemente na direção de duas práticas que Rojo (2001) assinala como “esquecidas” pelo professor de Língua Portuguesa: a modelização didática e o planejamento. Em que pesem as diferentes razões para essas práticas estarem, na visão da autora, distanciando-se do trabalho do professor, uma delas, certamente, diz respeito à socialização de alunos de licenciatura em Letras a tais práticas, ainda durante seu curso de graduação. A aposta formativa que fazemos quanto a isso é o trabalho orientado pela produção de projetos didáticos de gênero – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), dispositivo didático que procura articular o trabalho com gêneros de texto diversos ao trabalho consistente e sistemático com uma pedagogia de projetos baseada nos estudos de letramento, focando sempre a inserção dos alunos em práticas sociais diversas que demandem leitura e escrita. O trabalho com PDG, em sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura, assenta-se em princípios teórico-práticos como: (i) o ponto de partida para a produção de um PDG é a observação atenta da realidade escolar, da turma e do contexto sócio-histórico; (ii) o trabalho com gênero(s) de texto que possa(m) ser articulado(s) consistente e coerentemente a uma prática social (letrada)

em que os estudantes possam ser envolvidos em contexto escolar; (iii) a articulação entre eixos do ensino de língua materna (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica); (iv) as produções textuais e práticas de ensino desenvolvidas visam à circulação social e à inserção qualificada dos estudantes em práticas autênticas de (multi e novos) letramentos que não sejam apenas o escolar; (v) o professor torna-se autor de seu projeto de ensino, construindo-o em conjunto por meio da interação situada com seus estudantes, com a realidade escolar e com os diferentes saberes englobados pela docência. Trata-se, pois, de uma aposta metodológica voltada para o ensino de língua materna, mas também formativa, de caráter iminente praxiológico, pois demanda que os licenciandos desenvolvam capacidades de produção de materiais didáticos para cenários reais de ensino, materializando uma das dimensões essenciais da docência contemporânea na área de linguagens: a autoria docente e seu papel mediador na produção e disseminação de diferentes letramentos em sala de aula.

Usualmente, uma estratégia mobilizada para esse trabalho formativo é a observação (de viés etnográfico) de uma turma de ensino fundamental ou médio, por 20h, a fim de identificar tanto os processos e procedimentos didáticos mobilizados pelo professor regente quanto a realidade social dos estudantes dessa turma, suas interações, seus modos de ser e de agir em sala de aula. Esse exercício gera pontos de interrogação que, potencialmente, levarão à produção de um PDG (que demanda as outras 16h de prática – e, às vezes, mais que isso), o qual, finalizado seu planejamento, deve ser entregue ao professor que recebeu o licenciando em formação como retribuição pela abertura de sua sala de aula. Esse era o percurso ideal, pensado para um mundo em que as escolas estão sempre abertas e não há riscos sanitários envolvidos. Contudo, em 2020/2021, tudo foi diferente. As escolas do entorno da universidade permaneceram fechadas boa parte de todo o semestre. Como equacionar o desafio de investir na formação prática exigida pela disciplina e permitir que os licenciandos se aproximassem efetivamente das realidades escolares de modo seguro? A alternativa encontrada, quando não mais foi possível ir à escola, foi trazer a escola até nós, e dialogarmos de um modo novo, sem perder de vista a responsabilidade partilhada entre universidade e escola na formação de novos profissionais. Passamos, assim, a abrir nossa sala de aula para a entrada de seis professoras da educação básica, que compartilharam conosco, ainda que remotamente, um pouco mais sobre suas turmas, a fim de nos auxiliarem na produção de PDG para essas turmas. Tal movimento foi também uma experiência marcante para todos os envolvidos. Como disse uma das professoras participantes: “foi a primeira vez que pude ir à universidade para dizer o que sei, não apenas para ouvir o que os outros sabem”. Acreditamos que essa articulação, por si só, justificaria um relato dessa natureza, já que coloca em cena a formação prática de futuros professores no diálogo com professores em atuação durante a pandemia de covid-19 e a ressignificação das práticas de trabalho docente. Realçamos que ela também permite direcionar os esforços formativos no sentido de tornar viáveis, do ponto de vista das práticas de ensino, as orientações advindas da *Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores* (BRASIL, 2019) e da *Base Nacio-*

nal *Comum Curricular* (BRASIL, 2018). A articulação proposta e vivenciada nesse projeto de ensino permitiu que fossem: (a) mobilizados os esforços de todos os envolvidos na direção de formarmos novos professores para a educação básica conhecedores das realidades e necessidades da escola atual; (b) valorizados os saberes da profissão docente, seja de professores em serviço, seja de novos professores em formação; (c) promovidos pontos de contato entre formação inicial e continuada de professores, assumindo a dimensão prática do agir docente como ponto de articulação. Os envolvidos puderam experienciar, assim, novos modos de fazer sala de aula e de formação.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

Esse projeto de ensino, voltado para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e Literatura, está inserido no contexto da graduação presencial em Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em seu *campus* de São Leopoldo (RS). Trata-se de um curso de graduação, com mais de 60 anos de tradição na formação de professores e constantemente preocupado em desenvolver práticas de ensino e de formação que atendem tanto às expectativas e necessidades sociais dos processos de escolarização, mais amplamente, da realidade escolar nos processos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, mais detidamente, quanto às demandas oficiais (tais como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), ainda em fase de apropriação e implementação nas redes de ensino e, mais recentemente, a *Base Nacional para a Formação Inicial e Continuada de Professores* (BRASIL, 2019), documento que orienta mais contemporaneamente as práticas esperadas para a formação de professores, especialmente no âmbito da formação universitária). Nesse contexto, a atividade acadêmica denominada Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa cumpre um importante papel na formação teórico-prática dos licenciandos em Letras e no desenvolvimento de sua profissionalidade docente: é no âmbito dessa disciplina que os estudantes desenvolvem um projeto didático de gênero – PDG – (no caso dos cursos com habilitação em Língua Portuguesa) pensado a partir de e para uma turma real de estudantes da educação básica e experienciam, tal qual em um laboratório, práticas de produção de propostas de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura para turmas reais, visando a necessidades de aprendizagens identificadas em suas observações na escola. É, como costumam dizer os estudantes, um importante momento de “virada” em sua formação profissional: demanda-se que os licenciandos assumam, nesse momento formativo, identidade de professores de Língua Portuguesa e Literatura, antes mesmo da realização dos estágios curriculares obrigatórios, e passem a mobilizar teorias, práticas e experiências em prol da construção de um projeto de ensino pensado para uma turma de estudantes que eles acompanharam durante (pelo menos) 20 horas/aula de observação orientada. Tal dispositivo didático, vale ressaltar, foi elaborado pelo trabalho de pesquisa desenvolvido por professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos (ver GUIMARÃES; KERSCH, 2012) com base no trabalho colaborativo e cooperativo com professores da educação básica, o que reforça sua dimensão praxiológica, em que ensino,

pesquisa e extensão atuam em conjunto com vistas ao desenvolvimento profissional docente e à renovação do ensino escolar de Língua Portuguesa. Nesse sentido, embora o contexto mais imediato seja o da formação inicial de professores em nível de graduação, ele expande-se ao se articular também com a pesquisa e a pós-graduação, seja pelo conhecimento desenvolvido na articulação dos dois níveis de ensino com a educação básica, seja pela possibilidade de diálogo com professores em serviço em escolas públicas do entorno da universidade.

Mais especificamente, o trabalho que embasou o relato que se faz aqui foi desenvolvido durante o primeiro semestre do ano de 2020 (e continuado nos anos de 2021 e 2022), durante a implementação do ensino remoto emergencial advindo do contexto pandêmico vivenciado atualmente. Foram 19 semanas letivas, iniciadas em 5 de março de 2020 e finalizadas em 9 de julho de 2020, consoante ao calendário acadêmico da universidade. Desse período, duas semanas tiveram aulas presenciais desenvolvidas fisicamente no *campus* da Unisinos, as outras 17 semanas tiveram suas aulas realizadas remotamente, por meio de plataformas de apoio como o Moodle e o Microsoft Teams. Engajaram-se mais diretamente na realização do projeto:

- a. 22 estudantes regularmente matriculados na atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa;
- b. 6 professoras vinculadas à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS);
- c. 1 professor formador responsável pela atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa.

A interação entre todos esses agentes e o contexto em que o projeto está inserido, o modo como o trabalho foi conduzido e as especificidades do trabalho relatado, inédito pelo contexto de ensino remoto emergencial derivado da pandemia de covid-19 e seu(s) impacto(s) e possibilidade(s) na formação de futuros professores, são mais bem descritos na seção destinada à descrição dos procedimentos didáticos empregados ao longo do projeto. Nos semestres/anos seguintes a essa experiência inicial, o conjunto de aprendizagens oportunizadas por esse projeto seguiu sendo implementado, embora com mudanças, especialmente pela instituição do ensino híbrido, com retorno parcial às aulas presenciais.

OBJETIVOS

O principal objetivo desse projeto foi aproximar estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português do contexto escolar e da prática profissional por meio da elaboração de projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) para o ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para sua formação prática e para o desenvolvimento de seus letramentos para o local de trabalho (KLEIMAN, 2007, 2008), durante o período de ensino remoto emergencial. Um segundo objetivo diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade docente (BRONCKART, 2006) dos licenciandos em Letras, especialmente na dimensão ligada à construção e transposição didática de gêneros de texto visando ao desenvolvimento de (novos e multi) letramentos em estudantes da educação básica brasileira. Um terceiro objetivo,

diretamente ligado aos dois anteriores, diz respeito à construção de reflexões e práticas que auxiliem na implementação de políticas públicas de ensino, tais como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), e alinhem-se a orientações presentes na *Base Nacional Comum da Formação Docente* (BRASIL, 2019). Por fim, destaca-se que um último objetivo foi aproximar pesquisa (desenvolvida pelo professor formador e seu grupo), ensino (no contexto tanto da formação universitária quanto na reflexão sobre ele e na construção de propostas de intervenção na educação básica) e extensão (na medida em que professores da rede pública puderam se engajar em práticas de formação continuada ligadas a esse projeto formativo). A articulação de tais objetivos é que permitiu que a atividade acadêmica que embasa esse projeto fosse ressignificada, bem como a formação de professores (seja ela inicial ou continuada) passe a ser vista, desde a graduação, como um longo processo de desenvolvimento profissional docente. Tal ponto também contribuiu para a prática de ensino dos licenciandos, ao aproximá-los da realidade docente, suas demandas de trabalho e possibilidades de atuação no ensino remoto emergencial.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Do ponto de vista da formação inicial universitária do futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura e da aproximação teoria-prática, os conteúdos curriculares (saberes) priorizados por esse projeto de formação docente foram:

- a observação do/no contexto escolar e o desenvolvimento de um olhar investigativo-compreensivo sobre a sala de aula de Língua Portuguesa;
- as concepções de língua(gem), de letramentos, de gêneros de texto e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na escola;
- os documentos oficiais e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na escola contemporânea: *Base Nacional Comum Curricular* (especialmente a parte destinada à Língua Portuguesa e Literatura) e *Referencial Curricular Gaúcho: Línguas*;
- a seleção de textos: ponto de partida da organização curricular e do planejamento em Língua Portuguesa e Literatura;
- a(s) pedagogia(s) de projetos e o ensino de Língua e Literatura: sequências didáticas, projetos de letramento e projetos didáticos de gênero;
- o trabalho com projetos didáticos de gênero na aula de Língua Portuguesa: princípios e procedimentos para o trabalho articulado com leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica;
- a correção e a avaliação de textos na escola.

O eixo articulador de tais conteúdos curriculares (saberes) foi a elaboração de um projeto didático de gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) pelos estudantes da atividade acadêmica de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa ministrada pelo professor formador. Em um cenário não pandêmico, isso ocorreria a partir da visita dos estudantes a

escolas públicas da região de abrangência da universidade, para uma observação longitudinal (20 horas/aula) e orientada das práticas de ensino de um professor regente de turma de Língua Portuguesa e das interações dos seus estudantes entre si, com o professor, com o(s) objeto(s) de conhecimento e com os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto escolar. Em razão do fechamento das escolas durante o primeiro semestre de 2020, ocasionado pela pandemia de covid-19, e do processo de ajustes à nova realidade de ensino remoto emergencial, tal observação não foi passível de realização. Diante desse cenário e respeitando o princípio de que para a elaboração de um PDG é essencial conhecer a turma de alunos que potencialmente vivenciarão esse trabalho, novos objetivos foram traçados pelo professor formador, a fim de garantir que, mesmo em contexto de ensino remoto emergencial derivado da pandemia de covid-19, fosse possibilitada a experiência de produzir um PDG para uma turma “real”, assegurando a experiência dos alunos em formação em Letras. Nesse sentido, foi essencial mobilizar professores em atuação na educação básica para que participassem das aulas desenvolvidas nesse projeto de ensino/formação inicial. Seis professoras de Língua Portuguesa, vinculadas à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS), assumiram esse desafio por meio de diferentes recursos (áudios, relatos de experiência, reflexões escritas, PDG já desenvolvidos por elas, interações assíncronas – por meio de correspondência eletrônica – ou síncronas – por meio de videoconferências) e se engajaram na (co)formação de futuros professores de Língua Portuguesa, especialmente no planejamento de PDG para alguma de suas turmas. Nessa interação, forçosamente motivada pela pandemia de covid-19, encurtou-se a distância entre a formação universitária e a experiência da prática profissional, entre a universidade e a escola, e buscou-se mitigar os efeitos do distanciamento social vivido sobre a formação inicial dos licenciandos e sobre a compreensão de que os conteúdos curriculares priorizados (saberes) são apenas “teoria” e que “na prática” seria diferente. A ideia basilar desse projeto foi proporcionar que a experiência prática fosse maior, especialmente em termos de letramentos para a atuação como docente, quando considerado que o planejamento docente está entre uma das principais atribuições do professor em seu trabalho, e que, à época, nenhum professor havia sido formado/tinha experiência em planejamento e atuação no modelo de ensino remoto emergencial.

Importa ressaltar aqui que, em termos conceituais, a noção de PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) parte do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra e já bastante conhecido no Brasil pelo princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 15). A ideia de ensino em torno de um conjunto sistemático de atividades (“modular”) do gênero também ancora o trabalho com PDG. Busca-se, no entanto, atenuar a “rigidez” das sequências didáticas (BRONCKART, 2015) com base na perspectiva dos estudos de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998) para o trabalho com leitura, escrita, oralidade e análise linguística na escola: como práticas sociais que emergem e vinculam-se a outras práticas, especialmente aquelas que a comunidade em que os alunos estão

inseridos valoriza e/ou entende como necessárias para realizar uma determinada ação social por meio do uso da linguagem. Esclarecemos que, por ser uma proposta de didatização de gêneros realizada no âmbito de uma formação inicial durante um contexto de ensino remoto emergencial, a (re)construção conjunta (da noção de PDG) e, mais ainda, a inserção do professor da educação básica no processo de formação docente inicial e de experimentação de práticas profissionais, o PDG auxiliou no engajamento tanto dos licenciandos em formação quanto das professoras da educação básica e também no desenvolvimento de um sentimento de articulação e, especialmente, de valorização de seu(s) saber(es), o que pode ter contribuído ao desenvolvimento da profissionalidade dos futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura (e, embora não seja o foco deste relato, consideramos que das professoras em serviço também!) e à sua socialização profissional, notadamente, à prática de produção de projetos de ensino para o contexto remoto vivenciado. Ainda que fortemente influenciados pelo trabalho do grupo de Genebra, nossa preocupação nem sempre foi a de tratar exaustiva e detalhadamente todos os aspectos linguísticos, discursivos e/ou textuais do gênero em estudo como uma sequência didática o faria. Nesse sentido, durante a discussão dos saberes/conhecimentos/conteúdos curriculares priorizados, construímos junto com os licenciandos em formação a compreensão de que as atividades a serem desenvolvidas em cada PDG elaborado devem se orientar para um trabalho mais situado e contextualizado, de acordo com o nível de aprendizado dos alunos ou as necessidades que a turma apresenta (ou, ainda, de acordo com aquilo que o professor seleciona como objeto de ensino e transpõe didaticamente por meio do gênero selecionado). Do ponto de vista da experiência prática na formação inicial de professores, consideramos que o conceito de gênero de texto e sua operacionalização didática se mostram como grande desafio para o professor que se dispõe a elaborar seu próprio material de ensino, especialmente durante o ensino remoto emergencial. Avaliações e pesquisas no contexto escolar começam a evidenciar que houve grande incremento das atividades metalinguísticas nesse cenário, em detrimento do trabalho com leitura, escrita e produção textual orientadas pelo trabalho com (gêneros de) textos e letramentos críticos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para alcançar os objetivos propostos para esse projeto, um conjunto diverso de procedimentos didáticos foi mobilizado durante o percurso formativo desenvolvido. Na interação semanal com os licenciandos, esses foram continuamente desafiados a orientarem suas ações práticas à:

1. *Sensibilização para a observação e compreensão fundamentada da realidade educacional e (socio)interacional de uma sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura*

Esta primeira etapa do projeto de ensino envolveu a vivência de uma atividade prática (dinâmica de observação): os licenciandos em formação assistiram a cenas de filmes que representam cinematograficamente salas de aula. Puderam expressar seus pontos de vista acerca do que estava acontecendo no “aqui e agora” de cada sala de aula representada. Emergiram,

dessa dinâmica, as representações prévias dos estudantes sobre o que é uma “sala de aula tradicional”, uma “sala de aula inovadora”, uma “aula entediante” ou uma “aula motivadora”. Indagados pelo professor formador, prestaram atenção também às estruturas de participação interacionalmente fomentadas (ou coconstruídas) na dinâmica de cada sala de aula. A partir dessa atividade, fomentamos a reflexão sobre a necessidade de que o professor assuma uma “postura etnográfica” (SCHNACK, 2016) para ampliar a compreensão das dinâmicas de sala de aula (e para além dela). Construimos, conjuntamente, alguns princípios norteadores para a observação de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, ponto de partida para o trabalho do semestre nesse projeto de ensino.

2. *Discussão de conceitos e princípios fundamentais ao trabalho com Língua Portuguesa e Literatura na escola à luz de uma pedagogia de projetos, notadamente do trabalho com projetos didáticos de gênero*

Durante as seis primeiras semanas do semestre, fomos realizando leituras de textos teóricos que apresentam e/ou (re)discutem alguns dos princípios fundamentais ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura (por exemplo: SIMÕES *et al.*, 2012). O conjunto de leituras adotado nessa etapa foi ponto de partida, mas também ancoradouro, nos momentos em que precisamos voltar ao porto para nos conectarmos com princípios teóricos que sustentassem as escolhas pedagógicas, didáticas e metodológicas empreendidas durante o planejamento do PDG de cada licenciando. Como esse projeto foi maciçamente desenvolvido durante o período de ensino remoto emergencial, a orientação da universidade foi para que realizássemos encontros semanais, sincronamente, utilizando a plataforma Microsoft Teams. Nesses encontros, uma parte do tempo juntos foi destinado à discussão dos textos, em formato de seminário. Para que essa discussão não ficasse apenas na memória, a etapa a seguir auxiliou na produção de registros sobre as inteligibilidades produzidas por leituras e seminários.

3. *Sistematização dos conceitos e princípios discutidos pelos licenciandos em formação*

Como anunciado anteriormente, essa atividade de sistematização focou a produção de registros textuais das compreensões dos licenciandos sobre os conceitos que assumimos como norteadores do trabalho de ensino e, especialmente, para a produção de projetos didáticos de gênero. A fim de instaurar, durante o próprio percurso formativo, oportunidades para que os licenciandos experienciassem o trabalho com gêneros de texto diversos, e considerando o contexto de aulas remotas com apoio da plataforma Moodle, foram realizadas atividades como: (i) produção de infográfico sobre critérios de seleção de textos, utilizando ferramentas colaborativas *on-line*, como o *site* Canva; (ii) produção colaborativa de verbetes, no próprio espaço da plataforma Moodle, sobre conceitos-chave adotados pela atividade acadêmica (tais como: leitura, escrita, oralidade, análise linguística, letramento(s), gênero(s) de texto/discurso, texto, sequência didática, projeto de letramento, projeto didático de gênero, entre outros); (iii) quadro-síntese, em grupos e via Google Docs, mapeando as sugestões de gêneros de texto/discurso propostas pelos documentos oficiais vigentes para cada ano de escolarização;

(iv) produção de um texto introdutório aos projetos desenvolvidos, denominado de “guia do educador”, em que cada licenciando apresentava ao professor que receberia seu projeto as bases teórico-conceituais e metodológicas que fundamentaram a realização do projeto proposto. Salienta-se que essas atividades de sistematização foram realizadas ao longo do semestre, em diferentes momentos, sendo continuamente revisitadas e/ou revisadas. Estão listadas nessa ordem porque marcam os quatro grandes movimentos feitos no sentido de sistematizar as aprendizagens conceituais em textos de gêneros diversos, constituindo o que poderíamos chamar de uma “caixa de ferramentas conceituais” do professor em formação. A ela, o licenciando poderia recorrer sempre que necessário, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática (fundamentada).

4. *Definição de um nível de ensino, ano de escolarização e prática social (letrada) de referência para a elaboração de um projeto didático de gênero*

Para a realização desta etapa, desenvolvida já quando as escolas de educação básica estavam temporariamente fechadas e/ou em ensino remoto emergencial, foi essencial a participação dos seis professores convidados para relatarem aos estudantes experiências de trabalho e perfis de turmas com as quais estavam atuando antes do período da pandemia de covid-19. Inicialmente, cada licenciando escolheria o nível de ensino (fundamental ou médio), o ano de escolarização (desde que fosse em uma turma com disciplina de Língua Portuguesa ministrada por professor com formação nessa área) e, da observação realizada presencialmente durante 20 horas/aula, identificaria uma prática social (letrada) de referência interessante e adequada para aquele contexto, a fim de produzir seu projeto didático de gênero. Com a impossibilidade de realizar essa observação, as seis professoras convidadas, participantes do grupo de pesquisa do professor formador autor desse relato, enviaram áudios e/ou vídeos descrevendo uma turma sua, auxiliando no trabalho de (re)conhecimento de especificidades desse contexto que pudessem auxiliar na produção de um projeto didático de gênero. Ao socializar, durante uma atividade síncrona com os licenciandos, esses materiais de áudio e vídeo, um deles perguntou se poderia “adotar” uma professora para produzir um projeto didático de gênero para a turma dele. Daí nasceu a proposta, nomeada pelos licenciandos, de #adoteumaprofessora. Ao adotarem uma das seis professoras (em caráter voluntário), definiu-se então o nível e o ano de escolarização, considerando que seus relatos já traziam essas informações. A prática social (letrada) e o gênero foram identificados/selecionados pelos licenciandos a partir de uma “leitura” desse contexto relatado. Também, em função da mobilização dos licenciandos, iniciou-se a interação direta com as professoras, a fim de entender melhor o contexto por elas relatado. Os licenciandos que não quiseram desenvolver projetos didáticos de gênero com base nesses relatos puderam escolher, naquele semestre, em função da pandemia de covid-19, um nível, um ano e um gênero por meio do mapeamento feito nos documentos oficiais. Os licenciandos que produziram projetos com base nos relatos também precisaram evidenciar o alinhamento das suas escolhas aos documentos oficiais. Aqui, emergiu uma prática formativa diferenciada que contribuiu significativamente para a formação docente e o desenvolvimento de letramentos

para o trabalho do professor, uma vez que articulou prática profissional, leitura crítica de documentos orientadores do trabalho docente e interação entre pares.

5. *Modelização didática do gênero de texto selecionado*

A etapa seguinte desse projeto de ensino/formação envolveu o que chamamos de “modelização didática” do gênero de texto identificado/selecionado como pertinente para o trabalho com linguagem em relação à prática social (letrada) de referência. Importa salientar aqui que compreendemos modelo didático de gênero no sentido dado a esse termo por Pietro e Schneuwly (2014) e, no contexto do trabalho com projetos didáticos de gênero, por Carnin e Almeida (2015). Em linhas gerais, os autores convergem na direção de compreender o modelo didático de gênero como um importante instrumento didático, o qual permite que o professor realize o levantamento das características ensináveis de um determinado gênero de texto, e, dessa forma, funciona como base de um processo de transposição didática, no qual se transformam os saberes em função de um objetivo: o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Sua produção envolve pesquisa e (re)conhecimento dos principais elementos do gênero a partir de um *corpus* de exemplares autênticos do gênero selecionado. Pensando na formação inicial de professores, salientamos que a elaboração de um modelo didático de gênero possibilita a definição do que é ensinável e parte do conhecimento da turma, dos documentos oficiais e também dos objetivos do projeto que será desenvolvido. Um dos ganhos dessa etapa é que, a partir da caracterização dos elementos principais do gênero, é possível planejar oficinas/atividades para promover o desenvolvimento de competências/capacidades de linguagem dos alunos nesses elementos. Cumpre salientar que o modelo didático serve também para a avaliação das aprendizagens, pois, em um projeto didático de gênero, a avaliação leva em consideração as regularidades observáveis por meio de análises textuais-discursivas do gênero e não apenas as representações do professor sobre ele. Para a realização desta etapa, além da leitura e da discussão de textos teóricos sobre o assunto, foram também disponibilizados aos licenciandos exemplares de modelos didáticos de gênero já publicados. A prática de produção de modelos didáticos de gênero fomentou nos licenciandos movimentos de tomada de consciência sobre os objetos ensináveis e a seleção desses na produção de projetos de ensino.

6. *Elaboração de atividades (organizadas em “módulos”) voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas a práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica em um projeto didático de gênero*

Reconhecido o contexto de uma dada turma/ano de escolarização, identificados uma prática social (letrada) e um gênero de texto que possa fomentar a participação social qualificada dos estudantes da educação básica nela, deu-se início ao processo de produção de um projeto didático de gênero. O planejamento dos licenciandos foi acompanhado semanalmente pelo professor formador, pois essa atividade foi realizada também via Google Docs.

7. *Entrega da primeira versão dos projetos didáticos de gênero*

Esta etapa incluiu a entrega da primeira versão dos projetos, para que o professor formador pudesse fazer comentários e orientasse a reescrita/aprofundamento dos projetos.

8. *Devolutiva e assessoramento individualizado na produção dos projetos didáticos de gênero*

Uma importante etapa desse projeto foi a realização de assessoramentos individuais, via Microsoft Teams, com os licenciandos. Nesse momento, foi possível discutir as particularidades de cada projeto em desenvolvimento, as dúvidas ou anseios dos licenciandos e direcionar, quando necessário, o aprofundamento e/ou a correção de atividades propostas.

9. *Elaboração de um “guia do educador” sobre o projeto didático de gênero desenvolvido*

Nessa etapa, os licenciandos foram motivados a produzir um texto introdutório para seus projetos didáticos de gênero em que apresentassem, ao professor que receberia seu projeto como forma de retribuição pela abertura de sua sala de aula à observação, os principais fundamentos adotados para a produção do projeto didático de gênero desenvolvido. Nesse movimento, os licenciandos exercem uma atividade de cunho metacognitivo, explicitando e racionalizando as escolhas realizadas para a produção de seus projetos. Ao mesmo tempo, espera-se que, com essa atividade, tomem consciência da importância da circulação mais ampla desse planejamento, favorecendo também o acesso dos professores em serviço a novas propostas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio de projetos.

10. *Socialização dos projetos didáticos de gênero, por meio de vídeos e seminário aberto à comunidade*

Ao final desse percurso formativo, foi solicitado que os licenciandos produzissem um pequeno vídeo, de até 3 minutos, apresentando o seu projeto didático de gênero, enfocando, ainda, as principais aprendizagens derivadas do processo vivido para sua realização. Tais vídeos foram disponibilizados para colegas do curso de Letras que participaram de um seminário aberto realizado na última aula da disciplina, bem como enviados às professoras que colaboraram com o desenvolvimento dessa atividade ao longo do semestre letivo. Algumas dessas professoras participaram também desse seminário.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

A avaliação de aprendizagem dos licenciandos foi processual e contínua, durante todo o desenvolvimento do projeto. Evidentemente, alguns pontos de referência foram estabelecidos, em acordo com os licenciandos, para que ficassem explícitos os aspectos levados em consideração no processo avaliativo. São eles: a realização das atividades propostas, tais como leituras, debates, produção de textos durante ou após as aulas, entrega do projeto didático de gênero em sua versão inicial, reescrita e final, produção do guia do educador e vídeo de apresentação do projeto didático elaborado, bem como a participação no seminário aberto promovido ao final do curso, com vistas à socialização dos resultados e das aprendizagens. Os critérios de

avaliação de cada um desses instrumentos foram apresentados previamente aos licenciandos, por meio de arquivos disponibilizados com a consignação de produção das tarefas/atividades propostas. Assim, por exemplo, quando da produção dos projetos didáticos de gênero, os licenciandos sabiam quais aspectos seriam avaliados em cada etapa (por exemplo: foco na modelização didática do gênero, na elaboração de módulos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, presença e/ou ausência de indicadores que permitissem avaliar a relação das atividades propostas com habilidades e competências previstas pelos documentos oficiais, etc.). Nos momentos de assessoramento individual, essa avaliação era comentada com cada licenciando, procurando tornar mais explícitos e inteligíveis os aspectos considerados e o seu atingimento (ou não), pois sempre era facultada a possibilidade de reescrever os principais trabalhos avaliativos.

Um instrumento de avaliação do processo de aprendizagem que gostaria de destacar aqui é um formulário de sondagem, realizado via Google Forms no primeiro dia de aula e repetido no penúltimo dia de aula. Tal formulário, composto de questões de múltipla escolha e dissertativas, procura mapear os pontos de partida e de chegada dos licenciandos no que concerne à compreensão de experiências, conceitos e/ou práticas relativos à formação escolar, formação acadêmica na universidade, experiência(s) profissional(is), concepção de linguagem, do que seja uma boa aula de língua portuguesa, de prioridades do trabalho pedagógico em aulas de língua materna, de gêneros de texto, de (ensino de) leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística. A sondagem inicial permitiu resultados rápidos, por exemplo, como o acesso a representações prévias dos licenciandos sobre objetos de ensino com os quais deverão trabalhar. Por exemplo, dentre as opções listadas em um formulário como sendo gêneros de texto/discurso, 86% da turma (composta de 22 licenciandos) assinalou “narração” como gênero, quando a literatura da área (e a formação deles em atividades acadêmicas anteriores) sugere que essa é uma tipologia textual, não um gênero. Do mesmo modo, 72% da turma assinalou “jornal” como gênero, quando se compreende que ele é um suporte para a circulação de diferentes gêneros. Essa informação é relevante porque mostra que os licenciandos ainda têm dúvidas conceituais sobre um dos principais objetos de ensino da área de Língua Portuguesa (os gêneros de texto/discurso), conforme vários documentos oficiais e publicações acadêmicas vêm discutindo há, pelo menos, 20 anos. Há aqui espaço para avançar ainda mais em sua formação prática sobre o trabalho com gêneros.

Ao final do semestre, como mencionado, repetiu-se a aplicação do formulário de sondagem, com vistas a avaliar se a aprendizagem dos licenciandos durante a realização desse projeto de ensino foi significativa a ponto de modificar algumas das tendências inicialmente observadas. Apenas a título de comparação, trazemos as respostas à mesma pergunta, em que se observa, comparativamente, que há uma diminuição dos percentuais indicados anteriormente: dos 86% que assinalaram “narração” como gênero, o número caiu, ao final do semestre, para 63%; dos 72% que assinalaram “jornal” como gênero, essa escolha se repetiu apenas por 59% do total de licenciandos ao final do semestre. Evidentemente, tais números são um

sinal de que “nem tudo são flores”. É necessário considerar que: (i) o foco da atividade recaiu muito mais sobre o trabalho didático com gêneros do que sobre a discussão conceitual sobre esse objeto de ensino, o que pode ainda ser revisto; (ii) que a apropriação e o desenvolvimento de conceitos científicos são lentos e processuais e que precisamos investir ainda mais nisso ao longo de todo o percurso formativo para que possamos visualizar mudanças na prática em cenários escolares. Por fim, foi solicitado aos licenciandos que também avaliassem a atividade acadêmica e se autoavaliassem. Aqui, apresentamos um recorte de algumas respostas dadas, a fim de ilustrarmos que o processo de aprendizagem foi também objeto de (meta)reflexão pelos próprios licenciandos em formação:

Licenciando 1: Acredito que principalmente a questão de me colocar no lugar de professora, de sair do lugar de conforto de aluna, me posicionar em relação a um gênero, uma prática social.

Licenciando 2: São muitas. As maiores dizem respeito ao planejamento de aulas a partir dos gêneros, às práticas de leitura e oralidade, o olhar atento que devo ter ao escolher os conteúdos das aulas, tendo em vista que os textos são para os meus alunos, para fazer sentido a eles, e não só porque são textos que eu gosto muito.

Licenciando 3: Acredito que esta atividade acadêmica fez com que eu repensasse muitas práticas de ensino, mas as que mais me impactaram foram em relação ao PDG e à análise linguística. No início do semestre tinha muito receio de ter que elaborar um PDG, mas agora, sabendo a forma com que ele é pensado e organizado, tenho muita vontade de um dia poder aplicar um em uma turma. [...]

O conjunto de respostas (e mesmo de questões desse instrumento) é maior que o apresentado aqui, mas cumpre ressaltar que, diante dos objetivos desse projeto de ensino (sendo o principal deles a aproximação dos licenciandos com o contexto da prática profissional por meio da produção de projetos didáticos de gênero, contribuindo para sua formação prática e o desafio de pensar o ensino de língua materna sempre situadamente, visando à consolidação das aprendizagens discentes), parece que os licenciandos movimentaram-se em direção a isso e que o projeto desenvolvido fornece pistas para que esse caminho seja ainda mais bem sedimentado em outras atividades formativas. O diálogo entre escola e universidade, então, parece ter se fortalecido e pôde contribuir com a formação de uma nova geração de docentes, já orientados para novas possibilidades de ensino, entre as quais a que vai além das quatro paredes físicas de uma sala de aula.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Como um dos responsáveis pela atividade acadêmica que embasa o relato aqui apresentado, entendo que o processo de desenvolvimento de projetos de ensino no âmbito da disciplina de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa deve ser tributado, em grande medida, ao espaço dado para que, como professor formador, eu pudesse também experienciar com os licenciandos em formação propostas diferenciadas de trabalho. No contexto da pandemia de

covid-19 que vivíamos, o qual impeliu instituições de ensino a ressignificarem seus modelos de ensino e, no caso da instituição sede desta proposta, investirem em um modelo de ensino remoto emergencial, mediado fortemente por tecnologias digitais de informação e comunicação, os semestres letivos de 2020/2021 exigiram grande flexibilidade cognitiva e profissional. A aproximação do contexto da sala de aula remota do ensino superior, voltada para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e Literatura, da prática profissional de docentes mais experientes, deu-se pela interação desses dois universos, que, se não são distintos, nem tão distantes, ainda podem encurtar as distâncias e fortalecer o diálogo entre eles, sempre visando à qualificação da formação docente. Como formador de futuros professores, de professores em serviço, e, especialmente, como professor de língua portuguesa, gostaria de evidenciar nesta autoavaliação os seguintes aspectos:

- Todo processo formativo (em termos de formação inicial e/ou continuada) pode ser assentado em princípios experienciais, ligados ao(s) contexto(s) profissional(is) e que permitam ao sujeito em formação refletir sobre suas aprendizagens. Nesse sentido, entendo que a experiência relatada cumpriu esse papel junto aos licenciandos, ao criar espaços para que eles refletissem sobre isso durante as aulas, na apresentação de seus projetos didáticos de gênero e nos instrumentos avaliativos implementados.
- A interlocução, genuína e aberta, entre professores da educação básica e futuros colegas de profissão que acolheram seus saberes profissionais e puderam deles tirar proveito (no sentido de aprender com eles), demandou desse professor formador a abertura de sua sala de aula para que outros profissionais participassem da formação de seus alunos. Isso lhes permitiu aprender e compartilhar saberes já descritos na literatura especializada da área (TARDIF, 2002), mas que, muitas vezes, não são alvo de reflexão e, principalmente, de aceitação no espaço acadêmico, fortemente marcado pela lógica do saber científico em detrimento do saber experiencial. Vivenciar essa dinâmica formativa, durante tempos de covid-19, certamente ampliou meu horizonte de compreensão sobre como desenvolver atividades voltadas para a formação de professores em nível de graduação.
- A produção de projetos didáticos de gênero, embora seja uma estratégia com a qual tenho trabalhado já há alguns anos, abre-se para um novo campo de reflexão, estudo e produção (didática e científica) por meio das demandas geradas pelo ensino remoto emergencial, desdobrando-se tanto em novas formas de produção no contexto acadêmico, quando da impossibilidade de uma observação presencial em escolas e turmas reais, quanto pelo desafio que se descortina sobre a implementação desses projetos em um momento de trabalho remoto mediado por tecnologias digitais, como o Google Classroom, em uso em várias redes de ensino, inclusive na que foi parceira deste trabalho.
- As interações e intervenções formativas desenvolvidas ao longo deste projeto de ensino fomentaram o desenvolvimento da profissionalidade docente dos licenciandos,

especificamente no que concerne ao trabalho de ensino orientado tanto pelas pesquisas mais atuais quanto pelos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa em relação à formação (especialmente a inicial) de professores.

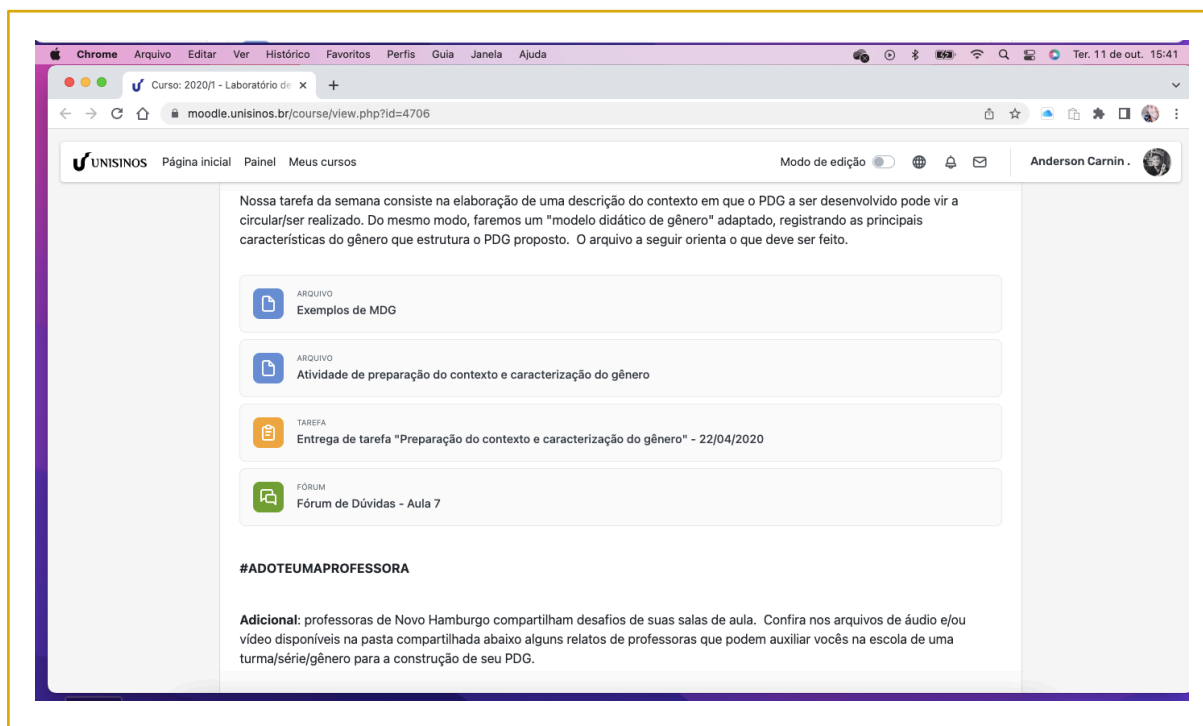
- Embora a articulação entre formação inicial e continuada, entre universidade e escola, não seja tema novo no campo da formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura, a sua efetiva realização ainda caminha a passos lentos no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, avalio que essa experiência formativa pode ser considerada, avaliada e redimensionada, assumindo-se a premissa de que é na vivência de projetos de ensino como esse que podemos incentivar que práticas significativas de ensino sejam realizadas em diferentes contextos educacionais.

Como professor formador, avalio o desenvolvimento deste projeto positivamente. Destaco que, dessa primeira interlocução, relatada neste projeto, enquanto seguíamos em regime remoto de ensino emergencial, novas articulações foram feitas, especialmente para pensarmos o estágio supervisionado de licenciandos em turmas das mesmas professoras que participaram deste projeto no primeiro semestre de 2020. Além disso, a formação prática dos licenciandos, com base nessa interlocução durante o período de distanciamento físico, permitiu, além da observação individual (um licenciando para um professor/turma), a potencialização do trabalho coletivo, do diálogo entre pares, cada vez mais deixado em segundo plano na formação docente. Com a tendência de professores serem, muitas vezes, relegados ao papel de técnicos de ensino, com metas a serem atingidas, a construção de uma comunidade de aprendizagem/formação docente, em contexto de graduação, parece uma possibilidade interessante no contexto acadêmico e profissional docente, especialmente potencializada pelo uso de novas tecnologias digitais, permitindo que as interações síncrona e assíncrona possam ser mais bem exploradas e dinamizadas em contextos formativos. Há um ganho na formação prática de novos professores quando se considera a diferença dessa reflexão sobre a prática docente/necessidades de aprendizagens discente como norteadora da produção de projetos de ensino, quer para o ensino remoto emergencial, quer para o ensino presencial que foi retomado – e percebeu-se a necessidade de recompor aprendizagens. Acredito que nesse movimento de diálogo contínuo possamos ressignificar práticas formativas, preparando professores para um mundo em constante transformação, inclusive em momentos difíceis como o que (ainda) atravessamos: a pandemia de covid-19. A abertura ao diálogo genuíno com professores atuantes na educação básica, que estiveram “no *front*” da produção de saberes sobre ensino de língua portuguesa na escola em contexto de ensino remoto emergencial, foi uma oportunidade única de redirecionar o movimento que tende a se consagrar/repetir na formação de professores (da universidade à escola), tornando mais cíclico, equânime e evidente o papel de todos na formação de uma nova geração de professores, cada vez mais atentos e sensíveis aos desafios de fomentar aprendizagens discentes e de ressignificar os sentidos dados à escola brasileira.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. *3ª versão do parecer* (Atualizada em 18/09/19). Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 27-56.
- CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo(s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 29-46.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 487-517, 2008.
- PIETRO, J. F. de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 51-81.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial curricular gaúcho: linguagens*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2018.
- ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SCHNACK, C. M. Das práticas de leitura para além e a vivência da leitura em sala de aula: diálogos possíveis e necessários assumidos na postura etnográfica. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D.; CARNIN, A. (org.). *Caminhos da construção: formação de professores e ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 259-284.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Anexo 1: Imagem da comunidade da disciplina no Moodle



Fonte: Dados do projeto.

Anexo 2: Imagem de aula realizada via Microsoft Teams com participação de professoras da rede municipal de ensino parceira

GÊNERO DE TEXTO ESTRUTURANTE: DIÁRIO DE VIAGEM

O **Diário de viagem** relata fatos de uma viagem realizada por seu autor, com caracterização objetiva dos espaços, marcadores de tempo, registro de sentimentos e possibilidade de utilização de imagens.

Diferentemente dos relatos de viagem, são organizados por datas.

Escritos sempre em primeira pessoa, podem ser confidenciais ou públicos, divulgados em suportes como *sites* e *blogs*, permitindo o diálogo entre escritor e leitor.

Fonte: Dados do projeto.

Anexo 3: Imagens do formulário de sondagem e respostas dos licenciandos

The image displays two screenshots of a Google Forms survey. The top screenshot shows the title of the survey: "Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa: sondagem final/autoavaliação - 25/06/2020" with 22 responses. Below the title is a section for "Dados pessoais" (Personal Data) with a field for "Nome completo" (Full Name), also showing 22 responses. The bottom screenshot shows the "Avaliação e autoavaliação" (Evaluation and self-evaluation) section. It contains a question: "Quais foram suas maiores aprendizagens nesta atividade acadêmica?" (What were your greatest learnings in this academic activity?) with 22 responses. A response is visible, stating: "Acredito que as minhas maiores aprendizagens envolvem o entendimento dos pressupostos teóricos que embasam um projeto didático de gênero (concepção de linguagem, gênero e multiletramentos). Além disso, considero significativa a aprendizagem que tive para trabalhar com o eixo da oralidade na escola. Dificil descrever, pois foram tantas que eu até me impressionei em como uma disciplina mexeu tanto na minha mente, foi como uma espécie de divisora de águas, demarcando o que eu achava que era, para o que eu busco aprimorar/aprender e pesquisar. Consegui sair da zona de conforto e me disponibilizei ao exercício de realmente ser uma professora. As aprendizagens voltadas à forma de ensinar a escrita, a leitura, a oralidade foram notórias, mas principalmente a aprendizagem da análise linguística, que até então era um motivo de receio para mim, representou, uma sensação de estar no caminho certo, pois além de aprender como ensinar, eu também aprendi mais sobre o conteúdo. Gostei muito de aprender mais sobre a metodologia do PDG. Acho uma metodologia muito boa e que funciona na escola. Ainda que possa ser a coisa mais óbvia de todas, acredito que a pergunta 'Por que estou ensinando o que estou ensinando aos meus alunos nesse momento?' junto com as

Fonte: Dados do projeto.

Anexo 4: Imagens de dois projetos didáticos de gênero

Autora do projeto didático de gênero: Bruna Colares Rodrigues
Graduanda em Letras – Português da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Ano: 2020

**Projeto didático de gênero:
O 7º ano em poucos minutos**

Série/ano

7º ano

Contexto da turma

O *Projeto Didático de Gênero: o 7º ano em poucos minutos* foi pensando a partir da realidade de uma turma de 7º ano, narrada em áudio por uma professora de Língua Portuguesa, da rede municipal de Novo Hamburgo – RS. Segundo o relato da professora, trata-se de tranquila, pouco barulhenta, com dois alunos de inclusão (com apoio), pelo menos três alunos com sérias dificuldades no aprendizado da leitura e escrita e uma aluna, de muito potencial, mas com grandes problemas emocionais. A maioria das meninas da turma é tímida, conversam pouco e não se manifesta quase em nenhum momento. Em relação a aprendizagem da língua, a turma escreve, em sua maioria, muito timidamente e não se arriscam na oralidade. Sobre a construção da aprendizagem dos alunos a professora não sabe muito, pois houve pouco tempo de aula, ela não foi professora da turma no ano passado e alguns dos alunos são novos na escola. Analisando os documentos oficiais e baseando-se nos fatos de a turma ser bastante heterogênea, tímida e apresentar dificuldades de leitura e escrita a professora acredita que o maior desafio do seu exercício será trabalhar com o eixo da oralidade. Além disso, a professora ressalta a sua preocupação com os alunos evadidos, com o processo de avaliação, comenta sobre as dificuldades da prova, e sobre a relevância da oralidade para a vida dos alunos. Por fim, a docente salienta que se conseguir conscientizar a turma sobre importância da fala terá um ganho enorme.

Autora do projeto didático de gênero: Gabriela Andreolla Locatelli
Graduanda em Letras – Português/Inglês da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Ano: 2020

Projeto didático de gênero:
Vídeo-resenha *Extraordinário*

Série/ano

6º ano

Contexto da turma

O projeto foi desenvolvido para uma turma da Escola Municipal Machado de Assis, de Novo Hamburgo/RS, a partir de um relato de áudio fornecido por uma professora de Língua Portuguesa da rede. De acordo com a docente, os alunos enfrentam um período transitório, marcado por mudanças e adaptações, apresentam dificuldades na leitura e na oralidade, além de serem tímidos, terem medo de errar e vergonha.

Prática social

Promover a inserção dos alunos em práticas sociais que envolvam a socialização de produções midiáticas de opinião sobre obras literárias, desenvolvendo sua capacidade de posicionar-se e persuadir seus interlocutores. Para isso, o projeto propõe o trabalho com a literatura como ponto de partida para, então, promover o trabalho com o gênero.

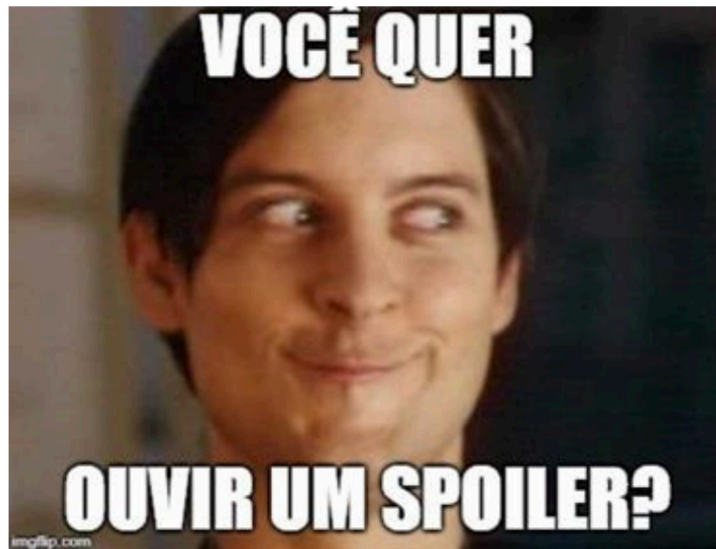
Gênero

O gênero escolhido para a prática social identificada foi o vídeo-resenha, pois permite o trabalho com a produção de resenhas de livros, em formato de vídeos, suporte muito próximo dos alunos, com o qual estão em constante contato. Além disso, envolve o trabalho com recursos multimodais e com a oralidade, exige a leitura atenta da obra a ser resenhada e estimula a criticidade dos alunos. Para que os alunos possam fazer um vídeo-resenha, o projeto propõe como ponto de partida a leitura prévia do livro *Extraordinário*, de R.J. Palacio, porque a obra instiga reflexões e discussões sobre enfrentar novas situações e desafios, questões pertinentes no processo de construção do sujeito.

OFICINA 4 - LEITURA, ORALIDADE E ANÁLISE LINGUÍSTICA (DESCRIÇÃO) 2 horas/aula

Atividade 1:

Mostrar para os alunos a imagem a seguir no projetor da sala:



Fonte: <<https://www.significadofacil.com/spoiler/>>. Acesso em 29 maio 2020.

Perguntar para os alunos:

- Vocês gostam de ouvir ou ler um spoiler? Vocês gostam de saber o que vai acontecer em uma série ou um filme antes de assistir? Ou o que vai acontecer em um livro antes de ler?
- Qual é a reação de vocês quando vocês recebem um spoiler?

Mostrar a próxima imagem e pedir para os alunos escolherem uma figurinha que mais representa sua reação quando ouvem/leem um spoiler.

Fonte: Dados do projeto.

Anexo 5: Imagens dos vídeos elaborados pelos licenciandos para seminário aberto à comunidade

The image displays two screenshots of YouTube videos created using Powtoon. The first video, titled "Projeto Didático de Gênero: o 7º ano em poucos minutos" by Bruna Rodrigues PDG, features a pink background with a paperclip icon and text identifying the creator as Bruna Colares Rodrigues, a Portuguese Language teacher at UNISINOS. The second video, titled "Vídeo-resenha Extraordinário" by Gabriela Locatelli, has a yellow background and includes text boxes for "Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa" (Professor Dr. Anderson Carnin) and "Letras Português/ Inglês Unisinos 2020/1". Both videos show the Powtoon logo and a "CREATED USING POWTOON" watermark.

Fonte: Dados do projeto.

2

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Autor principal:	Paula Garcia de Freitas
Título do projeto:	@meninasemulheresnaliteratura: escrita diaspórica em língua italiana, conexão de redes, de saberes e formação docente
Outros autores:	Cristiane Maria Landulfo
Início do projeto:	05/2021
Instituição de ensino superior:	Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Faculdade/Programa/Departamento/Setor:	Faculdade de Letras; Departamento de Letras Estrangeiras Modernas; Setor de Ciências Humanas
Curso em que o projeto foi desenvolvido:	Licenciatura em Letras – Italiano e Português
Vinculação do projeto:	Extensão universitária
Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que o projeto foi desenvolvido:	Projeto Intercultural nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino vinculado ao Licenciatura (UFPR) e de Iniciação Científica (UFBA) em diálogo com as disciplinas de estágio supervisionado e de projetos de formação de professores de línguas estrangeiras
Relação com componentes curriculares da educação básica:	Linguagens: Língua estrangeira; Ciências humanas: História, Sociologia, Geografia, Filosofia
O projeto tem relação com nível de ensino:	Ensino fundamental II, ensino médio

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2022_3

@MENINASEMULHERESNALITERATURA: ESCRITA DIASPÓRICA EM LÍNGUA ITALIANA, CONEXÃO DE REDES, DE SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

RESUMO

O Meninas e Mulheres na Literatura é um projeto coordenado por duas professoras dos cursos de Licenciatura em Língua Italiana – uma da Universidade Federal da Bahia e outra da Universidade Federal do Paraná –, que promoveu, em 2021, práticas que possibilitaram às professoras em formação dos dois cursos desenvolverem conhecimento linguístico, pedagógico e tecnológico por meio de uma educação linguística e literária potencialmente intercultural, decolonial e emancipadora. Durante três meses, foram apresentadas ao público brasileiro dez obras escritas por mulheres de origem africana e asiática que escrevem em língua italiana os dilemas de viver em trânsito. Adotou-se a abordagem multimodal, em que *posts* no Instagram, aulas síncronas pelo YouTube, *podcasts* e vídeos ajudaram-nos a conhecer, refletir e discutir as temáticas tratadas nos livros, como racismo, questões de gênero, colonialismo italiano, aspectos históricos e culturais dos países de origem das autoras e ainda ter contato com diferentes gêneros textuais. Semanalmente, uma aluna-professora de italiano das referidas instituições de ensino superior (IES) apresentou um livro através de atividades para fomentar o desenvolvimento de uma postura intercultural e o pensamento decolonial, isto é, a capacidade de interagir com outros saberes, respeitando modos de vida e cosmopercepções outras. A partir

1 Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6121-8220>.

2 Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-7030-2771>.

dos *feedbacks* bastante positivos, concluiu-se que, mesmo que o italiano ainda não seja uma das línguas mais ensinadas no país, o projeto é capaz de inspirar novas práticas de ensino de língua e literatura que contemplem saberes de diferentes lugares, em múltiplos contextos, especialmente na escola básica. Atualmente, o perfil @meninasmulheresnaliteratura pode ser visitado a qualquer momento, e a leitura das obras, realizada de diferentes formas.

JUSTIFICATIVA

Cursos de Licenciatura em Letras formam professores de línguas para atuarem na educação básica e em contextos não formais de ensino. Devido à ausência de políticas públicas voltadas para a pluralidade e a democratização do ensino de línguas em nosso país, o graduado em Letras – Italiano é geralmente levado a espaços não formais, como o projeto que apresentamos aqui, em que procuramos: a) apresentar a língua italiana e democratizar esse saber; b) ensinar esse idioma em contextos que permitam seu uso; c) (re)conhecer aspectos da cultura italiana em diálogo com outras culturas; d) compreender, produzir e traduzir textos; e) refletir sobre o papel do docente de língua. Em termos técnicos, é nosso dever preparar os aprendizes que muitas vezes chegam ao curso de Letras – Italiano apenas com o desejo de conhecer mais uma língua, para que possam desenvolver as habilidades linguísticas, mas, em especial, uma postura intercultural, bem como conhecimentos pedagógicos que lhes permitam atuar em diferentes espaços educacionais, incluída a educação básica.

Sabemos, porém, que a formação de professores de línguas vai muito além e precisa ser o contexto em que se faça reverberar um contradiscurso hegemônico eurocentrado, pois, certamente, os futuros professores repetirão, em suas aulas, os ecos do que lhes é proposto. Por isso, é imprescindível que se tenha consciência de que as universidades, majoritariamente, ainda transmitem estruturas que reforçam a “*hybris* do ponto zero”, que, para Castro-Gómez e Gosfroguel (2007, p. 88), aponta para uma suposta neutralidade do conhecimento – colonialidade do saber –, legitimando o que “pode” ou não ser considerado verdade e reproduzindo a dimensão epistêmica do colonialismo. A ciência moderna nega que os sujeitos tenham sexualidade, gênero, etnia, língua, espiritualidade (colonialidade do ser), para garantir a objetividade do conhecimento e perpetuar hierarquias do saber nas estruturas departamentais, programas e disciplinas, com seus cânones e verdades absolutas. A consequência é o privilégio de uma cultura em detrimento de outras, reproduzido no contexto educacional e nos cursos de formação de professores.

Nesse modelo, no cenário do italiano, ainda são negligenciados elementos importantes para a formação de professores, como as comunidades itálicas no Brasil, os países africanos colonizados pela Itália, movimentos migratórios, a situação em que homens, mulheres e crianças vivem a diáspora, os sentimentos que perpassam a alma desses indivíduos que também escrevem e vivem a língua e a cultura italianas. Por essa razão, a escolha de obras entendidas como potencialmente decoloniais que nos apresentam

[...] as histórias contadas por mulheres nascidas em países que são marginalizados e compreendidos como periféricos. [...] Ademais, elas se utilizam da língua do colonizador (HOOKS, 2013) para narrarem as histórias que foram “apagadas” pelo povo italiano, trazendo à tona o silêncio e a invisibilização a elas impostos e nos possibilitando conhecer seus continentes a partir de suas vivências, dores e sofrimento, mas, especialmente, da luta, da resistência e do protagonismo. (LANDULFO; MATOS, 2021, p. 135).

Pesquisas expõem (FREITAS, 2019, 2020; LANDULFO, 2016) que a aprendizagem desses saberes pode ser facilitada a partir de diferentes estratégias que contribuem também para o desenvolvimento de uma postura intercultural, ponto-chave para avançar “[...] na produção de conhecimentos e práticas orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que justiça social e justiça cultural se entrelaçam” (CANDAU, 2012, p. 135). Assim, interculturalizar o ensino do italiano significa incluir novas pautas, propor uma educação linguística para a emancipação e autonomia dos aprendizes, que discuta a sociedade-mundo que vivemos e almejamos e pela qual devemos lutar diariamente (LANDULFO, 2016).

Na tentativa de proporcionar uma formação inicial de professores dos cursos de Letras – Italiano com esse viés, duas professoras-pesquisadoras uniram saberes e pesquisas para conduzir seus projetos de ensino, pesquisa e extensão em contexto de ensino remoto em 2021, consequência da pandemia de covid-19. Da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Cristiane Landulfo reuniu suas alunas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic); da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paula Garcia de Freitas chamou as alunas do projeto Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino, vinculado ao Licenciatura, para, juntas, criarem o curso de extensão Meninas e Mulheres na Literatura (MML), a fim de apresentar obras escritas por autoras do movimento literário italiano contemporâneo e diaspórico. O curso foi dado em português, pelas redes sociais, contemplando, assim, um maior número de pessoas que utilizam essas mídias.

Adotou-se uma abordagem multimodal de ensino de línguas (VAN LEEUWEN, 2014), que consiste em combinar diferentes recursos semióticos para produzir significados e encorajar a interação e a aprendizagem de diferentes conteúdos.

Portanto, com o MML, voltamos nossos olhares para epistemologias outras, levando os cursos de Letras – Italiano da UFBA e da UFPR a dialogarem com a Lei n. 10.639/2003, que incita o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo de escolas públicas e privadas, bem como com as produções intelectuais do Programa Modernidade/Colonialidade que defendem a necessidade de um giro epistemológico e decolonial, conferindo *status* epistêmico para sujeitos que são postos à margem das decisões políticas e acadêmicas do globo. Afinal, não precisamos ensinar italiano somente falando da Itália; é urgente que a formação docente permita:

- a consciência da pluralidade de povos, reconhecendo e respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, etc.;
- a promoção de uma educação linguística que permita o diálogo entre os diferentes grupos sociais, étnicos/raciais e culturais, para a construção de uma sociedade democrática;
- o posicionamento crítico, analítico e reflexivo diante de diferentes materiais didáticos e a capacidade de produzi-los considerando a pluralidade de conhecimentos, e epistemologias de segmentos da sociedade historicamente invisibilizados.

É pertinente afirmar que este trabalho se justifica, ainda, porque as produções literárias selecionadas para compor o projeto, escritas em língua italiana por mulheres de origem africana e asiática, levaram-nos a construir um caminho para uma formação docente e o ensino da língua italiana por uma perspectiva intercultural/decolonial, possibilitando a todos: 1) identificar os elementos característicos do texto literário; 2) reconhecer a diversidade da língua italiana, atendendo às suas especificidades linguísticas/discursivas; 3) sensibilizar os aprendizes para questões étnico-raciais; 4) promover a reflexão dos aprendizes de italiano acerca do pensamento decolonial; e 5) reconhecer o texto literário em seu papel socializador e transformador, capaz de nos desestabilizar para nos humanizar.

Com este projeto, ultrapassamos os muros da universidade, inspirando novas práticas de ensino de língua e literatura. Somos conscientes de que o mundo atual demanda novas posturas, outras epistemologias e, assim, práticas pedagógicas que contemplem diversos saberes de diferentes lugares.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O MML é resultado da experimentação conjunta do que é realizado pelas líderes do Núcleo de Estudos Italianos em Contexto Brasileiro (Nelib/CNPq) em suas universidades. Cristiane Landulfo, na UFBA, orienta projetos de iniciação científica que visam a desenvolver e viabilizar uma educação linguística em língua italiana potencialmente decolonial por meio da literatura produzida em língua italiana por mulheres de origem africana; Paula Garcia de Freitas, na UFPR, estuda os efeitos de atividades didáticas na aprendizagem de línguas e coordena projetos de iniciação à docência, como o Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino. Este último, vinculado ao programa institucional de apoio às licenciaturas Licenciatar, normalmente vai às escolas de Curitiba com as oficinas de sensibilização à língua e à cultura italiana, cujo objetivo é ajudar os alunos da Licenciatura em Letras – Italiano a vivenciar diversas abordagens de ensino, como a abordagem por tarefas (WILLIS, 2003) ou a abordagem intercultural (MENDES, 2008) ao ensinar italiano para crianças do 1º ciclo do ensino fundamental.

Em um ano de atividades, o Nelib já reúne colegas de diferentes universidades brasileiras que realizam trabalhos na área de italianística no Brasil e que (re)pensam a formação docente a partir da seguinte pergunta: quais são os saberes necessários para que as professoras e os

professores de italiano desenvolvam uma prática pedagógica intercultural e emancipatória diante de um mundo em constante transformação?

Nesse contexto e impossibilitadas de levarem suas alunas às escolas para experimentar a docência por causa da pandemia de covid-19, as coordenadoras do projeto discutiam maneiras de proporcionar uma formação de professores alinhada com os preceitos do grupo. Eis que, numa reunião com o grupo de extensão Meninas e Mulheres nas Ciências (MMC) da UFPR, para desenhar outro projeto, surge a ideia de criar um curso *on-line* para divulgar para o público brasileiro autoras negras que escrevem em italiano. Esse primeiro passo abriria o campo para a elaboração de um livro de passatempos que apresentasse as autoras, como aqueles que vêm sendo produzidos pelo MMC sobre as cientistas mulheres, sobre as cientistas negras brasileiras e seus feitos, projeto que tem se mostrado tão importante para disseminação de informações científicas ao grande público.

Uma opção poderia ter sido aquela adotada pela maioria dos professores para o ensino remoto: aulas síncronas e atividades assíncronas para a construção dos saberes. No entanto, acreditando na força de uma rede de conhecimentos e da abordagem por tarefas na formação docente, cujos efeitos positivos já foram relatados em diversos artigos (FREITAS, 2019), a ideia foi lançada para dez professoras em formação inicial – seis da UFBA e quatro da UFPR –, e o projeto começou a ganhar corpo. Inicialmente, foram selecionadas dez obras escritas por autoras na diáspora, mulheres de ascendência africana, indiana e italiana que narram em italiano os dilemas de ser e não ser italianas; em seguida, cada livro foi lido por uma professora em formação, que, na reunião de grupo, apresentava trechos, temas e pontos de (des)encontro que comporiam o curso; por fim, as aulas remotas deram espaço a um perfil no Instagram onde foram postados, semanalmente, conteúdos e atividades sobre uma das obras, como será descrito nas próximas seções.

O curso de 30 horas foi ministrado entre setembro e novembro de 2021, mas o trabalho com as bolsistas começou em abril de 2021, quando foram lançados os editais de aprovação com o número de bolsistas que poderiam ser contempladas no projeto nas duas universidades.

A parceria entre o Nelib/CNPq, o projeto de extensão Meninas e Mulheres nas Ciências e nas Humanidades (MMC/UFPR) e o Programa Licenciador da UFPR contou ainda com o apoio da Pós-Graduação em Letras da UFPR, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR, do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (Nupel UFBA) e, ao longo do percurso, foi ganhando apoio de outras entidades, como a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da UFPR, de editoras, como A Capivara Cultural, de colegas, alunos, amigos e, principalmente, das próprias autoras, que prontamente se voluntariaram para gravar vídeos e participar de *lives* ou entrevistas que pudessem ampliar o repertório de oportunidades para o desenvolvimento da postura intercultural de todos os envolvidos no projeto.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Promover uma formação potencialmente intercultural, decolonial e emancipadora, por meio dos textos literários das escritoras de origem africana e asiática que escrevem em língua italiana, que permita a futuras professoras das licenciaturas em Letras – Italiano ter contato com diferentes abordagens de ensino de línguas e literatura.

Objetivos específicos

- a. Criar uma rede de saberes compartilhados para a formação docente.
- b. Conhecer, compreender e difundir a literatura produzida em língua italiana por mulheres de origem africana e asiática.
- c. Produzir atividades didáticas isentas de motivações hegemônicas e etnocêntricas com foco em diferentes abordagens para o ensino de línguas, como a abordagem por tarefas, a abordagem intercultural e a abordagem multimodal.
- d. Inserir no processo de ensino e aprendizagem do italiano temáticas importantes e necessárias para o desenvolvimento do pensamento decolonial e de uma postura intercultural.
- e. Democratizar saberes por meio do potencial inovador das redes sociais.
- f. Contribuir com mudanças de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem da língua italiana.
- g. Inspirar novas práticas de ensino de línguas por meio de uma formação plural, cujos ecos irão reverberar em diferentes contextos educacionais, sobretudo na educação básica.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Almeja-se que os professores de línguas da atualidade sejam profissionais engajados e que, dialogicamente com seus alunos, reflitam sobre questões sociais e preparem-se para atuar na sociedade de modo crítico e consciente. Ademais, precisam conhecer as teorias referentes à sua área de atuação.

É exatamente nos cursos de Letras que os futuros docentes devem conhecer e aprender os diferentes métodos, abordagens e/ou perspectivas para o ensino de línguas que possam ser mais bem empregados em diferentes contextos educacionais. Por essa razão, a preparação para a realização do MML aconteceu tendo em vista a extrema importância de as professoras em formação adquirirem conhecimento dos diferentes modos de ensinar e aprender línguas, além da consciência de que a sala de aula é um espaço no qual repercutem as questões sociais, históricas e culturais.

Foram abordados os seguintes conteúdos: abordagem por tarefas, literatura e ensino de línguas, perspectiva intercultural e decolonial, abordagem multimodal no ensino de línguas e teorias de elaboração de objetivos e atividades. O intuito foi demonstrar, explícita e implicitamente, que a elaboração de um curso precisa ter objetivos bem delineados que devem ser

vislumbrados e alcançados. Para isso, no entanto, são necessários conhecimentos específicos. O importante era ajudar as alunas na compreensão de que a prática pedagógica precisa estar pautada por diversas teorias que dialoguem, ainda, com várias áreas do conhecimento.

Os livros selecionados permitiram o conhecimento de países africanos colonizados pela Itália no início do século XX, como a Eritreia, narrada em *Africa Nostra Madre Terra* de Elisa Kidané e em *Asmara Addio* de Erminia Dell’Oro, a Somália, de onde provêm Igiaba Scego e Ubah Cristina Ali Farah, autoras de *La Linea del Colore* e *Madre Piccola*, respectivamente, e a Etiópia, lindamente descrita em *Regina di Fiori e di Perle* por Gabriela Ghermandi. Foi possível também conhecer e compreender os sentimentos que perpassam as relações de abuso de poder contra a população negra por meio da denúncia de jovens autoras nascidas na Itália, como Djarah Kan (de origem ganense) em *Ladri di Denti*, Oiza Queens Days (de origem nigeriana) em *Corpi estranei*, e Marilena Delli Umhuoza, que fala do racismo que acontece dentro de casa em *Negretta: baci razzisti*. O romance *Afroitaliani* de Alimatou Sall e os contos das indianas Gabriella Kuruvilla e Laila Wadia presentes em *Pecore Nere*, em compensação, são permeados de questões sociais e do forte sentimento de, ao mesmo tempo, viver em dois mundos, entre o Senegal e a Itália ou entre o Ocidente e o Oriente, no caso das autoras indianas. Em todos os livros, porém, é possível reconhecer a escrita em língua italiana como um processo de resgate da própria identidade, que é múltipla e intercultural.

Por meio dessas obras, foi possível proporcionar e defender uma educação linguística em que as linguagens são inseridas para a leitura do mundo e não apenas para a leitura das palavras, ou, como preconizava Freire (1996), com a leitura da palavra-mundo. O percurso criado se configurou como meio de resistência aos discursos das histórias únicas (ADICHIE, 2019) que circulam, e os textos literários, em seus diferentes gêneros, se configuraram como instrumentos de ensino e aprendizagem e porta de entrada para a língua/cultura-alvo, para discussões sobre diferentes temáticas, para o compartilhamento de saberes. Assim, foi possível comprovar que a educação linguística e a educação literária são complementares e indissociáveis, conforme elucida Santoro (2007, p. 27):

Aprende-se a língua estrangeira e aprende-se também a “ler” literatura, a perceber como funcionam os textos literários e, a partir deles, todos os outros textos, porque a “apropriação” da língua estrangeira acontece simultaneamente à conscientização dos mecanismos por meio dos quais se realiza a produção de sentido e à reflexão sobre eles. Isso é indispensável quando se pensa no ensino de uma língua estrangeira, que – longe de reduzir-se à correção gramatical – se realiza e se completa quando, entre outras coisas, a língua é observada “em uso”, para que se possa refletir sobre os elementos que a constituem e entender, nos textos e nos discursos, como eles significam.

As professoras em formação inicial puderam compreender que a literatura, além de educar para o reconhecimento das especificidades de um texto e a sua relação com o contexto sócio-histórico-cultural, incita-nos a viajar por novos e diferentes mundos, possibilitando o

questionamento de nossas próprias vivências. Essa é a premissa de uma perspectiva intercultural por um viés decolonial da prática pedagógica, entendida como:

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (SANTOS, 2001³ *apud* CANDAU, 2012, p. 51, destaque nosso).

O percurso de formação das alunas seguiu o Ciclo de Tarefas para a Formação (inicial) docente, que Freitas (2019, 2020) adota na condução do projeto de ensino “Intercultura nas escolas”. São cinco etapas: 1) tarefas para o ensino da teoria; 2) planejamento do curso de italiano; 3) preparação das tarefas para os participantes do curso; 4) aplicação das tarefas; e 5) tarefas de registro e divulgação dos resultados. A vivência de tarefas da vida real, como pode ser considerada a docência, tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento de diferentes competências nos bolsistas, como a comunicativa na LE, a intercultural, o conhecimento de diferentes contextos e abordagens de ensino de línguas, que auxiliam no desenvolvimento das competências pedagógica e científica. Há anos testando esse percurso com diferentes alunos, percebe-se que, ao final de oito meses intensos de atividades, graduandos do segundo ano do curso de Letras – Italiano parecem se conscientizar do verdadeiro papel do professor da atualidade: o de orientar o processo de (auto)aprendizagem, provocar reflexão e, acima de tudo, proporcionar vivências que façam com que a (auto)educação aconteça (ROLDÃO, 2017).

Para o MML, resultado das fases 2, 3 e 4 do percurso de 2021, em que as bolsistas são chamadas a planejar, preparar e aplicar as tarefas para o ensino intercultural de italiano, adotou-se a abordagem multimodal para o ensino de línguas, que nada mais é do que fornecer diferentes caminhos midiáticos, tais como vídeos, *podcasts*, leituras, jogos, *lives*, momentos para a produção oral, entre outras técnicas, para ensinar determinado conteúdo. Estudos indicam que esse tipo de ensino é capaz de contemplar as Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1983), tanto dos alunos quanto dos professores, e que, assim como a abordagem por tarefas, é capaz de manter altos os níveis de motivação e engajamento dos envolvidos.

Para tanto, recorreremos às teorias de elaboração de objetivos e atividades, como a Taxonomia de Bloom (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972), que classifica, de forma hierárquica, seis domínios de aprendizagem possíveis para as tarefas educacionais. Nessa perspectiva, só é possível criar (um curso como o MML, por exemplo) após conhecer as obras, compreendê-las, aplicar esses conceitos, analisá-los e avaliá-los em diferentes aspectos.

3 SANTOS, B. S. As tensões da modernidade. *Fórum Social Mundial*. Biblioteca das alternativas. 2001. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O ciclo de tarefas de cinco etapas para a formação inicial de professores de línguas dura oito meses, de maio a dezembro, período de vigência das bolsas do Programa Licenciado da UFPR. Há anos sendo replicado para a condução das atividades no programa, com resultados excelentes e bem diversificados, o ciclo tem se mostrado um modo eficaz de aproximar o futuro professor de abordagens de ensino de LE com um viés mais relacional, dialógico, cultural e contextual (IMBERNÓN; COLÉN, 2014), como podem ser consideradas as abordagens intercultural e a multimodal exploradas no percurso de 2021, o MML.

Em um percurso de ensino baseado em tarefas, são previstas atividades de pré-tarefa, a tarefa propriamente dita e atividades de pós-tarefa. De acordo com esse modelo, o objetivo das atividades de pré-tarefa é motivar os alunos e estabelecer um repertório de conhecimentos prévios que lhes permita realizar a segunda fase, a tarefa, uma atividade significativa, passível de ser realizada na vida real, em que a língua é usada para fins de comunicação. Após essa fase central, são propostas atividades de pós-tarefas para reflexão sobre a tarefa realizada e (auto) avaliação (WILLIS, 2003).

Em nosso percurso de cinco etapas, pode-se dizer que a primeira das tarefas para o ensino da teoria é uma pré-tarefa para a prática docente que acontece nos três estágios seguintes do ciclo, quando os alunos são convidados a planejar um curso (etapa 2), preparar atividades (etapa 3) e aplicá-las (etapa 4). A quinta e última etapa, do registro e divulgação dos resultados, configura-se como uma atividade de pós-tarefa, em que são avaliados os resultados de aprendizagem. Adotar e incentivar as futuras professoras a experimentar tal abordagem durante a prática é também uma maneira de ajudá-las a se familiarizar com ela, uma abordagem cuja maestria é difícil de ser adquirida de modo independente, automático e imediato (NORRIS, 2015).

Para organizar o MML, as tarefas para o ensino implícito e explícito da teoria da etapa 1 aconteceram entre os meses de maio e agosto, período em que foram realizadas as seguintes atividades:

Leitura das obras: na primeira reunião de grupo, realizada remotamente pela plataforma Teams com as coordenadoras e alunas dos cursos de Letras – Italiano da UFBA e da UFPR, foi apresentado o projeto e cada uma ficou responsável pela leitura de um dos livros. Nesse encontro foi também estipulado um cronograma de reuniões para apresentação das obras por parte da aluna responsável. A instrução dada a elas foi: “Escolha um livro e leia para a reunião X. Durante a leitura, anote os sentimentos e sensações que tomam conta de você em determinado trecho, bem como trechos que apresentam temáticas que precisam ser debatidas em uma perspectiva decolonial. Grife-os e reflita sobre eles, pois poderão ser úteis nas próximas fases”.

Apresentação das obras: nas reuniões semanais seguintes, as alunas apresentavam suas obras para todo o grupo, os trechos que haviam selecionado e as sensações predominantes durante a leitura. As apresentações eram ponto de partida para a discussão das teorias decoloniais e de textos e mídias outras que poderiam ser relacionados às obras, independentemente

da proveniência (italianos, brasileiros, etc.); o importante era ampliar o repertório de recursos que poderiam compor o curso. Cada aluna recebeu então a instrução: “Agora que você apresentou a obra, verbalizou o que sentiu durante a leitura, que conhece a opinião de suas colegas, outros textos que se relacionam com a obra lida e aspectos da teoria decolonial, imagine qual tom seria melhor imprimir às suas postagens durante o curso”.

Nas últimas semanas de julho demos início também à etapa 2, que envolveu o planejamento do curso. Decidimos adotar uma abordagem multimodal de ensino, utilizando o Instagram como plataforma principal, já que ali poderíamos fazer uso de diferentes mídias em uma mesma postagem, como fotos, vídeos e áudios pelos *stories*, pelas postagens, *reels* e carrosséis. Nessa plataforma também seria possível criar um Linktree em que estariam organizados os *links* para as aulas síncronas pelo YouTube, para o grupo do WhatsApp e para outras mídias usadas durante o curso, como jogos, *podcasts*, trilhas sonoras, entre outras.

Criado o perfil @meninasmulheresnaliteratura, iniciamos o planejamento das 30 horas de curso, divididas em dez semanas, sendo cada uma delas dedicada a uma obra. Fruto de um trabalho coletivo e de inúmeras reconfigurações, elaboramos um cronograma de postagens, que virou também o plano de curso compartilhado com os participantes, que poderiam, assim, se preparar para os conteúdos da semana. A primeira postagem, aos sábados, intitulada de *Primo contatto*, dava informações gerais sobre a obra e a autora. No domingo não havia postagem. Na segunda-feira a postagem *Dentro l'opera* visava a apresentar a trama da obra; na terça-feira, a postagem devia tratar das características textuais do gênero escolhido pela autora da semana, respondendo à pergunta *Ma che tipo è?*, à qual respondíamos se era um romance, um conto, uma crônica, poema, entre outros. Na quarta-feira e na quinta-feira eram postados os conteúdos que possibilitavam conhecer melhor os personagens, os temas e os dilemas trazidos em cada uma das obras em postagens intituladas *Nei loro panni e ancora nei loro panni*, isto é, “na pele delas” e “ainda na pele delas”, respectivamente, numa tradução livre. A diferença é que, na quinta, o cursista era chamado a (re)conhecer pontos de (des)encontro com a própria realidade. Na sexta-feira acontecia *Una grande lezione*, um aulão em que a temática preponderante na obra era tratada em maior profundidade. Essa grande aula, a cada 15 dias, acontecia ao vivo e era transmitida pelo canal do Licenciado Italiano da UFPR no YouTube. Outros formatos também foram adotados para esse aulão, como entrevistas, mesas-redondas, apresentações de dança, gravadas e editadas previamente e postadas no YouTube nesse dia da semana. No sábado uma nova autora era apresentada, e assim iniciávamos um novo ciclo.

A fase 3, da preparação das atividades, teve início nos primeiros dias de agosto, quando foram lançados também os cartazes de divulgação do curso, que teria início em setembro. É importante ressaltar que, numa abordagem por tarefas, os participantes são convidados a mostrar as habilidades prévias e ajudar os colegas a desenvolverem suas competências e habilidades para a realização das tarefas. Assim, a professora em formação que sabia mais sobre diagramação, por exemplo, ficou responsável por auxiliar as colegas a formatarem seus

posts; aquela que se sentia mais à vontade na frente das câmeras fez um tutorial para ajudar as demais a criarem seus vídeos; aquela que aprendeu a manejar uma ferramenta ensinava as outras. E, assim, todas foram capazes de desenvolver diferentes habilidades, em maior ou menor grau, também na preparação dos conteúdos. Tudo foi idealizado e executado pelas próprias professoras: cartazes, vinheta, panos de fundo, vídeos, *layout*, etc.

Várias foram as mídias produzidas pelas professoras: nos *stories* foi possível propor enquetes aos participantes; nas *postagens*, fotos, vídeos, áudios com trechos selecionados eram apresentados em italiano e traduzidos para o português, ora por meio de legenda, ora pela fala ou por imagens, para potencializar o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita nas duas línguas e para alcançar o objetivo do curso: apresentar ao público brasileiro obras escritas em italiano por mulheres na diáspora.

Como já explicitado em outros momentos, na abordagem multimodal os conteúdos são ensinados de diferentes modos, entendidos como canais de informação ou qualquer ato comunicativo com significado. Nesse sentido, mesmo usando vídeos no Instagram ou nos aulões, cada um foi planejado para suscitar a aprendizagem de diferentes modos. Houve sarau, ciranda, roda de conversa, rodas de poesia com convidadas, debates e até evento científico. Com essa diversidade de *input*, segundo a teoria, é possível ativar diferentes sentidos, que frequentemente interagem uns com os outros, criando uma experiência de aprendizagem dinâmica e, por que não?, individual. Mostrar para as professoras em formação que é essencial combinar múltiplos modos ajudou a desmistificar que a sala de aula de línguas precisa ter o formato que atualmente tem. Professores e alunos podem ser diferentes e a sala de aula física, virtual ou um perfil no Instagram deve ser um ambiente que contemple diferentes estilos de aprendizagem. Uma abordagem multimodal ajuda cada pessoa a alcançar o sucesso, seja acadêmico, seja pedagógico, à sua própria maneira.

Para tanto, não basta diversificar os modos, é necessário também usufruir de uma ampla gama de atividades que ajudem a manter altos os níveis de motivação e engajamento dos participantes. Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom pode ser uma ferramenta útil que permite estabelecer objetivos claros de aprendizagem e diferentes níveis de complexidade para as atividades. Se o objetivo do curso foi apresentar ao público brasileiro obras escritas por autoras de ascendência africana e indiana, o objetivo de aprendizagem foi ajudar os participantes a conhecer essas obras. Nesse sentido, as professoras em formação foram incentivadas a elaborar atividades que respondessem a esse objetivo que, na taxonomia, está na base e refere-se aos conhecimentos gerais que os alunos devem ter sobre dados específicos. Assim, atividades que explorassem temas como o colonialismo italiano em países do continente africano, que mostrassem como são esses países e suas manifestações culturais e políticas, permearam todo o curso. Mesmo que o objetivo geral do curso esteja no domínio do conhecimento proposto por Bloom, foi possível explorar os domínios mais altos com atividades que preparavam os participantes para manifestar compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação – os outros domínios propostos na taxonomia.

Vamos a um exemplo, já da etapa 4, da aplicação do curso. Na primeira semana, dedicada à obra *Madre Piccola*, a professora em formação deu início às postagens com um carrossel de sete *slides* que apresenta a obra. Há ali informações gerais sobre o enredo, as temáticas tratadas e a autora que seriam aprofundadas ao longo da semana, e, dentre essas informações, com fotos e textos curtos, a apresentação da cidade de Mogadíscio, capital da Somália, cenário que marca a relação das personagens e entre a Somália e a Itália. O participante é convidado a ler essas informações e comentar o *post* a partir do seguinte enunciado: “Arraste para o lado e conheça um pouco da história, temáticas e contextos que aprofundaremos ao longo da semana. Depois, conte-nos nos comentários pelo menos uma informação totalmente nova para você e outra que você já conhecia”. O *post*, curtido por 145 pessoas e com 105 comentários, chamou os participantes a formular uma resposta (domínio da criação), a lembrar de outros textos (domínio do conhecimento), a pesquisar (domínio da aplicação e análise) e a trazer novas informações (domínio da avaliação) que possibilitassem um maior entendimento do tema (domínio da compreensão). E assim, lendo e participando do fórum, os cursistas puderam ampliar seu repertório de conhecimento e desenvolver aspectos da interculturalidade.

Na etapa 5, do registro e divulgação dos resultados, que perpassa todas as outras e visa à análise e à reflexão dos resultados do que foi vivenciado ou produzido, as professoras formadoras foram chamadas a avaliar a própria *performance*, quais habilidades desenvolveram durante a sua semana e também ao longo de todo o percurso, ao acompanhar a semana das outras colegas, ao auxiliá-las a desempenhar melhor o seu papel formador. O resultado pôde ser verificado na cumplicidade que se instaurou entre todas, que, ao longo dos três meses, divulgaram o projeto em diferentes eventos científicos. No aulão final, cheio de emoção e afeto, as professoras em formação manifestaram o quanto esse percurso foi capaz de transformar a própria visão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Na próxima seção serão expostas algumas dessas manifestações, que aqui podem ser sintetizadas da seguinte forma: só é possível desenvolver uma educação potencialmente intercultural, decolonial e emancipadora na medida em que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem entendem que cognição, afetividade e movimento nos constituem, como já dizia Bloom. É papel do professor operar esses domínios com atividades que permitam a manifestação de emoções, como desenhos, textos, música, poesia, como as que alicerçam uma abordagem multimodal, que permitam que sejam intercalados momentos de maior e menor concentração. Isso dá leveza ao processo, mas para tal é necessário privilegiar a vivência de diferentes abordagens no processo formativo. Só assim haverá mudanças, sejam elas práticas, epistemológicas, sociais, interculturais ou decoloniais.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Foram mais de 80 publicações no perfil do Instagram que hoje tem mais de 600 seguidores. Recebemos mais de 200 inscrições formais, dentre as quais 40 participantes receberam

certificado de aproveitamento do curso, que contou com as seguintes formas de avaliação: comentários no perfil do MML, formulário *on-line* com perguntas abertas a cada 15 dias sobre os conteúdos das semanas, participação nas aulas síncronas e nas aulas assíncronas.

As professoras em formação puderam vivenciar o ensino remoto por meio de uma abordagem multimodal que lhes permitiu desenvolver diferentes habilidades tecnológicas: gravação de vídeos e áudios, edição desses materiais, tradução para o português, legendagem. Aprenderam a escrever roteiros, a elaborar atividades e enunciados com base na Taxonomia de Bloom, a se organizar e a pedir ajuda, comprovando que, embora o trabalho do professor seja solitário, não precisa ser permeado de solidão. O trabalho em rede engrandece e leva à verdadeira autonomia.

Elas puderam sentir na pele o poder da tarefa, entendida como uma “[...] atividade que propicia o uso da LE para resolver uma situação, uma questão ou um problema colocado” (XAVIER, 2011, p. 52). Para isso, são necessários participação e envolvimento real com o processo de ensino-aprendizagem. Entenderam que não bastava ler o livro; era ler *para* produzir material, e isso envolveria muitas outras tarefas, como pesquisa, compreensão e produção oral e escrita. Compreenderam que, para o *post* estar no ar no horário estabelecido, outras tarefas precisariam ter sido executadas, como o roteiro, a gravação, se fosse um vídeo ou um áudio, a edição desse material, a tradução dos trechos para o português, a atividade. Entenderam que, para ser um bom professor de línguas na atualidade, não basta “abrir o livro na página tal”; são necessárias competências e habilidades outras, bem como um ótimo planejamento. Giovanna, uma das professoras em formação, em uma conversa de WhatsApp, escreveu após a sua semana:

Querida só mandar uma mensagem e agradecer por toda a ajuda nessa semana, por ter corrigido e me ajudado a bolar tão rápido as atividades. Sou muito grata! Fiz muitas coisas pela primeira vez e acabei exigindo bastante paciência, mas foi uma experiência extraordinária... Apesar dos problemas, sinto que foi uma ótima semana e hoje foi o melhor momento que já tive na universidade. Então, muito obrigada! Não vejo a hora de acompanhar as outras semanas e este projeto incrível!

“Quanto crescimento, conexões e sabedoria foram proporcionados para tantas pessoas, de diferentes países!”. Assim escreveu uma cursista sobre a experiência. No perfil do Instagram não são poucos os elogios à iniciativa, “um projeto muito importante, muito emocionante, muito pioneiro”, conforme o comentário de outra participante. Na última semana, em um dos *posts* cuja atividade pedia uma autoavaliação, alguns comentários evidenciam o quanto a experiência superou as metas traçadas, dentre os quais podemos destacar:

O curso foi muito importante e empolgante, trouxe muitas informações, lições de vida, casos marcantes que nos levaram a refletir como as pessoas maravilhosas por trás das obras maravilhosas chegaram e viveram até o momento, mostra que o caminho percorrido não é e não foi fácil.

Penso que a parte mais difícil foi participar sem poder ter lido todos os livros, mas, do modo como conduziram o projeto, me deixou menos preocupada. Todas as

atividades promoveram grandes reflexões, mais conhecimentos e reafirmações sobre alguns assuntos. Esse projeto permitiu, sem “obrigar” correr atrás de informações, ampliar a minha visão de mundo.

Obrigada pelo carinho e dedicação de vocês.

Eu fui positivamente surpreendida por esse curso. Os recursos tecnológicos, a parceria entre duas universidades de localidades tão diversas, a UFPR e a UFBA. Me causou grande admiração a apresentação das alunas tão comprometidas com o curso, a iniciativa das coordenadoras lindas jogando-se em novos formatos de ensino aprendizagem. Para além de tudo isso, eu não conhecia a colonização italiana na África, acreditam? Fiquei pasma mesmo já tendo lido sobre as atrocidades dos colonizadores em outros continentes e países. Amei as lives com as autoras e demais convidadas e convidados. Já comprei um livro proposto e estou lendo. Vocês foram muito felizes nesse projeto.

No aulão de encerramento, em que pedimos para cada professora em formação fazer uma avaliação do que aprendeu com a experiência, foi possível constatar o que as teorias sobre o ensino multimodal predizem – que, quando o ambiente de ensino é preparado para uma aprendizagem do tipo, cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e crescer à sua própria maneira. Clara comentou sobre a organização do curso, que iniciou com o tema do “colonialismo italiano”, desconhecido no ensino-aprendizagem do italiano, inclusive na Itália; Giovanna falou do ineditismo da abordagem, pois, em anos de universidade, aquela era a primeira vez que via a Itália sob essa perspectiva, com essa diversidade de técnicas; Mylena relacionou suas apresentações de trabalho em congressos com os *posts* no Instagram e se sentiu ouvida somente na plataforma digital, o que pode dizer muito sobre como a academia tem sido excludente para com práticas inovativas e temas desafiadores.

Natália falou do quanto trabalhou neste projeto, proporcional ao quanto aprendeu, não só sobre os temas tratados, mas também sobre recursos tecnológicos e planejamento de curso. “Eu sabia que iria trabalhar na minha semana, mas não imaginava que seria tanto”, disse uma delas. E completa: “mas foi um trabalho bom, prazeroso. Foi bom colocar em palavras tudo o que pensei e senti durante a leitura. Ajudou a compreender melhor o que li”. Podemos interpretar essa fala à luz da taxonomia: a produção escrita que a professora fez, uma atividade pertencente ao domínio da criação, permitiu que ela refizesse o caminho percorrido sem esforço; ela pôde avaliar os conhecimentos prévios, relacionar com outros saberes adquiridos ao longo do curso com as colegas, mas também outros, entender, lembrar da história de, quem sabe, fatos de vida. Ela, assim como todas as outras, certamente desenvolveu competência intercultural a partir da experiência, se tomarmos como referência o que foi capaz de produzir para o curso.

O comentário de uma cursista, a seguir, foi feito no YouTube, no aulão de encerramento, e dá ideia da dimensão que este projeto tomou, comprovando que é urgente um giro decolonial no ensino de línguas, das temáticas tratadas, das estratégias adotadas, do processo de ensino-aprendizagem, independentemente da idade:

Apresentei o projeto para a minha filha adolescente (12 anos), ela ficou apaixonada pelo formato do curso e já está pensando até em formar um grupo com as coleguinhas para partilhas de leituras.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Resultado também da etapa 5, do registro e divulgação dos resultados, é a carta que a professora Cristiane Landulfo leu no aulão de encerramento em agradecimento a todo o grupo. Uma versão reduzida segue abaixo como a síntese de nossa autoavaliação como professoras formadoras.

Hoje é um dia imensamente especial. Não porque é o término de um curso. Mas porque é a prova absoluta de como é possível transformar sonhos em realidade, de como é possível promover uma educação que seja libertadora e, em especial, de como é possível criar laços e coletividade. Em 2019, quando saí para pós-doc, levei comigo muitas expectativas, perspectivas e um enorme desejo de ressignificar o ensino de italiano no contexto de ensino em que atuo, Salvador-Bahia-Brasil. De lá pra cá muita coisa aconteceu. Fiz a minha pesquisa, adquiri grande parte dos livros que vocês conheceram durante esses três meses, reformulei uma disciplina para que eu pudesse pôr em prática um ensino por uma perspectiva decolonial. Mobilizei alunas para pesquisas Pibic e idealizei, juntamente com a professora Paula Garcia de Freitas, o Nelib. Juntas, juntamos mulheres e professoras admiráveis e um time de estudantes que cada dia que passa nos enche de orgulho e nos faz ter a certeza de que estamos cumprindo a nossa missão: a de educar e de proporcionar uma formação docente que seja, de fato, crítica e reflexiva. [...]

Como parceiras, é claro que conversamos demasiadamente, embora estejamos separadas por milhares de quilômetros. Viva a tecnologia! Em uma dessas conversas, nasceu um projeto, que demandou outro projeto, e cá estamos. O MML nasce do encontro, da partilha e, sobretudo, da força de educadoras como Camila Silveira e Alessandra Barbosa, afinal, somos irmãs do Meninas e Mulheres nas Ciências. Com os nossos trabalhos levamos a milhares de pessoas o conhecimento, a arte, a reflexão, as dúvidas e os questionamentos tão importantes para o nosso amadurecimento e, em especial, a certeza de que podemos atuar fora e dentro dos muros da universidade. Pois é, viemos, fomos para o Instagram. Claro que com a ajuda de muita gente, em especial Clara Casagrande, que mostrou que era possível mexer nessa plataforma e utilizá-la como uma ferramenta de ensino. Confesso que gostei de me tornar uma instagrammer. Lá postamos muito, fizemos reels, carrossel, stories com uma identidade própria criada por Mylena de Assis e Camila Araújo, que coloriram nossa página de arte e amor.

Como foi bom trabalhar e orientar cada uma dessas dez alunas! [...] Como aprendi com essas meninas! Aliás, pensando bem, foram elas que me orientaram, que me mostraram que o único caminho é o de promover uma educação linguística intercultural, decolonial, crítica, reflexiva, emancipadora e libertadora. Sem elas, nada teria sido possível. As ideias continuariam no papel, talvez apenas nos artigos acadêmicos que quase ninguém lê. Com elas foi possível colocar em prática o que pensamos na teoria.

Bom, o que é trabalhar com Paula Garcia de Freitas? [...] É uma parceria que dá certo. Nós nos entendemos e fazemos. Fazemos porque somos apaixonadas pelo trabalho, pela educação, pelo ensino de línguas, pelo italiano, pela docência. E por isso, acima de tudo, nos respeitamos como colegas de profissão.

É claro que nem sempre concordamos ou seguimos as mesmas perspectivas teóricas. Mas isso é ótimo porque aprendemos reciprocamente. Como eu aprendi com a abordagem por tarefas e com a Taxonomia de Bloom. E agora tenho certeza que Paula suleia as suas práticas. Foi isso que fizemos, não? Suleamos nossas práticas como sugeriu Paulo Freire e o físico Marcio D’Olne Campos, quem primeiro usou o termo “sulear” em contraposição ao caráter ideológico do vocábulo “nortear” e às representações advindas da relação imposta, justamente, entre Norte-Sul. Nesse momento, preciso agradecer o companheirismo, a cumplicidade, a amizade de Paula. Não é fácil no meio acadêmico encontrar amigas e parceiras que torcem e vibram com o nosso trabalho e, melhor, trabalham juntas com tanto afinco e generosidade.

Ah, eu não posso deixar de agradecer as mais de 500 seguidoras que nos acompanharam durante 3 meses. Comentaram, compartilharam, discordaram, perguntaram e aprenderam. [...]

Certa vez até me disseram que eu não trabalhava com literatura. Então faço a pergunta: o que é trabalhar com literatura? É ler crítica literária? Estudar os movimentos literários? Selecionar e trabalhar com os cânones ou com os autores ditos importantes? Bom, se for isso, só posso concordar, eu não faço mesmo essa literatura. Não é o meu objetivo, nunca foi. Eu trabalho com a linguagem, com as palavras, com o que é dito. Com o texto que é capaz de promover reflexão e transformação. Aquele tipo de texto que atravessa os nossos corpos e nos toca tão profundamente a ponto de nos fazer rever nossas certezas. Ah, e não me interessa se é modernista, barroco, contemporâneo. Mas precisa ser intenso. Precisa tratar de questões que me permitam repensar o mundo. Essa literatura eu faço. Aliás, fizemos e fizemos muito bem. Não acham?

É, posso dizer que aquela pesquisa inicialmente pensada por mim ganhou o mundo e foi abraçada por muita gente. [...] Decolonizar é urgente. Precisamos resgatar as nossas verdadeiras histórias e sair dos lugares de subalternização para ocuparmos todos os espaços com os nossos saberes e com os nossos corpos. Nas obras que estudamos, encontramos temas como interseccionalidade, racismo, violência de gênero, africanidades, tão necessários para o desenvolvimento e o entendimento de um pensamento intercultural, decolonial e para a promoção de uma educação emancipadora. Histórias que precisam ser verdadeiramente conhecidas pelo olhar outro que não seja o do colonizador, do europeu. Encerro minha cartinha com um obrigada cheio de afeto e emoção. Agradeço a todas as pessoas que aceitaram os nossos convites e participaram de lives, podcasts, aulões e danças. Agradeço por termos criado um projeto como o MML em parceria com o MMC e por fazermos do Nelib um grupo que está trabalhando para responder à pergunta que o constitui: quais são os saberes necessários para a formação de professores de italiano em um mundo em constante transformação? Andiamo avanti?

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BLOOM, B.; KRATHWOHL, D.; MASIA, B. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Trad. Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.
- CANDAU, V. M. (org.). *Didática crítica intercultural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-Iesco; Siglo del Hombre, 2007.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, P. G. Intercultura nas escolas e na formação de professores de línguas. *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, p. 126-146, 2019.
- FREITAS, P. G. Ensinando a ensinar com tarefas comunicativas: um percurso para a formação inicial de professores. In: TREVISOL, J.; SILVA, I. T. *Fundamentos e práticas no ensino de línguas*. v. II. Catu: Bordô-Grená, 2020. p. 55-79.
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books, 1983.
- IMBERNÓN, F.; COLÉN, M. T. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. *Revista Tendencias Pedagógicas*, n. 25, p. 57-76, 2014.
- LANDULFO, C. *Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões*. 2016. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- LANDULFO, C.; MATOS, D. Escritoras ítalo-africanas e uma proposta decolonial para a educação linguística em italiano. *Línguas & Letras*, v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/26433>. Acesso em: 26 out. 2022.
- MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 57-77.
- NORRIS, J. Thinking and acting programmatically in task-based language teaching. In: BYGATE, M. (ed.). *Domains and directions in the development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 27-58.
- ROLDÃO, M. Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 191-202, 8 jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>
- SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira*. 2007. 355 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- VAN LEEUWEN, T. Critical discourse analysis and multimodality. In: HART, C.; CAP, P. (ed.). *Contemporary critical discourse studies*. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing, 2014. p. 281-295.
- WILLIS, J. A. *Framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 2003.
- XAVIER, R. P. *Metodologia do ensino de inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

Anexo 1

The poster is titled "Meninas e Mulheres na LITERATURA" in a stylized font on a torn paper effect. Below the title, it identifies the organizing institutions: "NÚCLEO DE ESTUDOS ITALIANOS NO CONTEXTO BRASILEIRO (NELIB/CNPQ) LICENCIAR-ITALIANO - UFPR" and "PIBIC - LICENCIATURA EM ITALIANO - UFBA". It also mentions the "PERCURSO DE FORMAÇÃO 2021". The poster features two rows of circular portraits of women, each with a name and affiliation. The top row includes Paula Garcia de Freitas (UFPR), Alice Negreiros (UFBA), Adriane Viana (UFBA), Clara Casagrande (UFPR), and Mylena de Assis (UFBA). The bottom row includes Cristiane Landulfo (UFBA), Alice Sousa (UFBA), Giovanna Bianchi Araújo (UFPR), Liliane Amorim (UFBA), and Natália Carvalho Winck (UFPR). Logos for NELIB and LICENCIAR are also present.

**Meninas e Mulheres
na
LITERATURA**

NÚCLEO DE ESTUDOS ITALIANOS NO CONTEXTO
BRASILEIRO (NELIB/CNPQ)
LICENCIAR-ITALIANO - UFPR
PIBIC - LICENCIATURA EM ITALIANO - UFBA
PERCURSO DE FORMAÇÃO 2021

NELIB
Núcleo de Estudos em
Língua Italiana no Contexto
Brasilero

LICENCIAR

PAULA GARCIA DE FREITAS
UFPR

ALICE NEGREIROS
UFBA

ADRIANE VIANA
UFBA

CLARA CASAGRANDE
UFPR

MYLENA DE ASSIS
UFBA

CRISTIANE LANDULFO
UFBA

ALICE SOUSA
UFBA

GIOVANNA BIANCHI ARAÚJO
UFPR

LILIANE AMORIM
UFBA

NATÁLIA CARVALHO WINCK
UFPR

Anexo 3

CURSO MENINAS E MULHERES NA LITERATURA



meninasmulheresnalliteratura

92 publicações 613 seguidores 23 seguindo

MML
Literatura Italiana de Escritoras em Diásporas Ministrado em Português BR
UFBA UFPR
Nossos links linktr.ee/meninasmulheresnalliteratura



A plataforma principal do curso foi o Instagram. Cada semana do curso foi organizada por uma professora diferente: de sábado à sexta-feira eram realizadas postagens diárias com os conteúdos produzidos.





meninasmulheresnalliteratura · Seguindo

meninasmulheresnalliteratura Tohan, tohan, tohan "ufar do tamborete"! 📖 Dando início à primeira semana do Meninas e Mulheres na Literatura, apresentamos um pouco da obra "Madre Piccola" e da autora Ubah Cristina Ali Farah.

📖 Arraste para o lado e conheça um pouco da história, temáticas e contexto que aprofundaremos ao longo da semana. Depois, nos conte pelo menos uma informação nova pra você e outra que você já conhecia! 🔥

A presto! 👉

@mulheresna ciencias.ufpr

36 sem

julliasilva.1996 Eu não conhecia esse contexto. Grata pelo

Curtido por munhozgu e outras pessoas

11 DE SETEMBRO DE 2021



Anexo 4

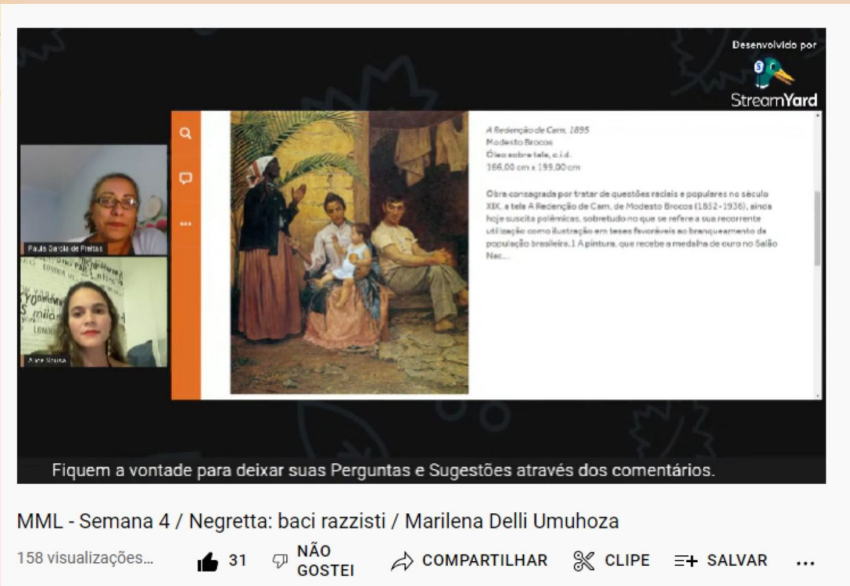


Anexo 5



Anexo 6

EVENTOS SÍNCRONOS



Desenvolvido por StreamYard

A Redenção de Cam: 1885
Pedro Briosi
Óleo sobre tela, a. l. d.
186,00 cm x 135,00 cm

Obra consagrada por tratar de questões raciais e populares no século XIX, a tela A Redenção de Cam, de Pedro Briosi (1862 - 1936), ainda hoje suscita polémicas, sobretudo no que se refere a sua recorrente utilização como ilustração em textos favoráveis ao branqueamento da população brasileira. 1 A pintura, que recebe a medalha de ouro no Salão Nat...

Fiquem a vontade para deixar suas Perguntas e Sugestões através dos comentários.

MML - Semana 4 / Negretta: baci razzisti / Marilena Delli Umuhoza

158 visualizações... 31 NÃO GOSTEI COMPARTILHAR CLIQUE SALVAR ...

O uso de diversas plataformas sociais e ferramentas tecnológicas também foi acompanhada de eventos síncronos variados, como o Sarau da Semana 4.

Anexo 7

DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES

rosileivilasboas A cada história eu fico mais perplexa com a crueldade como os imigrantes ou refugiados são tratados na Itália e no restante do mundo. Achei sensacional esse conto La storiia di Topo, é uma denúncia muito profunda, a autora conseguiu tratar o sentimento de uma pessoa que, na expectativa de reconstruir a sua vida e diante da desconsideração das instituições e da sociedade, adoece mentalmente e perde a sua identidade. Que tristeza e que sensibilidade desta escritora. Sinto vergogna, rabbia, ripugnanza, tristezza. Parabéns para vocês, esse curso está prestando um grande serviço a consciência social, a cidadania e cumprindo verdadeiramente com o papel da universidade pública e gratuita.

dierliana O curso foi muito importante e empolgante, trouxe muitas informações, lições de vida, casos marcantes que nos levam a refletir como as pessoas por trás das obras maravilhosas, chegaram e viveram até o momento de apresentá-las, mostra que o caminho percorrido não é e foi fácil, então é um tanto difícil indicar um trabalho em especial, pois todos foram maravilhosos e muito enriquecedores.

dayanepriscila5774 Penso que a parte mais difícil foi participar sem poder ter lido tds os livros, mas com a maneira que conduziram o projeto me deixou menos preocupada. Tds as atividades promoveram grandes reflexões, mais conhecimento e reafirmações sobre alguns assuntos. Esse projeto permitiu sem "obrigar" correr atrás de informações que ampliaram minha visão de mundo. obrigada pelo carinho e dedicação de vcs. 🍷

Retirados da página do Instagram do Meninas e Mulheres na Literatura.

Anexo 8

DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES

lola_isabelle Adorei o sarau, as leituras ad alta voce, as reflexões sobre pertencimento... Inclusive já consegui levar algumas para minhas aulas ❤️ os alunos ficaram surpresos (assim como eu no início do curso) em descobrir que a Itália teve o papel de colonizador dos países no noroeste da África.

lorryne O curso todo foi muito marcante e significativo para mim, mas se for para escolher: as entrevistas com as autoras e principalmente o vídeo da Gabriella Ghermandi. Ela falando que não escolheu ser artista por ser intelectual ou estudiosa, mas sim para encontrar uma forma de juntar os pedaços da sua vida, por consequência da ocupação italiana. Me fez refletir sobre as pessoas por trás das obras, mesmo que sejam histórias narradas e personagens criados, são formulados na vivência das autoras.

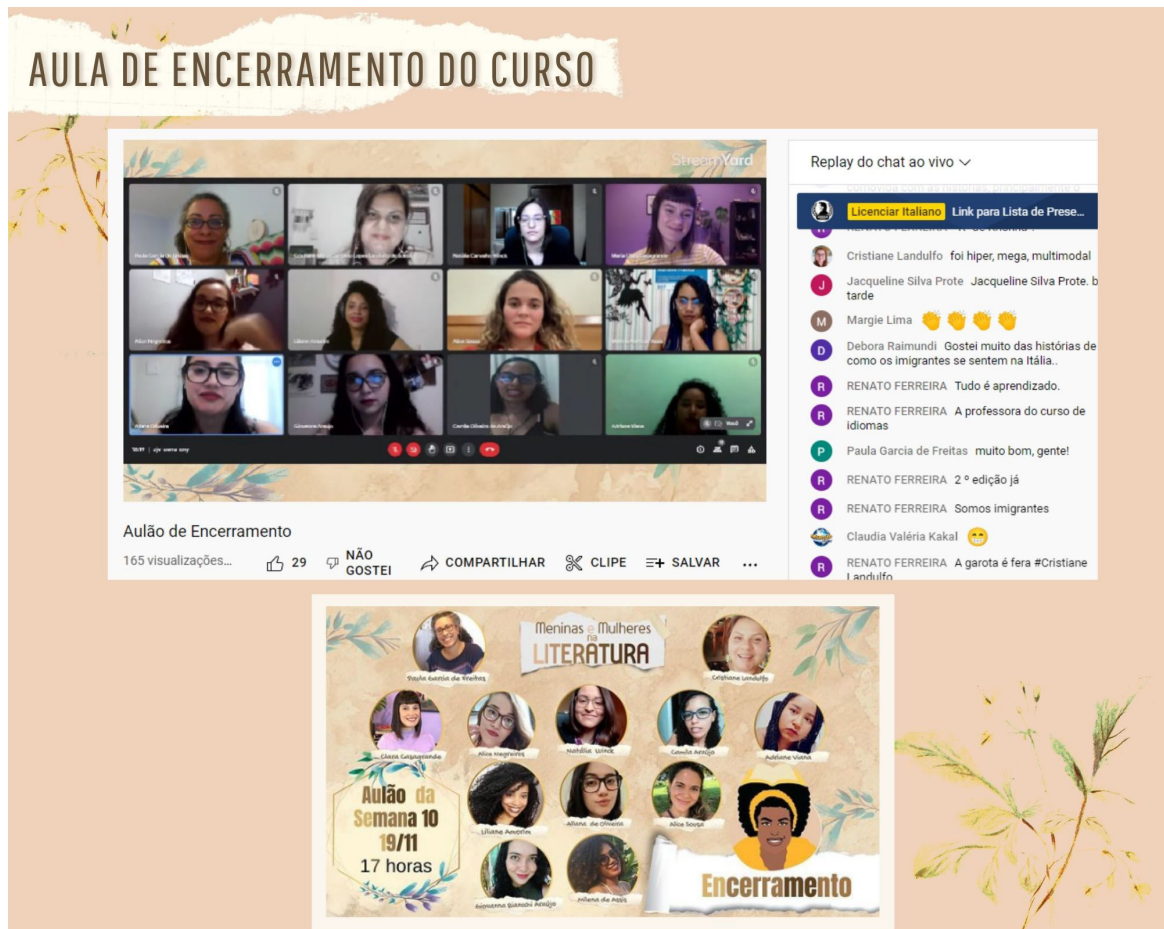
valeskaaffonsovargas O sarau e os podcast , com eles eu me identifiquei, apesar de todos os recursos didáticos usados serem ótimos, este curso abriu um leque de exemplos que podemos levar para a sala de aula.

rosileivilasboas Eu fui positivamente surpreendida por esse curso. Os recursos tecnológicos, a parceria entre as 2 universidades de localidades tão diversas, a UFPR e a UFBA. Me causou grande admiração a apresentação das alunas tão comprometidas com o curso, a iniciativa das coordenadoras lindas jogando-se em novos formatos de ensino-aprendizagem. Para além de tudo isso, eu não conhecia a colonização italiana na África, acreditam? Fiquei pasma mesmo já tendo lido sobre as atrocidades dos colonizadores em outros continentes e países. Amei as lives com as autoras e demais convidadas e convidados. Já comprei um livro proposto e estou lendo. Proponho, por gentileza que façam um post com a lista de livros x autoras. Vocês foram muito felizes nesse projeto. Espero mais e quero ser avisada se tiver encontro presencial 🍷

paulozamperlini Boa tarde! Na verdade, não houve uma atividade que mais me marcou, mas sim o conjunto de atividades. Posso afirmar que essas 10 semanas de curso, que ora estão prestes a terminar, muito contribuíram para o meu aprendizado, não somente sobre a literatura apresentada, como também um aprendizado para a vida, que pude adquirir com cada uma das apresentadoras, autoras e personagens. Hoje já posso refletir e opinar sobre as temáticas estudadas de uma forma mais segura e crítica.

Retirados da página do Instagram do Meninas e Mulheres na Literatura.

Anexo 9



3

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Autor principal:	Suzane de Alencar Vieira
Título do projeto:	<i>Podcast</i> Socializando: a produção do <i>podcast</i> como instrumento de formação de professores de sociologia e meio de aprendizagem criativa
Outros autores:	Danilo Rabelo
Início do projeto:	08/2020
Instituição de ensino superior:	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Faculdade/Programa/Departamento/Setor:	Faculdade de Ciências Sociais
Curso em que o projeto foi desenvolvido:	Licenciatura em Ciências Sociais
Vinculação do projeto:	Ensino
Disciplina/módulo/componente curricular do curso de licenciatura em que o projeto foi desenvolvido:	Estágio Supervisionado III: Escola e Diversidade
Natureza da disciplina	Obrigatória
Relação com componentes curriculares da educação básica:	Ciências humanas: Sociologia
O projeto tem relação com nível de ensino:	Ensino fundamental II, ensino médio

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2022_4

PODCAST SOCIALIZANDO: A PRODUÇÃO DO PODCAST COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E MEIO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA

RESUMO

Diante das restrições sanitárias da pandemia do novo coronavírus, propusemos a criação do *podcast* Socializando como projeto de Estágio Supervisionado, com o principal objetivo de articular formação docente e comunicação digital e, assim, tornar viável a continuidade do estágio docente, no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante o segundo semestre de 2020. O *podcast* Socializando foi proposto como metodologia de ensino baseado em projeto e construído coletivamente por professores, estagiários do curso de Ciências Sociais e estudantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (Cepae), ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado III. O ensino de sociologia mediado pela produção do *podcast* é concebido como uma forma horizontal e dialogada de aprender, ensinar e socializar por meio da comunicação digital. Ao analisar essa experiência de ensino da qual participamos como docentes e coordenadores do projeto de estágio, enfatizamos mecanismos metodológicos do projeto e efeitos na formação docente e participação dos estudantes. Observou-se que o *podcast* propiciou maior interação entre estagiário e estudante, valorizou a oralidade na aprendizagem, desenvolveu competências

1 Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia (GO), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8158-210X>.

2 Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia (GO), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3106-4405>.

digitais e habilidades de metodologias ativas na formação docente, estimulou o protagonismo dos estudantes e instrumentalizou o gênero *podcast* como profícua ferramenta de aprendizagem criativa para a formação de professores de sociologia.

JUSTIFICATIVA

Imaginem um estágio docente sem escola e sem sala de aula. Imaginem também o celular e a internet, que na escola presencial eram vistos como os vilões da atenção nas aulas, agora como os meios exclusivos para uma nova experiência de aprendizado de sociologia. Imaginem estagiários e estudantes criando o próprio material didático e um novo artefato de ensino e aprendizagem como um *podcast*... Essas foram algumas das mudanças no ambiente de estágio docente vivenciadas pela turma da disciplina Estágio Supervisionado III do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG), no segundo semestre de 2020.

A pandemia do novo coronavírus obrigou todos a exercitarem a imaginação e a criatividade para dar conta de uma mudança profunda no modo de se relacionar socialmente e nas práticas de comunicação e de ensino. Em uma situação-limite de emergência sanitária, a comunidade universitária e escolar teve de reinventar, em um curto espaço de tempo, os meios e as práticas de ensinar e aprender.

O projeto do *podcast* Socializando, idealizado e coordenado pelos professores Suzane de Alencar Vieira e Danilo Rabelo, surgiu como resposta ao desafio de construir uma experiência de ensino e aprendizagem fora do ambiente das aulas regulares para articular formação docente e comunicação digital e, assim, tornar possível o estágio docente da turma do 7º período do curso de Ciências Sociais (UFG).

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) constitui um lócus privilegiado de estágio na formação inicial dos cursos de licenciatura da UFG. A parceria entre o Cepae e o curso de licenciatura da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) tem se mostrado profícua há quase trinta anos. Contudo, no primeiro semestre de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia de covid-19. O isolamento social como medida sanitária adotada impediu que o estágio III, que consistia na observação das dinâmicas da sala de aula, ocorresse presencialmente no Cepae.

As desigualdades sociais fizeram com que muitas famílias de estudantes do Cepae tivessem dificuldades ou ficassem impossibilitadas de acesso às aulas síncronas por meio de ensino remoto. Desse modo, o ensino no segundo semestre de 2020 (primeiro semestre letivo daquele ano) ficou restrito a atividades assíncronas que eram entregues impressas ou enviadas por *e-mail*. Na UFG, o primeiro semestre de 2020 foi suspenso em razão da exigência de isolamento social e do tempo de preparo para o ensino remoto emergencial. Em agosto de 2020, o primeiro semestre letivo foi reiniciado com aulas *on-line* síncronas e assíncronas. Portanto as aulas da disciplina Estágio Supervisionado III realizadas no segundo semestre de 2020 correspondem ao primeiro semestre letivo de 2020.

A inexistência de aulas presenciais ou mesmo remotas no colégio-base do estágio inviabilizaria o Estágio III, já que, naquele momento, o mecanismo de aprendizagem consistia unicamente em atividades enviadas por *e-mail* ao corpo discente. Para resolver tal impasse, optou-se pela pedagogia de projetos por meio de um *podcast* produzido por professores e estudantes de licenciatura em estágio docente e alunos da educação básica do Cepae. As atividades assíncronas deram lugar a uma série de reuniões de equipe e rodas de conversa *on-line*, bem como a um ambiente virtual de gravação e edição de áudio.

Ao longo de todo o processo de concepção, preparação, organização e produção do *podcast*, essa experiência permitiu aos estagiários se posicionarem como educadores em formação que participam do processo, ao mesmo tempo que analisam os momentos de ensino-aprendizado. Seja nas reuniões de equipe, seja nas rodas de conversa também *on-line*, os momentos de encontro se ofereceram como ocasiões importantes para exercício de observação e desenvolvimento das habilidades de ver e ouvir o outro. A interação em ambiente virtual propiciou a escuta e o acolhimento dos interesses dos estudantes.

O ensino de sociologia torna ainda mais preciosa a circunstância de comunicação e interação e a contextualização sociocultural das práticas de comunicação para desenvolver habilidades analíticas, críticas e reflexivas em relação à vida social. Ao longo do processo de graduação no curso de Ciências Sociais, os graduandos possuem poucos momentos para exercitar habilidades de comunicação oral. A maior parte dos componentes curriculares constitui disciplinas teóricas das áreas de antropologia, sociologia e ciência política ou disciplinas temáticas da área de educação com fundamentação teórica. Os estágios supervisionados ao final do curso figuram como um horizonte da prática docente, distante para os graduandos nos primeiros anos do curso.

A comunicação dialogada no âmbito da produção do *podcast* deu mais segurança aos estagiários em suas práticas de ensino e mais confiança aos estudantes em suas reflexões. A reciprocidade na relação de ensino e aprendizado envolvia a mediação pedagógica dos estagiários, que aproximavam os conteúdos de sociologia da realidade social dos estudantes e de seus repertórios culturais, bem como a mediação dos estudantes sobre os conteúdos e a linguagem da internet. Trata-se de uma confluência de competências e habilidades diferentes e fundamentais para o trabalho em equipe e para a construção dos episódios do *podcast*.

Projetos como o *podcast* propiciam uma experiência formativa transversal aos conteúdos curriculares e têm o potencial de integrar graduandos em diferentes níveis de formação do curso de licenciatura de Ciências Sociais. Essa experiência demonstra como as tecnologias digitais podem se tornar aliadas do exercício de práticas pedagógicas em situações de estágio. Defende-se aqui o projeto do *podcast* como um campo de estágio contíguo ao campo de estágio presencial em sala de aula que se soma de modo a reforçar e complementar competências e habilidades ao longo da experiência de formação docente.

Como experiência de estágio, o projeto do *podcast* Socializando permitiu a criação, a experimentação de estratégias didáticas e a observação no/do ambiente virtual. O projeto

apresentou o ensino como uma ação reflexiva e criativa e a experiência docente como uma abertura para novos processos de ensino-aprendizagem e para reinvenção contínua de práticas pedagógicas e formas de comunicação com estudantes.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O gênero de comunicação *podcast* vem sendo cada vez mais utilizado como ferramenta de divulgação científica (FLEISHER; MOTA, 2021). Nas ciências sociais, a criação de *podcast* atende à proposta de difusão de conhecimentos da sociologia, antropologia e ciência política, divulgação de pesquisas e de novos autores e disponibilização de episódios como recursos didáticos (SILVA; BODART, 2015). Sobretudo, nos últimos dois anos, durante a pandemia, a produção de *podcast* nas ciências sociais se intensificou (FLEISHER; MANICA, 2020), tornando-se uma modalidade de comunicação com o público mais amplo e uma forma de defender a relevância das ciências humanas.

Nesse contexto em que o *podcast* vem sendo ativado como um gênero novo de comunicação acadêmica e uma plataforma de divulgação científica, o projeto do *podcast* Socializando colocou em perspectiva a própria produção do *podcast* como um processo de ensino e aprendizado, um instrumento de formação docente, um campo de estágio de sociologia em que diferentes ferramentas pedagógicas foram experimentadas.

Como mediação de atividades pedagógicas, o *podcast* Socializando buscou atender à premissa do estágio de sociologia de “transportar o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem”, conforme o Parecer CNE/CP n. 9/2001 (BRASIL, 2002, p. 31), que constitui um dos marcos regulatórios do ensino de sociologia para a educação básica. Desse modo, as situações didáticas foram contextualizadas e a questão orientadora do projeto de estágio tornou-se justamente a comunicação digital em suas limitações e potencialidades.

As aulas de estágio tornaram-se laboratórios de experimentação de metodologias ativas, ferramentas pedagógicas, meios educacionais e expressões de conhecimento em ciências sociais no formato dos episódios de *podcast*. Considerando a recomendação do parecer CNE/CEB 22/2008 (BRASIL, 2008), buscou-se apresentar os conhecimentos de sociologia de modo contextualizado, tendo em vista o “exercício da cidadania”, “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Por meio de comunicação digital, uso de celular, linguagem das redes sociais e estratégias de metodologia ativa, o desenvolvimento dos episódios do *podcast* também permitiu responder a um dos dilemas do ensino de sociologia para educação básica: tornar conceitos e perspectivas teóricas e analíticas, de uma disciplina fortemente acadêmica como a sociologia, inteligíveis e contextualizados aos estudantes do ensino médio. O *podcast* como formato de comunicação pautado na interlocução ofereceu circunstâncias mais dinâmicas para o exercício do debate, uma das formas participativas de apresentação de temas da sociologia.

A produção dos episódios permitiu integrar a formação curricular em Ciências Sociais ao contexto problemático da atuação profissional que, cada vez mais, exige do professor atitudes mais criativas e questionadoras diante das tecnologias digitais. Desse modo, o *podcast* se mostrou um importante processo de mediação entre o curso de formação e o campo social de suas práticas educativas, característica que, segundo Pimenta e Lima (2011), é fundamental em uma situação de estágio docente.

Nas práticas de ensino, a interação entre sujeitos é decisiva, sobretudo quando essas práticas são construídas em ambiente de estágio supervisionado. O ambiente de produção do *podcast* e o trabalho em equipe favoreceram a interação e a comunicação horizontal entre estudantes e estagiários. O nome do *podcast* atendeu ao desejo dos jovens estagiários de “socializar” em tempos de isolamento, de criar formas alternativas de comunicação e de interação a distância quando a escola já não poderia ser esse lugar de sociabilidade.

O *podcast* Socializando nasceu com o propósito de criar um espaço de diálogo e circulação de ideias, temas e questões de sociologia propostos para serem desenvolvidos por estagiários e estudantes da educação básica. Em um momento em que o contato e a proximidade são restritos e em um cenário político que tende a silenciar a expressão da diversidade, o *podcast* constituiu um convite para uma forma participativa, contextualizada e horizontal de ensinar e aprender sociologia.

OBJETIVOS

O objetivo principal do projeto foi articular formação docente e comunicação digital e, assim, tornar viável a continuidade do estágio docente, no curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFG, durante o segundo semestre de 2020. Os objetivos específicos foram contextualizados em dois momentos diferentes: o de formação e o de exercício da docência ao longo da elaboração dos episódios do *podcast*. O primeiro momento foi dedicado às aulas formativas ministradas pela professora e o segundo foi orientado para a construção coletiva do *podcast* e de estratégias pedagógicas concebidas para mediar a produção dos episódios.

Ensino e formação

1. Instrumentalizar a comunicação digital como experiência de ensino de sociologia voltada para a formação docente de licenciandos do curso de ciências sociais.
2. Preparar os estagiários para refletir sobre os limites e potencialidades da comunicação e das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e no contexto de ensino e aprendizagem.
3. Abordar a diversidade em ambiente virtual de interação, comunicação e ensino e problematizar os efeitos das tecnologias digitais sobre as desigualdades sociais.
4. Orientar e estimular a instrumentalização e a construção de conteúdos de sociologia para educação básica compatíveis com ambientes virtuais ou remotos de aprendizagem.

Aprendizado em ambiente virtual

1. Construir uma relação de ensino-aprendizagem por meio de atividade coletiva e colaborativa de produção de conteúdos digitais.
2. Experimentar formas de ensino de sociologia por meio de metodologias ativas, como aprendizado baseado em projetos, em problemas e em trabalhos em grupo.
3. Transformar o processo de produção do *podcast* em uma ferramenta de ensino de sociologia e de formação docente.
4. Desenvolver estratégias de aprendizagem criativa e estimular a participação e o protagonismo dos estudantes da educação básica no processo de criação dos episódios.

CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

O curso de Ciências Sociais foi criado em 1964 e a habilitação em licenciatura passou por três reformas curriculares (2007, 2016 e 2020) de modo a adequar os conteúdos curriculares aos núcleos formativos da habilitação. Trata-se de um curso bem avaliado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), recebendo nota 4,0 na avaliação de 2017. A graduação tem duração de quatro anos, sendo que as práticas de formação docente organizadas por quatro disciplinas de estágio supervisionado se concentram nos dois últimos anos. As quatro disciplinas figuram como disciplinas práticas do Núcleo Específico do Projeto Pedagógico da licenciatura em Ciências Sociais (PPC) de 2016.

A disciplina de Estágio Supervisionado III: Escola e Diversidade é um componente curricular de 96 horas que integraliza seis créditos. A disciplina é regularmente ministrada por professores da Antropologia e tem como eixo principal a relação entre escola e formas de inclusão e promoção da diversidade em ambiente escolar. Dentre as disciplinas de estágio do curso de licenciatura de Ciências Sociais da UFG, a de Estágio Supervisionado III se descortina para os estagiários como a primeira oportunidade de atuação mais direta na sala de aula. Espera-se que estagiários atuem como observadores do processo de ensino-aprendizagem e das estratégias didáticas.

Na disciplina de Estágio Supervisionado III, há sempre muita ansiedade e expectativa entre os estagiários em relação a essa estreia no ambiente da sala de aula. Mas, naquele segundo semestre de 2020, as expectativas de contato mais direto com a atuação prática da docência foram frustradas pela suspensão das aulas presenciais em razão das restrições sanitárias da pandemia de covid-19.

Desse modo, não havia nem escola nem sala de aula virtual para observar. O meio para o encontro entre estagiários e estudantes não estava dado e precisou ser construído coletivamente em ambiente de comunicação digital ao longo da concepção do *podcast*. O processo de criação do *podcast* e de produção dos episódios foi idealizado como um meio de aprendizagem e de formação docente.

As primeiras aulas *on-line* da disciplina de estágio, entre agosto e outubro de 2020, foram ministradas pela professora formadora com o objetivo de desenvolver a temática da diversidade na escola e apresentar ferramentas, metodologias e abordagens para dar suporte às práticas dos estagiários no momento seguinte de interação com estudantes ao longo da produção dos episódios do *podcast*.

Nas primeiras semanas de aula, foi desenvolvida a discussão sobre o tema “Escola e abordagem da diversidade em sala de aula”, englobando a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2012) e a problematização do racismo em sala de aula (ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 2019; KILOMBA, 2019).

O debate em aula *on-line* problematizou as tecnologias digitais na intensificação de etnocentrismos, preconceitos e intolerâncias e também como instrumentos de lutas políticas pelo reconhecimento da diversidade, de políticas antirracistas e de enfrentamento às desigualdades e ao racismo estrutural. E assim reafirmamos, como o fizeram Rocha e Trindade (2006) e Souza (2006), a necessidade de abordar na escola as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula, combatendo as posturas etnocêntricas, para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Propusemos também um exercício de análise crítica de diferentes formas de abordar o racismo e o respeito à diversidade em sala de aula (SANTIAGO, 2017; JULIÃO, 2018), bem como a avaliação de recursos didáticos utilizados.

Outro tema abordado foi “educação e cultura digital” a partir das questões geradoras que articulavam a reflexão sobre a situação atual do ensino: como a internet é usada nas escolas? Qual é o lugar dos dispositivos móveis nos processos de aprendizagem? As questões trabalhadas alcançaram o contexto social da cultura digital e alguns protocolos de cidadania digital para o público jovem.

Com base no aporte conceitual da sociedade de controle (DELEUZE, 2004), da politização das tecnologias digitais (SANTOS, 2003) e do capitalismo de vigilância (BRUNO, 2013), analisamos situações de LGTTQIA+ fobia, racismo e sexismo por meio dos algoritmos. Observamos também casos de luta pelo respeito e reconhecimento da diversidade na produção de conteúdos na internet e pela democratização das tecnologias digitais. Desse modo, abordamos os problemas e as potencialidades das tecnologias digitais.

Ao final do ciclo de aulas expositivas e dialogadas, a professora formadora apresentou a proposta de criação do *podcast* e começamos a pensar as estratégias para viabilizá-la. As aulas de outubro a dezembro foram direcionadas à produção coletiva do projeto do *podcast*, às análises de outras experiências de *podcast* e à reflexão sobre as possibilidades de aprendizado com a construção dos episódios e sobre a participação dos estudantes no processo.

Para elaboração do material didático e dos planos de rodas de conversa, os estagiários tomaram como referência as ementas das disciplinas de sociologia ministradas no Cepae para o 9º ano do ensino fundamental e para 1º, 2º e 3º anos do ensino médio:

- da ementa do 9º ano do ensino fundamental, duas duplas de estagiários desenvolveram repertórios e prepararam recursos didáticos para os temas: *tatus*, aceitação e exclusão social; criminalização; e indústria cultural;
- da ementa do 1º ano do ensino médio, duas duplas de estagiários desenvolveram repertórios e prepararam recursos didáticos para os temas: consumo, mercadoria e meios de comunicação; socialização e controle social;
- da ementa do 2º ano do ensino médio, uma dupla de estagiários desenvolveu repertórios e preparou recursos didáticos para os temas: política; *fake news* e meios de comunicação;
- da ementa do 3º ano do ensino médio, duas duplas de estagiários desenvolveram repertórios e prepararam recursos didáticos para os temas: racionalização, colonização e modernidade; e meio ambiente.

As estratégias didáticas e a escolha dos conteúdos de cada ementa foram acompanhadas pelo professor preceptor do estágio e preparadas tendo em vista a situação atual vivida pelos estudantes de confinamento em ambientes virtuais e a presença das tecnologias digitais ainda mais intensificada pelo distanciamento em que se encontravam todos – estudantes, estagiários e docentes. O nome do *podcast* e o tema da primeira temporada, intitulada “Socializando em tempos de isolamento”, refletiam esse contexto problemático vivido e pensado por todos.

Ao longo de todo o estágio, foram problematizadas as mediações tecnológicas digitais na vida social e na relação de ensino e aprendizado. No momento de produção dos episódios da primeira temporada, o ponto de partida das rodas de conversa foi o próprio contexto da comunicação digital na vida social e escolar para, em seguida, os grupos de estagiários e estudantes desenvolverem temas específicos. Os temas trabalhados para compor os sete episódios foram: tecnologia; indústria cultural; *fake news* e política; meio ambiente; consumismo; mobilidade urbana; marginalização, criminalidade e sistema penitenciário.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O projeto do *podcast* foi proposto pela professora da disciplina de Estágio Supervisionado III e planejado coletivamente para a formação docente e o estímulo à aprendizagem criativa dos estagiários e dos estudantes da escola campo (Cepae), em ambiente virtual de aprendizagem. O projeto apoiou-se na metodologia ativa de aprendizado baseado em projeto (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000) e na estratégia de aprendizagem coletiva das rodas de conversa que revisita os círculos de cultura propostos por Paulo Freire (1967).

Na primeira fase do projeto, as aulas da professora de estágio foram direcionadas à instrumentalização dos estagiários com recursos didáticos e ferramentas da comunicação digital. De agosto a outubro de 2020, exploramos o campo de debate, a introdução às metodologias ativas de ensino e ao tema das “mediações tecnológicas e educação”. Refletimos coletivamente sobre a internet não apenas como instrumento ou recurso didático, mas também como meio de imersão em que estão inseridas práticas sociais, entre elas as práticas educacionais.

Conduzimos a discussão de modo a estimular a análise sociológica sobre o momento atual, a mediação das novas tecnologias digitais e mudanças no ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno. Com o intuito de oferecer ferramentas para os estagiários construir suas práticas pedagógicas no ambiente digital de produção dos episódios, apresentamos algumas metodologias ativas (como PBL e TBL) e discutimos sobre os desafios e limites da interaprendizagem e autoaprendizagem.

Na segunda fase do projeto, o processo de formação docente e ensino de sociologia ao longo da produção dos episódios de *podcast* foi estruturado em três etapas: pré-produção; produção do *podcast*; e pós-produção dos episódios.

No momento de pré-produção, as aulas de estágio supervisionado foram destinadas à discussão sobre as mediações de tecnologias digitais e às atividades de criação dos repertórios teóricos e conceituais, recursos didáticos e análise das ementas das disciplinas de sociologia. Acompanhando as ideias de Lévy (2000), buscamos repensar as formas tradicionais de apreender e compreender o conhecimento e as relações humanas com os ambientes reais e virtuais. O levantamento de projetos e material didático disponibilizados na internet constituiu os primeiros esforços dos estagiários para explorar analiticamente vídeos e textos que descreviam situações reais de sala de aula.

Cada aula tinha a duração de quatro horas, sendo as duas primeiras horas direcionadas à exposição e à discussão de conteúdos teóricos e metodológicos relacionados à prática docente e ao ambiente digital. As outras duas horas de aula eram dedicadas à construção da proposta do projeto de estágio e ao planejamento da criação do *podcast*. Não raras vezes, as atividades extrapolaram o momento da aula e continuaram no grupo de WhatsApp do projeto para definir e dividir tarefas, compartilhar *links* de *podcasts* voltados para adolescentes e discutir suas estratégias de comunicação.

As estratégias didáticas tinham como horizonte a situação pandêmica de isolamento, o novo sentido de “aula”, “participação” e “presença” em ambientes virtuais e a dependência das tecnologias digitais intensificada pelo distanciamento social.

O repertório para cada episódio de *podcast* começou a ser construído pelas duplas de estagiários, com base na análise das ementas dos planos de ensino de sociologia do Cepae de diferentes séries. As duplas selecionaram dois temas possíveis para preparação dos conteúdos teóricos e recursos didáticos das rodas de conversa. Essa escolha foi acompanhada pelo professor preceptor, que avaliou a viabilidade desses temas na proposta da disciplina.

A turma de 16 estagiários foi organizada em oito duplas. Para cada tema, as duplas inventariaram bibliografia teórica e recursos didáticos (entre músicas, filmes, séries, notícias, etc.) e definiram conceitos fundamentais e respectivos autores para esboçar abordagens e estratégias didáticas nas futuras rodas de conversa com os estudantes. Essas duplas analisaram também a linguagem dos materiais selecionados, adequação e acessibilidade das abordagens.

O tempo do estágio precisou ser dividido entre preparação dos repertórios para as rodas de conversa em pequenos grupos e treinamento técnico. Nesse período de preparação e

desenvolvimento de habilidades, propusemos às duplas de estagiários um exercício de imersão nos ambientes virtuais de aplicativos de gravação e edição de *podcast*, com o objetivo de favorecer maior domínio e familiaridade dos estagiários em relação à atividade. Essas gravações eram também ouvidas pelos colegas de estágio e registradas em um perfil provisório e de acesso restrito do *podcast* na plataforma Anchor.

Coletivamente, docentes e estagiários definiram a linha editorial do *podcast*, o nome, a identidade visual, a logomarca, a vinheta, o bordão e as estratégias preliminares de divulgação, tais como textos de apresentação e *site* hospedeiro. Um pequeno áudio foi produzido pelos estagiários para apresentar ao público geral a proposta pedagógica.³ Restava ainda um desafio: como convidar e envolver os estudantes da educação básica no projeto. Propusemos a elaboração de um vídeo-convite para divulgar a proposta do *podcast* e convidar os estudantes do Cepae para integrarem a equipe. O vídeo foi produzido pelos estagiários e enviado aos estudantes pelo professor preceptor do estágio.

Como os estudantes do Cepae tinham apenas acesso às atividades assíncronas de suas disciplinas, sua participação no projeto de *podcast* não poderia ser obrigatória, mas sim voluntária. O convite foi estendido a todos os 240 alunos das quatro séries. Para a maior adesão dos estudantes, foi proposta a dispensa de uma atividade assíncrona naquela escala ou bimestre letivo, como uma estratégia de motivação extrínseca, tendo em vista que os estudantes do Cepae já trabalhavam com a pedagogia de projetos em anos escolares anteriores e sabiam que isso poderia ser mais trabalhoso do que responder a atividades assíncronas.

Na segunda metade da disciplina de estágio, os estudantes da educação básica foram incorporados à equipe do projeto do *podcast*. Depois da divulgação do projeto por meio do vídeo-convite, 34 estudantes realizaram a inscrição por meio de formulário digital e mediante a autorização de pais, mães ou responsáveis. Os grupos foram organizados de modo a garantir não mais do que cinco estudantes para cada dupla de estagiários. Para respeitar as preferências dos estudantes pelos temas dos episódios, optamos por uma configuração mais heterogênea de grupos compostos de estudantes de diferentes anos e turmas.

A primeira oficina de *podcast* foi ministrada à equipe por um jornalista da Rádio Universitária da UFG e teve o objetivo de explicar o gênero *podcast* e oferecer orientações sobre a construção do roteiro. A segunda oficina foi organizada pela equipe no formato de uma grande roda de conversa, em que cada membro (estudante, estagiário e professor) compartilhava com o grupo informações sobre a produção de *podcast* e gravações de áudio baseadas em experiência anteriores ou em explorações e levantamentos feitos na internet ao longo da disciplina de Estágio III.

Depois desse momento formativo, a dinâmica das aulas foi alterada para comportar a atividade de produção e elas passaram a se configurar como rodas de conversa e reuniões de equipe. Entendemos por produção toda a sequência de atividades que envolvem as atividades

3 Disponível em: <https://caroa.fcs.ufg.br/p/podcast-socializando>.

didáticas das rodas de conversa, preparação de roteiro, gravação e edição dos episódios. Alguns grupos optaram por incluir, nessa sequência, uma entrevista com um pesquisador especializado no tema.

As rodas de conversa, inspiradas nos círculos de cultura de Paulo Freire (1967), constituíram um ambiente de aprendizagem fora da sala de aula e do ordenamento de turmas/séries. Os debates desencadeados por situações ou temas do cotidiano dos estudantes e seus próprios repertórios culturais tornaram-se momentos de desenvolvimento dos temas para, então, produzir o roteiro e gravar o episódio. Priorizamos nos encontros a iniciativa de cada participante e os momentos de convivência e colaboração.

Com nossa supervisão, cada grupo realizou entre quatro e seis rodas de conversa tanto no horário da aula da disciplina de estágio quanto em horários alternativos para contornar problemas de acessibilidade dos estudantes a aparelhos celulares. Entre as rodas de conversa, agendamos reuniões de supervisão com os grupos de estagiários para acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das rodas de conversa, bem como acolher e orientar suas eventuais dificuldades nas atividades de preparação de conteúdos e na condução da comunicação com os estudantes.

Cada grupo produziu em média duas horas de gravação. O trabalho de edição foi um novo desafio para a equipe e, assim como todas as etapas de produção, foi enfrentado coletivamente. Um estagiário com experiência em edição de vídeos e áudios deu algumas instruções e dicas em reuniões de equipe, as quais foram organizadas em uma pequena apostila para facilitar a consulta dos estagiários durante os trabalhos de edição. Os áudios de cada episódio foram apresentados na página do *podcast*⁴ e acompanhados por título e resumo que introduzem as questões fundamentais do episódio.

Ao final de dezembro, os sete episódios ficaram prontos. No dia 8 de janeiro, toda a equipe organizou, pelo YouTube, um evento de lançamento do *podcast* e de sua primeira temporada.⁵ Criamos perfil do projeto no Spotify, canal do YouTube Socializando UFG e o perfil do Instagram @socializandoufg para divulgar a primeira temporada.⁶

No momento de pós-produção, uma dupla de estudantes do 9º ano do Cepae produziu um roteiro e gravou um *trailer* de divulgação da primeira temporada do *podcast* Socializando.⁷ Nessa atividade, nossa percepção da desenvoltura dos estudantes no uso do celular e dos aplicativos de edição de imagem e som levou-nos a reafirmar a importância das tecnologias de informação e comunicação na escola.

Após a reunião de avaliação, no último dia de aula da disciplina de Estágio Supervisionado III, a equipe foi redimensionada e decidimos continuar, mesmo depois do término da

4 Cf. <https://caroa.fcs.ufg.br/p/podcast-socializando>.

5 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=Tn5dlj8nYyk>.

6 Cf. <https://open.spotify.com/show/7fPMqHzxdOoGzxMPsfMeC5> / <https://www.youtube.com/channel/UCyAABqwik6CW8bcdtujKC8A> e <https://www.instagram.com/socializandoufg/>.

7 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=iQzjGJUb3cs>.

disciplina, acompanhando o entusiasmo de estudantes e estagiários. Em 2021, a nova equipe foi composta dos dois docentes coordenadores do projeto, dois estagiários e dois estudantes do Cepae. Em junho de 2021, após uma apresentação pública do *podcast* aos professores de Sociologia do ensino médio da rede estadual de ensino público de Goiás,⁸ juntaram-se à equipe seis professores da educação básica de diferentes escolas estaduais e dois docentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFG.

Hoje o *podcast* Socializando funciona como projeto de extensão cadastrado na UFG em dezembro de 2021. A segunda temporada está em construção e dois episódios estão em fase de edição. O tema da segunda temporada é “inclusão e democracia” e foi definido em reunião de equipe, com o objetivo de problematizar as desigualdades socioeconômicas e educacionais e as ações afirmativas e de inclusão da universidade, por ocasião dos dez anos da Lei Federal n. 12.711/2012 (Lei de Cotas). Nosso objetivo é também abordar os mecanismos de ação afirmativa como modo de apresentar a formação superior em universidades federais como um horizonte possível para os estudantes do ensino médio do estado de Goiás. Planejamos ampliar a interlocução com os estudantes do ensino médio com um novo planejamento de divulgação e nova identidade visual e estamos nos preparando para fazer gravações de episódios ao vivo nos grandes eventos da UFG, como o 18º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão e Espaço das Profissões. No próximo ano, desejamos realizar rodas de conversa e gravações ao vivo de episódios em experiências-piloto em uma escola da rede pública estadual.

O processo de criação do projeto do *podcast* propiciou uma experiência formativa de intenso trabalho e aprendizado de abordagens pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias didáticas, ferramentas da internet, de comunicação digital, *softwares* e aplicativos de gravação e edição de áudio e vídeos.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Naquele segundo semestre de 2020, a exigência de isolamento nos atomizou em casa e deslocou as relações sociais para o ambiente digital. Sentimos os efeitos ruins da imersão na rede, do tempo sem limite (contínuo) e da interconexão de espaços, característicos da sociedade de controle (DELEUZE, 2013), que corroíam mais intensamente nossa rotina. Em um momento de tristeza, angústia e isolamento, durante o primeiro ano de pandemia, foi preciso buscar criar vínculos e pontes para provocar diálogos.

O projeto do *podcast* deu outra dinâmica para as aulas e também afetou subjetivamente toda a equipe ao proporcionar um novo ambiente para a comunicação. O *podcast* Socializando deu vazão ao desejo de interagir, se comunicar e se vincular a um grupo, representando, desse modo, uma apropriação das tecnologias digitais para a liberação criativa, para construir vínculos e um sentido coletivo para a prática de ensino-aprendizagem.

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YBPWWa__Yyg.

A jornada coletiva materializada no *podcast* levou toda a turma de estagiários a repensar a forma de dialogar com os estudantes da educação básica. O trabalho de construção do *podcast* propiciou a valorização de múltiplas habilidades e a capacidade de trabalhar em equipe e uma experiência de aprendizado que extrapola os conteúdos curriculares.

O gênero *podcast* permitiu desenvolver a interlocução, o falar e o ouvir numa relação de aprendizagem. A locução e o meio sonoro ganharam importância assim como a capacidade de ouvir. Nessa experiência de ensino de sociologia, por meio das rodas de conversa para produção dos episódios, o modo dialógico favoreceu o protagonismo dos estudantes, a confiança dos estagiários em suas práticas de ensino e uma relação mais próxima com estudantes.

A avaliação dos estagiários na disciplina de Estágio Supervisionado III foi ponderada por instrumentos qualitativos baseados na observação, na participação e no envolvimento dos estagiários com o projeto. Observamos a construção de repertórios, roteiros e fichas técnicas produzidos pelos estagiários e um relatório de observação e avaliação do projeto e de suas próprias experiências de estágio.

O modelo do relatório indicou algumas questões orientadoras para estimular observação e análise do processo de ensino e aprendizado pelos licenciandos e também sua autoavaliação nessa experiência formativa. Nos relatórios individuais, os estagiários relataram que iniciaram o projeto com o sentimento de frustração por não terem a oportunidade de atuação presencial e terminaram o projeto se sentindo capazes e satisfeitos com a experiência em várias atividades pedagógicas a que não imaginaram ter acesso em uma disciplina de estágio supervisionado.

Uma observação recorrente nos relatórios foi a oportunidade de se reinventar como professores em formação, de enfrentar os desafios da docência e desmistificar as tecnologias digitais como importantes mediadoras do ensino de sociologia. Uma estagiária comentou assim esse aspecto:

No meu caso, eu me identifiquei muito com a produção e desenvolvi habilidades que aulas comuns de estágio não teriam me despertado, em especial, a habilidade de ouvir e compreender os interesses e desejos dos alunos. Também fiquei responsável pela página do podcast Socializando que ficou hospedado, a princípio, no site do Núcleo Caroaá, que me incentivou a buscar cursos sobre este assunto. (Estagiária 1).

Contudo é importante destacar que, por mais proveitoso que tenha sido o projeto desenvolvido em ambiente exclusivamente digital, esse meio não substitui a experiência de formação na escola presencial. A articulação do projeto às atividades presenciais na escola teria tornado a experiência de estágio mais plena e criado condições de maior apoio aos estagiários:

O ensino remoto durante o semestre demonstrou seus limites e possibilidades para um estágio. Como possibilidade foi uma forma de professores e alunos poderem

conversar e se visualizar (apesar da sensação de timidez para falar ainda estar presente), isso pode parecer algo trivial em um primeiro momento, mas quando se pensa no contexto de isolamento social foi algo que permitiu o contato e convívio com segurança. Poder encontrar com meus colegas de classe e professores foi como uma terapia. Ver alguém mesmo que por uma tela de computador ou celular me fez lembrar da sensação de estar em uma sala de aula. (Estagiário 2).

Os 16 estagiários cumpriram com empenho e êxito todas as atividades avaliativas propostas e entregaram os episódios. Dos 34 inscritos, 17 estudantes da educação básica permaneceram e participaram de todas as etapas de produção até o final da disciplina. Os estudantes tiveram um desempenho satisfatório e alguns deles relataram que o engajamento na comunicação das rodas de conversa foi tão proveitoso que a comunicação com os estagiários permaneceu depois do fim das atividades. O trabalho em equipe propiciou a construção de relação de confiança e amizade mesmo em condições de isolamento. Os estagiários se tornaram, para alguns estudantes, um ponto de apoio para seus planos futuros de ingressar em um curso de graduação da UFG. O estagiário 2 descreveu assim a relação com estudantes na produção de um episódio do *podcast* Socializando:

A relação com os alunos foi algo tranquilo. Apesar de inicialmente haver uma certa timidez nos primeiros contatos, o diálogo acontecia. Apesar do contato visual não ocorrer sempre nas reuniões via Google Meet, isso não impediu que a produção fosse realizada. Nós estagiários buscamos deixar boa parte das decisões para serem realizadas em conjunto com todo o grupo. Isso possibilitou que todas as pessoas fossem ouvidas durante a produção do podcast. Aquilo que mais me surpreendeu nesse formato experimental foi a participação ativa dos estudantes em todo o processo. (Estagiário 2).

Conforme também salientado, a execução do projeto foi muito mais trabalhosa do que a observação da sala de aula prevista para o Estágio III no regime presencial, mas também se revelou mais prazerosa tanto para os estagiários quanto para os estudantes. Nesse sentido, a motivação intrínseca, isto é, “situações em que não há necessariamente recompensa deliberada, ou seja, relaciona-se com tarefas que satisfazem por si só o sujeito; correspondem-lhe, por isso, metas internas” (RIBEIRO, 2011, p. 2), foi atingida por todos. Em depoimentos ao professor do Cepae e durante as aulas, os estudantes afirmaram sua satisfação com a pesquisa, a interação com as mídias, com o conhecimento e a necessidade de soluções criativas para os problemas apresentados em comparação com as aulas e ensino tradicionais.

Essa experiência permitiu aos estagiários se posicionarem como educadores e professores em formação que participam do processo ao mesmo tempo que analisam o contexto social e os momentos de ensino-aprendizado ao longo de todo o percurso de concepção, preparação, organização e produção do *podcast*.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Professora, é só você clicar no browser no visor, tecler tab+alt.... calma, professora, vá até a aba Stream do OBS e selecione a plataforma em "Servidor de Streaming Personalizado", agora acesse sua Stream Key...show, já está transmitindo, estamos no YouTube! (Estudante 1).

Do programa de curso de Estágio Supervisionado III até essa cena dos preparativos finais para o lançamento do *podcast* Socializando, no dia 8 de janeiro de 2021, muitas coisas mudaram. Professores, estagiários da graduação e estudantes da educação básica saíram de suas posições convencionais e hierarquicamente estruturadas para atuarem como mediadores de um processo complexo e múltiplo de aprendizagem. Os estagiários participaram como mediadores da linguagem e da reflexão sociológica, os estudantes da educação básica atuaram como mediadores do mundo do *podcast* e da comunicação digital, enquanto os professores do estágio (professora supervisora e professor preceptor) foram mediadores de uma metodologia ativa facilitadora de um processo de aprendizado em curso.

Todos eram mediadores e facilitadores da experiência de aprendizado uns dos outros, potencializada pelas diferenças geracionais. O que cada um dos envolvidos aprenderia uns com os outros não estava completamente previsto na concepção do projeto. A experiência de aprendizado foi um acontecimento coletivo não controlável. Ao longo e ao final da disciplina de Estágio Supervisionado III, percebemos com o olhar de pesquisadores da sociologia e da antropologia os efeitos da produção do *podcast* na formação docente, na relação entre estudantes e estagiários e no engajamento dos estudantes no projeto. Nesse sentido, Papert (1985, p. 215-216) reafirma

[...] a necessidade de que o educador seja um antropólogo. Os inovadores educacionais devem estar cientes de que para serem bem-sucedidos eles devem ser sensíveis ao que acontece na cultura circundante e usar tendências culturais dinâmicas como meio de atingir suas intervenções educacionais.

Ao longo dos anos, os modos de aprender passaram por várias mudanças. Contudo o ano de 2020 marcou uma transformação inédita e abrupta tanto no ensino quanto na aprendizagem. A mudança radical no ambiente de aprendizagem provocada pelas restrições sanitárias da pandemia de covid-19 provocou uma dramática ruptura nas práticas pedagógicas orientadas para o encontro presencial na escola ou na universidade.

No ensino remoto emergencial, estudantes e docentes foram forçados a uma mínima apropriação de *softwares* e outras tecnologias digitais para tornar viável a continuidade do ensino universitário fora da sala de aula e dentro do computador e do celular. Os métodos de caráter ativo, como a aprendizagem baseada em grupo e em projetos e o *mobile learning*, que antes eram pensados como métodos paralelos às atividades em sala de aula na escola e na universidade, tornaram-se o meio preferencial das estratégias de ensino no âmbito do *podcast*

Socializando. O celular não foi mais tomado como um intruso, mas sim como ferramenta imprescindível ao acesso de alunos e docentes à sala de aula e às reuniões de equipe. Por isso, a aprendizagem criativa e a mediação das tecnologias digitais não foram apenas estratégias pedagógicas, mas também efeito de um processo de imersão no mundo da internet e da comunicação digital.

A questão de mediações tecnológicas e educação foi um constante tema de trabalho e reflexão ao longo de todo o processo de produção. A experiência de aprendizado mediada pela produção do *podcast* aqui relatada demonstra os efeitos da imersão no mundo digital. As tecnologias digitais não aparecem aqui como ferramentas novas e mediadoras de práticas pedagógicas ativas, mas principalmente como um mundo em que habitamos e no qual investimos nossas práticas de conhecimento, ensino e aprendizado. Assim, na prática do projeto do *podcast* Socializando, experimentamos a diferença ressaltada por Serres (2015) entre usar a internet e o celular como ferramentas e “habitar a internet como mundo”.

O projeto do *podcast* representou também uma inflexão importante no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado III: em vez da ênfase na observação, os encontros ao longo da produção do *podcast*, baseados na metodologia ativa, qual seja, aprendizado com base em projeto, permitiram ouvir estagiários e estudantes e assim construir um outro modo de aproximação às atividades de ensino. Se, por um lado, os estagiários trilham um caminho para encontrar sua própria voz nas estratégias de ensino, por outro, os estudantes experimentaram uma maneira de se expressar, criar e dar sentido aos conteúdos de sociologia a partir de seus próprios repertórios culturais.

Outro ponto que gostaríamos de destacar refere-se à participação dos estudantes da educação básica. Os alunos se engajaram no projeto na medida em que experimentaram o lugar de protagonistas do processo de produção dos episódios, passando a se integrar e a se reconhecer no trabalho coletivo e nas discussões da equipe. Além de ser um efeito esperado das metodologias ativas, o protagonismo na produção de conteúdo também é uma das características da comunicação digital e das redes sociais.

As metodologias ativas, aliadas às estratégias pedagógicas no meio digital, deslocaram o lugar estável do professor que produz e transmite e do aluno que recebe e replica. Na equipe, cada um tinha o que ensinar e o que aprender, e essas diferentes posições permitiram uma troca muito rica de habilidades e experiências. A relação de colaboração e confiança construída pela equipe de produção do *podcast* deslocou a relação hierárquica entre professor e aluno.

O acesso aos dispositivos digitais continua sendo um desafio para os estudantes de escolas públicas. O uso do celular contornou parte das dificuldades de acesso às tecnologias digitais no momento das rodas de conversa e de gravação dos episódios, mas as atividades de edição e postagem dos episódios exigiram acesso a *laptops* que apenas professores, estagiários e poucos estudantes possuíam.

A experiência de construção do projeto renovou nossas convicções sobre o papel do docente no enfrentamento de impasses e problemas que parecem intransponíveis, na apresentação

de um caminho criativo e inclusivo, na inspiração de motivação e confiança nos licenciandos, na valorização dos vínculos e da diversidade de competências e habilidades do grupo e na transformação de problemas e situações limitantes em objeto de reflexão e aprendizado e em oportunidade de criação de novas estratégias de ensino. O *podcast* foi criado para contornar os problemas colocados ao estágio durante a pandemia, mas o projeto reverberou na equipe e persistiu mesmo depois do final da disciplina. E hoje podemos sentir em nós o reflexo da motivação e do engajamento de graduandos e estudantes que continuaram no projeto como o efeito mais gratificante do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CEB 22/2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF, 8 out. 2008.
- BRUNO, F. Vigilância hoje. [Entrevista concedida a] Eduardo de Jesus. *Dispositiva*, v. 2, n. 1, p. 75-82, maio/out. 2013.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 2004.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: 34, 2013.
- FLEISCHER, S.; MANICA, D. Ativando a escuta em tempos pandêmicos. In: GROSSI, M. P.; TONIOL, R. (org.). *Cientistas sociais e o coronavírus*. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 47-50. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/ciencias-sociais/destaques/2458-livro-cientistas-sociais-e-o-coronavirus-ebook-download-gratuito>.
- FLEISHER, S.; MOTA, J. Mundaréu: um podcast de antropologia como ferramenta polivalente. *Gesto, Imagem e Som*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2021.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, N. L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2012.
- JULIÃO, L. Escolas ainda confundem racismo com bullying. *Portal Justificando*, 16 jul. 2018.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática*. São Paulo: 34, 2000.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PAPERT, S. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, n. 3, p. 1-5, jun. 2011.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. da (coord.). Ensino fundamental. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secad, 2006. p. 53-77.

SANTIAGO, V. Tem racismo na escola sim. É só perguntar às crianças negras. *Palavra de Preta*, 28 mar. 2017.

SANTOS, L. *Politizar as novas tecnologias*. São Paulo: 34, 2003.

SERRES, M. Educação e contemporaneidade em Michel Serres. *Pro-Posições*, v. 26, n. 1, p. 239-257, jan./abr. 2015.

SILVA, R.; BODART, C. O uso do podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, RS, v. 20, n. 1, p. 137-153, jan./jul. 2015.

SOUZA, A. L. S. (coord.). Ensino médio. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secad, 2006.

