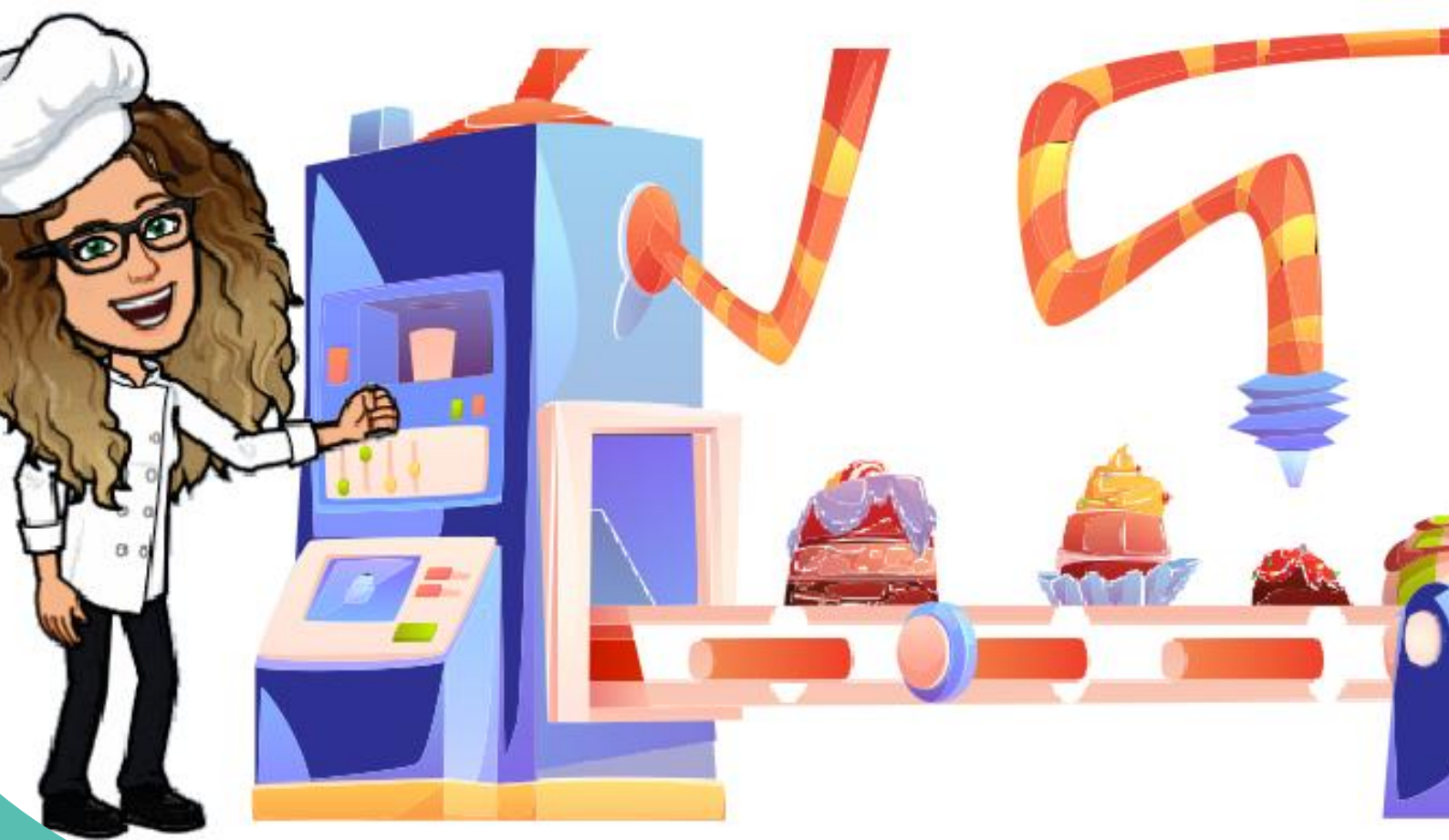




**OFICINA AOS AGENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM O USO DE
GÊNEROS DISCURSIVO-TEXTUAIS NA EPT**

**Raquel Darelli Michelon
Salete Valer, Dr.^a**

FICHA TÉCNICA

Este material é um produto educacional oriundo da pesquisa de Mestrado *Recursos pedagógicos para práticas de letramento em Língua Portuguesa na perspectiva da politécnia: pesquisa-ação com sujeitos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente*, a qual foi avaliada por uma banca de docentes doutores, pelos estudantes sujeitos da pesquisa-ação e por docentes da área da Confeitaria; e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Produto educacional: Oficina aos agentes da Educação Profissional: práticas interdisciplinares com o uso de gêneros discursivo-textuais na EPT

Produção e organização: Raquel Darelli Michelin

Orientação: Salete Valer, Prof.^a Dr.^a

Banca de avaliação: Marizete Bortolanza Spessatto, Prof.^a Dr.^a; Jane Parisenti, Prof.^a Dr.^a; Ana Paula Kuczmynda Da Silveira, Prof.^a Dr.^a

Projeto gráfico e diagramação: Raquel Darelli Michelin e Lara Santos Ventura

Ficha de identificação da obra elaborada pelas autoras

Michelon, Raquel Darelli; Valer, Salete.

Oficina aos agentes da Educação Profissional: práticas interdisciplinares com o uso de gêneros discursivo-textuais na EPT/Raquel Darelli Michelin, Salete Valer – versão corrigida -- Florianópolis, 2020.

30 p.

Produto Educacional (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT) -- Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead), Instituto Federal de Santa Catarina, 2020.

Inclui Referências

1. Produto Educacional. 2. Oficina. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Educação Profissional. 5. (Meta)cognição. I. Valer, Salete, orient. II. Título.

Este material pode ser utilizado livremente para fins educacionais.

Não é permitida a reprodução para fins comerciais.

ISBN 978-65-88663-27-1

RESUMO

No processo de ensino-aprendizagem da educação profissional a partir de uma visão politécnica ressalta-se a indissociabilidade do binômio teoria-prática por meio de dois aspectos basilares: o do trabalho como princípio educativo e o da pesquisa como princípio pedagógico. Inserido no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), como parte da pesquisa de Dissertação, o objetivo deste produto educacional, *Oficina*, é o de compartilhar com os profissionais da educação do *Campus* Florianópolis-Continente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, onde ocorreu a pesquisa-ação, uma unidade didática como proposta de aplicação interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem da Educação Profissional para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que ampliem o letramento materno dos sujeitos estudantes. Ressalta-se a importância da construção das ações de letramento materno em uma perspectiva trans e interdisciplinar, pela leitura e escrita de diferentes gêneros discursivo-textuais os quais tenham como conteúdo temático aspectos teóricos e práticos que atravessem as práticas pedagógicas de diferentes Unidades Curriculares do Curso Técnico Subsequente em Confeitaria. Assim, essas práticas de letramento de diferentes campos de atuação social acionam atividades mentais superiores, como a meta-consciência, relacionadas à elaboração de produtos gastronômicos da área da confeitaria, enfatizando os princípios ciência, tecnologia, trabalho e cultura propostos para a educação profissional com foco no desenvolvimento do sujeito integral. Nesse sentido, aponta-se a relevância da instituição escolar como a principal agência de mediação para o desenvolvimento nos estudantes trabalhadores dessas habilidades complexas relacionadas ao binômio teoria-prática, as quais possibilitam a esses sujeitos o acesso-permanência-sucesso e a progressão ao mundo do trabalho e aos estudos.

Palavras-chave: ProfEPT. Oficina como produto educacional. Letramento em Língua Portuguesa. Interdisciplinaridade. Formação integral.

ORIENTAÇÃO AOS AGENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Prezado(a)!

Esta oficina, como produto educacional, faz parte do processo de apresentação e avaliação de dois produtos educacionais, um *Card game* e uma *Unidade didática*. Esses produtos fazem parte da dissertação intitulada “Recursos pedagógicos para práticas de letramento em Língua Portuguesa na perspectiva da politécnica: pesquisa-ação com sujeitos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente” referente ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina.

Esses produtos educacionais foram gerados como recursos didático-pedagógicos para a fase de intervenção no processo da aplicação da pesquisa-ação com sujeitos do Curso Técnico Subsequente em Confeitaria, Módulo I, semestre 2018-2, no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Santa Catarina. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética conforme parecer número (2.743.173). Embasada nos documentos legais das políticas educacionais brasileiras, a pesquisa assume o letramento como prática pedagógica, o qual deve criar condições necessárias para que os sujeitos possam acessar os bens culturais para o seu desenvolvimento humano, exercendo a plena cidadania e a experiência profissional.

Nessa perspectiva, o *Card game* como recurso pedagógico tem por finalidade desenvolver no estudante, pela ludicidade, o aspecto meta-cognitivo no que diz respeito à tomada de consciência dos conceitos e dos processos mais relevantes que envolvem a elaboração de um produto gastronômico da confeitaria. Além desse recurso, por meio da unidade didática, constituída de variadas sequências didáticas cujo objeto de ensino-aprendizagem são gêneros discursivo-textuais de diferentes campos da vida social, busca-se desenvolver nos estudantes a prática do letramento em torno de alguns passos da pesquisa, entendida na educação politécnica como o princípio pedagógico que deve nortear todo o processo didático de tal forma que seja reforçado o binômio teoria-prática em todas as práticas pedagógicas.

A elaboração desses produtos educacionais está sustentada pelas bases conceituais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional em uma perspectiva da omnilateralidade, entendendo-se o Trabalho como Princípio Educativo (Ciavatta, 2005a, 2005b, 2008; Ramos, 2008) e a Pesquisa como Princípio Pedagógico (Demo, 2000 [1996], 2006 [1996]). Nessa relação, toma-se como teoria de ensino o embasamento histórico-crítico de Saviani (2005 [1991]) em que a educação, por meio de uma perspectiva social, apresenta a significação de promover

transformações no contexto em que os sujeitos se inserem. Em termos de teoria de aprendizagem, assumem-se os pressupostos da teoria sociointeracionista de Vygotsky (2000, 2008 [1978]), os quais apontam para a importância do papel da interação e da mediação no processo de ensino-aprendizagem a fim de que sejam desenvolvidas, nos sujeitos de aprendizagem, funções mentais superiores, como o pensamento científico que se materializa por meio da linguagem.

Assume-se também, com base nos documentos norteadores para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa (BRASIL, BNCC, 2016, p. 88), a perspectiva bakhtiniana que trata do caráter sociodialógico da linguagem (BAKHTIN, 2002 [1929], 2003 [1952-1953]). Essa teoria entende que os usos sociais da língua(gem), pela repetição em determinado contexto discursivo ou esfera social, se tipificam em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2002 [1929], 2003 [1952-1953]), tornando-se relativamente estáveis em relação à sua função social, composicional, temática e estilística. Para finalizar, em uma perspectiva psicolinguística, assumem-se os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BAZERMAN, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010 [2004]), uma vez que a fase escolar é entendida como ideal para o aprimoramento de competências comunicativas, já que são situações de interação reais e concretas que favorecem a produção e recepção de textos.

Espera-se, assim, com este produto educacional contribuir para que todos os atores envolvidos na Educação Profissional possam compreender a relevância do uso dos gêneros discursivo-textuais como ferramentas pedagógicas para desenvolver habilidades linguísticas que favoreçam a ampliação do letramento do sujeito trabalhador e de sua inserção, de modo efetivo, na prática da cidadania e no mundo do trabalho.

Boa leitura!

SUMÁRIO

1 OFICINA AOS AGENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM O USO DE GÊNEROS DISCURSIVO-TEXTUAIS NA EPT	7
1.1 OBJETIVO GERAL DA OFICINA.....	8
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA OFICINA.....	8
1.3 JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA OFICINA	9
2 BASES CONCEITUAIS	11
2.1 BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	11
2.2 (META)COGNIÇÃO E LINGUAGEM	14
2.3 LÍNGUA(GEM).....	16
3 METODOLOGIA	21
3.1 INTERLOCUTORES.....	21
3.2 LOCAL DA OFICINA	21
3.3 DATA-HORÁRIO-DURAÇÃO	21
3.4 CONTEÚDOS DA OFICINA.....	21
3.5 RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....	22
3.6 RECURSOS TÉCNICOS	22
3.7 CONTEÚDO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	23
3.8 AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA OFICINA.....	24
3.9 AVALIAÇÃO DA OFICINA	24
4 PARA FINALIZAR A APRESENTAÇÃO DA OFICINA COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	25
REFERÊNCIAS	25

1 OFICINA AOS AGENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM O USO DE GÊNEROS DISCURSIVO-TEXTUAIS NA EPT

A oficina pode ser entendida como um "tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir". De acordo com Candau *et al.* (1995, p. 117), nela há lugar para a participação, para a aprendizagem e para a sistematização de conhecimentos. Por isso mesmo, ela é ideal para produção social seja de objetos, seja de conhecimentos. Normalmente, seu desenvolvimento envolve vários momentos e atividades com objetivos específicos que vislumbram um objetivo geral. É importante ressaltar, no entanto, que, em uma oficina, a preocupação está no processo educativo e em como essa sequência leva ao objetivo. Há, ainda, interação entre os participantes e com os materiais selecionados, a fim de relacionar o conhecimento individual com o coletivo e promover a integração entre teoria e prática. A oficina é, portanto, uma metodologia didática representada por uma realidade participativa que relaciona, necessariamente, teoria e prática para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem. Normalmente ela é realizada em encontros periódicos cuja duração dependerá dos objetivos a serem alcançados.

Esta oficina envolve ações de interação entre as pesquisadoras do Programa de Mestrado ProfEPT, docentes do curso em estudo, integrantes do núcleo pedagógico e do núcleo de estudos Permanência e Êxito da instituição. As ações desta oficina buscam a socialização de uma unidade didática¹ voltada ao letramento materno no processo de ensino-aprendizagem de um curso técnico. A unidade didática foi pensada levando-se em consideração os princípios que norteiam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio presentes, entre outros documentos, na Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012 (BRASIL, RES.6, 2012²), como se verá em sequência. De modo geral, os procedimentos didático-pedagógicos que norteiam a elaboração dos produtos educacionais têm por finalidade ampliar nos sujeitos estudantes a consciência dos principais conceitos teóricos e práticos que subjazem ao processo de elaboração de um produto gastronômico da confeitaria.

É importante ressaltar que o produto gerado pelo processo interacional desta oficina, por meio, especialmente, dos formulários avaliativos, subsidiou a avaliação e qualificação de dois produtos

¹ Assume-se aqui esse termo para designar um conjunto de sequências didáticas que em sua totalidade tem um objetivo definido no processo de ensino-aprendizagem, como se verá adiante.

² Ressalta-se, aqui, que a proposta pedagógica para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional delineada nessa Resolução foi modificada por imposição à comunidade acadêmica pela Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, cuja proposta está presente, no documento Base Nacional Comum Curricular, na sua terceira versão (BRASIL, BNCC, 2017). Mesmo com a atual imposição desses documentos, esta pesquisa mantém como propósito os princípios norteadores da respectiva Resolução.

educacionais em desenvolvimento: uma unidade didática, formada por diferentes sequências didáticas, e um *Card game*, conforme apresentação a seguir. Esses produtos foram gerados para o processo de aplicação de uma pesquisa-ação com sujeitos do Curso Técnico Subsequente em Confeitaria, Módulo I, semestre 2018-2, no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Santa Catarina.

1.1 OBJETIVO GERAL DA OFICINA

Esta oficina tem por objetivo geral proporcionar aos participantes vivências teóricas e práticas relacionadas a uma unidade didática como foco no letramento materno, que envolve as ações cognitivas mais amplas, as quais subjazem à elaboração de um produto gastronômico da confeitaria. Essas ações mentais superiores (dentro de um determinado contexto sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2000, 2008 [1978]) são materializadas por meio gêneros discursivo-textuais que circulam socialmente (BAKHTIN, 2002 [1929], 2003 [1952-1953]).

Busca-se, com esta ação, compartilhar com os integrantes da oficina práticas pedagógicas (BAZERMAN, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010 [2004]) relacionadas ao letramento materno, via Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (BRASIL, DNGCEB, 2013) em que atividades da prática profissional, no processo de ensino-aprendizagem da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podem ser desenvolvidas por meio de um projeto temático interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998; KLEIMAN, 2006; VALER; BROGNOLI; LIMA, 2017). Esses textos de diferentes campos de atuação social, conforme apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017), podem ser produzidos pelos sujeitos estudantes a fim de que se efetive o que está proposto nas bases conceituais da educação omnilateral (CIAVATTA, 2005b; FRIGOTTO, 2001; MOURA 2007; RAMOS, 2008) em uma perspectiva histórico-crítica (LIBÂNEO, 2003; SAVIANI, 2005 [1991]), em que o trabalho deve ser princípio educativo e a pesquisa princípio pedagógico na Educação Profissional como condição para o acesso-permanência-sucesso e progressão dos sujeitos no mundo do trabalho e nos estudos. Nesse sentido, para que esses saberes sejam alcançados pelos estudantes-trabalhadores, faz-se necessário, seguindo os pressupostos sociointeracionistas (VYGOTSKY, 2000, 2008 [1978]) que os processos de interação (estudante-conhecimentos-textos) sejam efetivos e que as mediações assumam um planejamento significativo possível aos fins esperados.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA OFICINA

- Apresentar aos docentes as bases conceituais da EPT e das práticas de letramento no contexto educativo da EPT;
- Mediar o processo de leitura e análise, pelos docentes, dos produtos e procedimentos didático-pedagógicos relativos às diferentes sequências didáticas que constituem a unidade didática em estudo;

- Mediar a validação pelos docentes, via formulário *online*, dos produtos e procedimentos didático-pedagógicos relacionados às sequências didáticas.

1.3 JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA OFICINA

A realização da oficina se justifica pelo fato de se efetivar um "tempo-espaço" para o compartilhamento entre profissionais da educação conhecimentos teóricos e práticos sistematizados por meio de uma pesquisa-ação em um curso técnico subsequente da respectiva instituição. Tais conhecimentos enfatizam a função interdisciplinar da língua portuguesa no contexto da educação profissional para a formação integral do sujeito estudante. Entende-se que a formação integral do sujeito trabalhador está relacionada à sua competência cognitiva e linguística em selecionar e usar textos escritos e orais em diferentes contextos da vida pessoal, profissional e social. Nesse sentido, aproveitar o tempo e o espaço de escolarização para ampliar o repertório desse estudante deve ser responsabilidade de todos os envolvidos no contexto educativo, haja vista que a oportunidade de vivenciar um ensino-aprendizagem de qualidade pode se configurar em oportunidade única para muitos dos sujeitos. Isso é o que indica o histórico de escolaridade apontado pelos dados encontrados no perfil dos estudantes desta pesquisa e de Valer (2019) também no IFSC-Câmpus Continente. A responsabilidade pela ampliação das práticas de letramento dos sujeitos estudantes trabalhadores está endossada na Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012 (BRASIL, RES.6, 2012). Esse documento prescreve as diretrizes que norteiam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, indicando que essa modalidade pode ocorrer de maneira articulada ou subsequente ao Ensino Médio. No Capítulo II, Art. 6º, desse documento, estão os princípios norteadores dessa modalidade educativa:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vincula.

Ao se observar os princípios norteadores dessa modalidade educativa, reforça-se a necessidade de ampliação de práticas pedagógicas que focalizem essas diretrizes.

Em acréscimo, o Art. 9º dessa mesma Resolução, enfatiza que,

na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão.

De modo geral, essa Resolução, acentua aspectos como a integração dos saberes da formação geral à formação profissional, a indissociabilidade da teoria-prática para a formação integral dos sujeitos, a relevância da prática da pesquisa para dar subsídios teóricos para que o sujeito consiga intervir de forma segura na sua prática profissional e social, além da função interdisciplinar da língua portuguesa para que esses princípios sejam alcançados.

Esta oficina se mostra relevante uma vez que todos os participantes envolvidos terão ganhos. Quanto às pesquisadoras, acrescenta-se um entendimento dos conhecimentos técnicos associados aos produtos educacionais em processo de qualificação. Quanto aos docentes e demais participantes, amplia-se a compreensão da função do letramento no processo ensino-aprendizagem na Educação Profissional e a relevância desses saberes para o acesso-permanência-sucesso-progressão dos sujeitos aprendizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

2 BASES CONCEITUAIS

A seguir, estão dispostas as bases conceituais norteadoras do processo de pesquisa no qual este produto educacional se insere.

2.1 BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional como modalidade de ensino direcionada para a formação integral dos sujeitos deve ser delineada por uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, conforme postulados de Saviani (2005 [1991]), assumindo eixos norteadores próprios e indissociáveis.

2.1.1 Trabalho como princípio educativo: formação integral

Quando o trabalho contribui para o caráter formativo dos sujeitos ele é entendido como “princípio educativo”, conforme aponta Ciavatta (2005a, 2005b, 2008), proporcionando uma educação humanizadora capaz de formar integralmente os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. É preciso entendê-lo não somente como o meio pelo qual se produz subsistência como também bens materiais e culturais. O que impera, então, é a relação entre trabalho e educação no sentido formativo, cujo objetivo é o de desenvolver o potencial humano pela perspectiva de uma educação que integra trabalho, ciência e cultura.

2.1.2 A pesquisa como princípio pedagógico

A prática da pesquisa no contexto escolar com o propósito de desenvolver nos estudantes habilidades cognitivas e linguísticas é um elemento capaz de promover a aprendizagem dos sujeitos em fase de escolarização. Essa prática é essencial para o processo de emancipação pessoal, pois não representa um ato isolado, conforme afirma Demo (2006 [1996], p.16), mas uma “atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade [a realidade objetiva] nos impõem”. Além disso, atua como “instrumento essencial para a emancipação”. É por meio da ação investigativa, portanto, que os indivíduos podem refletir para modificar o contexto em que estão inseridos.

2.1.3 Eixos: ciência, tecnologia, cultura e trabalho

Os eixos norteadores da educação omnilateral devem permear os procedimentos pedagógicos em consonância com o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, DCNGEB, 2013, p.161-167). De acordo com essas diretrizes, tanto a formação geral como a formação profissional devem seguir os seguintes eixos para uma educação emancipadora: o trabalho (ontológico, histórico), a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana. Dessa forma, assume-se que o homem produz sua realidade e é sujeito de sua história, evidenciando a indissociabilidade desses eixos e sua relação com o trabalho como princípio educativo. Assim, organizar o currículo em seus objetivos, conteúdos e metodologias por meio dessa concepção é entender o ser humano como produtor de sua realidade, podendo dela apropriar-se e a ela transformar. Assim, como sujeito de sua história, por meio do trabalho estabelece-se a primeira mediação entre o ser humano e a realidade material e social.

Quanto ao conceito de trabalho, é preciso compreendê-lo como mediação entre o ser humano e a produção de sua própria existência. Assim, conforme Ramos (2008), a dimensão ontológica do trabalho é a capacidade de saber e conscientizar-se das necessidades sociais e culturais; e de intervir criando possibilidades para satisfazê-las. Para isso, elaboram-se conhecimentos que, uma vez sistematizados social e historicamente, compõem a ciência. Por meio desse sentido, é possível compreender o processo de produção científica e tecnológica historicamente. A dimensão histórica do trabalho, conforme aparecem nas finalidades de oferta da EPT nos diversos documentos de políticas educacionais, apresenta a maneira como se relacionam saber e processo de trabalho, a fim de que este seja convertido em força produtiva. Segundo Lukács (1978), o sentido histórico de trabalho transforma-se, no sistema capitalista, em trabalho assalariado, por exemplo. Assim, o conhecimento de técnicas, que se dá por meio do entendimento de conceitos científicos e tecnológicos, adquiridos pela formação profissional impulsionam as ações autônomas e também conscientes em uma sociedade que possuir determinada dinâmica social.

Como conceito de ciência, entende-se, segundo Ramos (2008), todo e qualquer fenômeno que, uma vez apropriado pelo ser humano, transforma-se em força produtiva. Envolve, por isso, a elaboração de teorias, ou seja, a manifestação daquilo que é real pelo plano do pensamento. Assim, o conhecimento das relações gerais depreendidas por meio do método da observação e análise do concreto empírico de determinada realidade constituem a ciência, que, por sua vez, apresenta-se pelo conhecimento das partes e é por meio desse conhecimento bem como das relações entre essas partes que se tem a compreensão do real em totalidade. Cada seção ou temática da realidade concreta denota um conhecimento de determinado campo da ciência, identificado por disciplinas científicas.

Esses conhecimentos produzidos e legitimados social e historicamente são, a todo momento, questionados e até superados, gerando continuamente a produção de novos conhecimentos que, sistematizados, são transmitidos para as gerações. Assim, é imprescindível considerar a relação existente entre ciência e tecnologia. De acordo com Ramos (2008), é uma relação produzida e reforçada pela

produção industrial, a qual tem o objetivo de satisfazer as necessidades atribuídas pelos seres humanos a si próprios. Dessa forma, a tecnologia é entendida como uma extensão das capacidades humanas, sendo a mediação entre o saber científico e a intervenção no mundo.

A cultura como eixo norteador refere-se ao entendimento de que as sociedades possuem formas próprias de criação, de modo que agregarão a essas diferenças as razões que as causaram e as motivações para o desenvolvimento do conhecimento em cada uma dessas sociedades. Segundo Gramsci (1968), a representação de uma cultura aparece pela expressão de diversos elementos, entre os quais está o modo como os indivíduos se comportam e como organizam política, econômica e ideologicamente uma sociedade. Dessa forma, refletir criticamente a respeito dos padrões sociais estabelecidos e se apropriar dos paradigmas estéticos denotados em determinado espaço e tempo ao longo da história é quesito essencial para uma formação integrada.

2.1.4 Interdisciplinaridade e projeto temático

A proposta de elaboração de projeto temático está apoiada no documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 28), o qual pressupõe a interdisciplinaridade como a transferência de métodos de uma disciplina para outra. A abordagem interdisciplinar favorece a transversalidade do conhecimento das diferentes disciplinas, que se integram para promover ações didático-pedagógicas norteadas por projetos temáticos, os quais necessitam de uma organização coletiva e cooperativa entre os docentes das diferentes unidades curriculares. Grosso modo, trata-se de uma proposta que depende tanto de participação democrática como de permanente reelaboração de projetos a fim de possibilitar a formação integrada. Para isso, é necessário um corpo docente aberto a inovações que objetivem extrapolar os limites do ensino com foco em disciplinas escolares, promovendo uma integração entre teoria e prática e um constante diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, temas e saberes.

De modo a organizar a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012, prescreve as diretrizes que norteiam essa modalidade educativa em conformidade com a legislação vigente, dentre a qual está o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, Parecer 11, 2012). Entre diversos aspectos, a Resolução estabelece, também como princípio norteador da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a “interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 6, 2012, p. 3) e a

[...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 6, 2012, p. 3).

Essa abordagem auxilia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de modo mais amplo, ou seja, fragmentando o mínimo possível o objeto de estudo e dependendo de uma nova atitude tanto para ensinar como para aprender. É uma maneira de desenvolver aprendizagens por meio de propostas temáticas trabalhadas em redes de conhecimento.

2.1.5 Acesso-permanência-sucesso-progressão no trabalho e no estudo

As bases conceituais citadas são apresentadas pelos documentos de políticas públicas educacionais para a Educação Profissional com objetivo de apontar quais caminhos de aprendizagem, por meio de uma perspectiva de educação omnilateral, em que o trabalho deve ser o princípio educativo na Educação Básica, garantem para os sujeitos o acesso-permanência-sucesso-progressão nos estudos, condicionando, dessa forma, o seu ingresso no Ensino Superior, bem como a sua progressão ao mundo do trabalho. Dessa forma, ao se falar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando suas diferentes formas de oferta, deve-se pensar a formação geral indissociável da formação profissional, vislumbrando uma educação universal e politécnica.

2.2 (META)COGNIÇÃO E LINGUAGEM

Nos espaços formais de educação acontece a ampliação da aprendizagem dos sujeitos. Desse modo, o entendimento de como o ser humano desenvolve o aprendizado é apresentado aqui pela proposta teórica de Vygotsky (2000, 2008 [1978]).

2.2.1 Pensamento e linguagem

Para tratar da dimensão cognitiva relacionada ao conhecimento, pensamento e linguagem, assume-se a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (2000, 2008 [1978]), a qual permeia os documentos norteadores da educação básica no país. A teoria sociointeracionista vigotskiana propõe o aspecto social e interacional da linguagem como elementos-chaves para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. É uma teoria basilar, principalmente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, a qual postula que o pensamento se constitui por meio da linguagem. Para o autor, embora pensamento e linguagem sejam de origens distintas, essas habilidades se cruzam em dado momento do desenvolvimento humano caracterizando, então, um novo modo de pensar, ou seja, o pensamento passa a ser verbal e a linguagem ganha o *status* de racional. O que o psicólogo da linguagem teoriza é que em dado momento do desenvolvimento, a linguagem, que antes aparentemente servia como objeto de interação superficial, adquire raízes no subconsciente da criança estruturando, portanto, seu pensamento. Nesse sentido, não há como desvincular aprendizado e linguagem.

Além dessa relação, Vygotsky (2000, 2008 [1978]) acrescenta que mesmo as ações cognitivas mais básicas dos sujeitos resultam de sua própria história social enquanto também integram o desenvolvimento socio-histórico de suas comunidades. Assim, são fatores sociais, históricos e culturais que determinam a maneira de pensar dos indivíduos. Como a interação mais complexa e necessária entre um adulto e uma criança se dá pelo uso de palavras, uma vez que se faz parte de uma cultura letrada, a linguagem assume papel definitivo no desenvolvimento cognitivo da criança. Em resumo, para o autor, a linguagem, além da funcionalidade comunicativa e social, é essencial para o desenvolvimento mental dos sujeitos por apresentar a função de organizar e planejar o pensamento. É por meio desse recurso que há tanto a interação da criança com o conhecimento já acumulado historicamente pela humanidade e com os recursos que estão ao seu redor como a construção de uma individualidade própria.

2.2.2 Conceitos espontâneos/domínios cognitivos básicos e Conceitos científicos/domínios cognitivos complexos

Outra perspectiva relevante em Vygotsky (2000) diz respeito ao processo de formação de conceitos. Para o autor, esse processo é uma atividade complexa que ativa funções mentais elementares e tem início na infância, porém se desenvolve na adolescência em função da relação entre o sujeito e o contexto cultural do qual ele faz parte. É dessa interação que significados são apreendidos e ajudam a formar novos conceitos. Para a teoria vygotskiana, a formação de conceitos é resultado da abstração de elementos isolados pertencentes a uma totalidade.

Quanto ao desenvolvimento de conceitos, o autor assume que existem dois tipos inter-relacionáveis: os conceitos espontâneos, que não possuem uma organização sistemática e são decorrentes das interações mais imediatas que os sujeitos desenvolvem na vida diária e prática; e os conceitos não espontâneos ou científicos, os quais são necessariamente mediados por outros conceitos. Enquanto os primeiros caracterizam-se por sua ascendência, ou seja, partem do que é concreto para chegar ao abstrato, os conceitos científicos se manifestam de modo descendente, o que significa que partem do abstrato para o concreto. São esses últimos tipos de conceitos que estruturam o desenvolvimento do uso consciente dos conhecimentos espontâneos.

Os conceitos científicos são importantes, pois desempenham papel decisivo no desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Para o mesmo autor,

[...] no campo dos conhecimentos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (VYGOTSKY, 2000, p. 243).

Sendo assim, essas tomadas de consciência, citadas pelo autor, ampliam a qualidade do pensamento científico, implicando na internalização de funções mentais como a memória, a atenção, a formação de

imagens, as inferências etc., que proporcionam autonomia de pensamento. Ou seja, para que os sujeitos resolvam problemas conscientemente, ou ainda, meta-cognitivamente, precisam desenvolver os conceitos científicos aprendidos na escola. Cabe salientar ainda que, nesse processo de aprendizagem dos conceitos, o papel da mediação do outro pela linguagem é fundamental.

2.2.3 Mediação entre aluno e professor/instituição; Interação entre estudante e conteúdos/produtos didáticos/seres humanos

Os pressupostos vigotskianos, de base marxista, constituem o ser humano como resultado de sua relação com a natureza e a sociedade, ou seja, como seres historicamente construídos. Isso significa que o desenvolvimento da criança caminha paralelamente ao seu aprendizado e inicia desde as interações com a mãe e familiares. Segundo Vygotsky (2000, 2008 [1978]) as estruturas cognitivas dos sujeitos são desenvolvidas por meio das suas experiências sociais, as quais são sempre mediadas. Em acréscimo, a concepção sociointeracionista propõe que os conceitos não sejam adquiridos prontos, mas sim construídos por meio da experiência, via linguagem, o que implica a vivência sociocultural e histórica.

Ao transpor as ideias de Vygotsky para o contexto escolar, entende-se que o docente é o responsável pelo processo de mediação por meio da intervenção pedagógica, o que cria, portanto, um movimento dialético entre desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. Assim, a zona de desenvolvimento potencial pode favorecer um desenvolvimento real, o qual, por sua vez, motiva novas potencialidades. Conforme esclarecem Gasparin e Petenucci ([200-?], p. 8), é dever do docente conhecer os níveis de desenvolvimento de seus alunos, uma vez que mantém com eles maior interação dentro da escola. Dessa forma, o professor passa a oportunizar a zona de desenvolvimento potencial dos alunos direcionando o ensino para estágios crescentes e avançados. Nesse sentido, percebe-se que a relação de ensino-aprendizagem é colaborativa pela mediação do professor (do outro).

Para Vygotsky (2000), durante a colaboração no processo educacional

ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. [...] isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino (VYGOTSKY, 2000, p. 244).

Em outras palavras, para que haja um amadurecimento das funções psicológicas superiores, ensino-aprendizagem necessitam da mediação para provocar avanços que não aconteceriam espontaneamente.

2.3 LÍNGUA(GEM)

A base teórica aqui assumida para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa trata-a como um objeto de dimensão social e linguística, conforme postulados bakhtinianos.

2.3.1 Gênero discursivo-textual como uso social da linguagem

Pelos postulados da teoria sociodialógica de Bakhtin (2003 [1952-1953]), os discursos presentes em cada contexto social (cotidiano, religioso, literário, político, escolar, econômico, científico etc.) se materializam em diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) inseridos nos diferentes campos de atuação social. Assim, quando se assumem os gêneros discursivo-textuais como unidade de ensino-aprendizagem, eles aparecem contextualizados em campos de atuação social. De acordo com a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017), a prática pedagógica para o ensino de língua portuguesa deve perpassar cinco campos de atuação social: o da vida pessoal, o das práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático, o de atuação na vida pública e o artístico-literário. O campo de “práticas do mundo do trabalho”, que estava presente na versão preliminar da BNCC de 2015, foi suprimida da versão final desse documento.

Ressalta-se ainda que, de maneira geral, a prática da linguagem é desencadeada por finalidades discursivas que serão responsáveis pela escolha das tipologias ou sequências textuais. Esses elementos, que representam as estruturas de informação e esquemas de conhecimentos, podem ser, conforme propõe Adam (2008, p. 203), tipificados como *narração*, *argumentação*, *explicação*, *descrição* e *diálogo*. Quando a finalidade discursiva é posta em prática nas situações de interação social são evidenciadas regularidades nos gêneros discursivo-textuais caracterizadas por quatro aspectos: (i) função sociodiscursiva, que expressa o contexto de produção de determinado gênero; (ii) função composicional, que relaciona os elementos que compõem o texto; (iii) função temática, a qual referencia o conteúdo temático do texto; e (iv) função estilística, que impulsiona os recursos linguísticos e textuais da enunciação.

Esses elementos devem ser explorados nas práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da linguagem que detém como objeto e ou ferramenta os diferentes gêneros discursivo-textuais, conforme proposta do interacionismo sociodiscursivo (BAZERMAN, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010 [2004]). Como se depreende dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam as diretrizes para o ensino-aprendizagem, em especial, da educação profissional, ressalta-se a relevância de os sujeitos dessa modalidade educativa se apropriarem das práticas de letramento que materializam as ações mentais superiores por meio de interações cuidadosamente elaboradas, mediadas por docentes conscientes da importância desse saber para a formação de sujeitos trabalhadores críticos e intervencionistas nos contextos em que circulam.

2.3.2 Eixos da língua(gem): leitura, escrita, escuta, oralidade

A escolarização tem importante papel na formação dos sujeitos e o ensino da língua portuguesa deve proporcionar aos sujeitos a ampliação das ações de linguagem, as quais contribuem para o

desenvolvimento do letramento que, conforme a segunda edição do documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2016), é

entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem. Dessa forma, o letramento escolar dialoga com um conjunto diversificado de práticas de leitura, de escrita e de oralidade (BRASIL, BNCC, 2016, p. 87).

O letramento, conforme proposto nesse documento, diz respeito aos usos sociais da linguagem acionados para satisfazer as finalidades discursivas, caracterizadas por tipologias ou sequências textuais. Os processos comunicativos orais ou escritos se realizam em diferentes contextos discursivos e se tipificam em diferentes gêneros discursivo-textuais, que caracterizam a sua função social, composicional, temática e estilística, conforme exposto nas seções anteriores. Como se observa em diversos documentos de políticas educacionais, é preciso estabelecer como meta de trabalho com a língua portuguesa o desenvolvimento da leitura, da escuta, da escrita e da fala, objetivando uma produção de sentidos coerente por meio de diferentes textos, apropriando-se de conhecimentos relevantes para o convívio em sociedade.

Para Antunes (2003), ao escolher os gêneros discursivo-textuais como objeto de ensino, não se pode perder a finalidade atrelada ao aprendizado da língua portuguesa, que "é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escuta e a leitura" (ANTUNES, 2003, p. 110). Dessa forma, segundo a autora, um programa curricular de língua portuguesa deve articular as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa, atentando para os gradativos níveis de desenvolvimento dessas habilidades.

2.3.3 Letramento, multiletramento e novos letramentos

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017) apresenta a necessidade de compreensão do letramento não somente em torno da palavra escrita ou da cultura do impresso, mas considerando também as práticas contemporâneas de linguagem, como "a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem" (BRASIL, BNCC, 2017, p. 478). Como multiletramento, esse documento considera as práticas de leitura e escrita construídas em diferentes linguagens ou semioses, exigindo, portanto, letramentos em linguagens visuais, sonoras, verbais e até mesmo corporais. Já os chamados "novos letramentos", referem-se, às práticas exclusivas dos meios e mídias digitais.

Segundo esse mesmo documento, é preciso oferecer aos sujeitos ferramentas para que possam realizar transformações sociais "por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política" (BRASIL, BNCC, 2017, p. 497). A fim de que haja verdadeiramente

os letramentos, os multiletramentos ou, ainda, os novos letramentos, todos esses necessitam de que os sujeitos dominem os gêneros textuais nas práticas sociais da linguagem. Para isso, é necessário aprender, conhecer, ler e produzir os mais variados gêneros textuais nos diferentes campos de atuação social.

2.3.4 A interdisciplinaridade do conteúdo de língua portuguesa

Se por um lado, a separação dos conhecimentos em unidades curriculares “organiza” o aprendizado, por outro lado ajuda a criar uma limitação em que cada área enfoca o que considera de domínio próprio, evitando tanto quanto possível a interação entre as disciplinas escolares. Uma formação que se propõe integrada extrapola o lugar comum, prioriza a interdisciplinaridade, ou seja, supera as fronteiras existentes entre unidades curriculares, e foca no dialogismo tanto entre os conhecimentos como entre os sujeitos agentes do processo de ensino-aprendizagem. Esse diálogo e integração tende a funcionar por meio de projetos temáticos. Para Santos (2008), existe ainda a transdisciplinaridade, que seria um passo adiante no caminho que visa à superação do conhecimento fragmentado, a fim de que os sujeitos em formação ampliem sua maneira de ser e pensar.

O parágrafo 2º do artigo 7º da Resolução Nº 3 de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece que

[...] o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, Res. n.3, 2018).

Essa contextualização demanda uma nova postura para ensinar e aprender e permite que problemas concretos sejam pensados com base no diálogo entre diferentes saberes. Além disso, a interdisciplinaridade do conhecimento é estabelecida na relação entre a parte e o todo; e entre o todo e a parte. Para isso é preciso capacidade para articular diferentes eixos formativos da dimensão humana.

Ao se tratar especificamente sobre o conteúdo de língua portuguesa, quando se assumem os pressupostos de uma prática didática centrada no ensino-aprendizagem dos gêneros discursivo-textuais como objeto de estudo, tem-se um aporte teórico que subsidia todas as unidades curriculares. Percebe-se então que assumir a perspectiva bakhtiniana para ensinar o conteúdo de língua portuguesa é compreender o texto por completo como instrumento de aprendizado. Dessa maneira, o conteúdo de linguagem, com o objetivo de ampliar as possibilidades de produção textual escrita e oral, em propostas de ensino por meio de projetos, tem potencialidade para relacionar os vários saberes que transpassam os fenômenos que se pretende analisar, estudar, aprender e os docentes não podem ignorar essa possibilidade. O que se deve buscar, portanto, é o diálogo entre as diversas unidades curriculares nas práticas pedagógicas do dia a dia, objetivando a formação integrada visando a emancipação dos sujeitos.

2.3.5 A relação língua escrita (2) e fala (2)

Kato (2005) sustenta a tese de que fala e escrita são parcialmente isomórficas. No entanto, ressalta que “na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala - o que faz de forma parcial - e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente” (2005, p. 11), como pode ser observado no esquema a seguir.



O que se observa no esquema proposto por Kato (2005) é que, durante o processo de letramento, a escrita, uma vez aprendida, ao ter seus recursos linguísticos e textuais ampliados pelo avanço no processo escolar, vai influenciando o comportamento da prática oral dos sujeitos. Assim, os indivíduos demonstram na oralidade, uma espécie de espelhamento da escrita.

3 METODOLOGIA

Seguem os aspectos metodológicos desta atividade pedagógica.

3.1 INTERLOCUTORES

Esta oficina propõe como interlocutores os docentes do Curso Técnico de Confeitaria, integrantes do núcleo pedagógico e integrantes do núcleo Permanência e êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus Florianópolis-Continente*, conforme a seguinte distribuição: Docentes da área da Confeitaria; Docente de Nutrição; Docente de Alimentação e sustentabilidade; Docente de Higiene; Docente de História e Cultura; Integrante do Núcleo pedagógico; Integrante do Núcleo permanência e êxito.

3.2 LOCAL DA OFICINA

A oficina ocorreu no Laboratório de Informática I - Bloco B do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus Florianópolis-Continente*.

3.3 DATA-HORÁRIO-DURAÇÃO

A oficina teve a duração de 4 (quatro) horas, compostas por 2 (duas) horas presenciais no dia **18 de novembro de 2019**, segunda-feira, das 15h30min às 17h30min; e 2 (duas) horas não presenciais, que puderam ocorrer durante os três dias subsequentes à data do encontro presencial.

3.4 CONTEÚDOS DA OFICINA

Nesta oficina foram apresentados recursos e procedimentos didático-pedagógicos utilizados em diferentes sequências didáticas que tomam como unidade de ensino os gêneros discursivo-textuais. As diferentes sequências didáticas constituem uma unidade didática proposta para o processo de ensino-aprendizagem da educação profissional em uma perspectiva interdisciplinar envolvendo o letramento materno.

Os conteúdos relativos ao encontro presencial referem-se à:

- a) apresentação das ações didático-pedagógicas da *oficina* como um produto educacional aos docentes do Curso Técnico em Confeitaria;
- b) apresentação e aplicação do produto educacional *Card game* com a explanação da respectiva teoria e solução de dúvidas sobre esse produto;
- c) apresentação dos recursos didático-pedagógicos que constituem a Unidade didática desencadeada pela aplicação do *Card game* com a explanação teórica e dúvidas sobre esse produto.

Os conteúdos relativos ao encontro não presencial trataram do:

- a) uso da ferramenta Google-doc-compartilhamento como canal de discussões entre os participantes da oficina e a docente-pesquisadora. Esse canal via recurso “comentários” tem por fim possibilitar a ampliação das explicações teórico-metodológicas; apresentar questionamentos diversos; sanar possíveis dúvidas remanescentes dos participantes etc.;
- b) preenchimento do formulário Google como atividade de avaliação do produto educacional *Card game*;
- c) preenchimento do formulário Google como atividade de avaliação do produto educacional Unidade didática;
- d) preenchimento do formulário Google como atividade de avaliação do produto educacional Oficina aos docentes;

3.5 RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Nesta oficina, para a ampliação do entendimento da função interdisciplinar do letramento materno no processo de ensino-aprendizagem da educação profissional, a interação sujeito-conteúdo deu-se pela leitura de textos digitais, pela escuta de textos audiovisuais e pela vivência do *Card game*.

3.6 RECURSOS TÉCNICOS

Nesta oficina, para o acesso aos recursos didático-pedagógicos faz-se uso de recursos técnicos como: quadro, caneta, cadeiras individuais, mesa para o jogo; computador com internet com acesso ao google-drive, sendo que todas as atividades são desenvolvidas e disponibilizadas pelas respectivas ferramentas via *link* de acesso. Os participantes recebem antes do encontro presencial o *link* de acesso ao comando da atividade da oficina com a apresentação dos produtos educacionais e as respectivas sequências didáticas. Assim os participantes da oficina podem ter acesso a todo o conteúdo de forma preliminar, o que facilita o seu processo de interação com os conteúdos e procedimentos, o que auxilia no processo de mediação da docente-pesquisadora.

3.7 CONTEÚDO DA UNIDADE DIDÁTICA

Nesta proposta de pesquisa, buscou-se elaborar esta unidade didática, entendida como uma atividade interdisciplinar entre diferentes unidades curriculares do primeiro módulo do Curso Técnico Subsequente em Confeitaria. Como atividade fim previu-se que os estudantes da turma de experimento elaborassem em grupo um produto gastronômico, o qual deveria ser apresentado por meio do evento "Festival de alimentação saudável e sustentável" ocorrido no fim do semestre letivo.

Assim, buscou-se por meio do letramento de diferentes gêneros discursivo-textuais, que os sujeitos de pesquisa textualizassem os conhecimentos teóricos e práticos intrínsecos, a cada unidade curricular, em que o binômio teoria-prática se efetiva para a formação integral dos sujeitos, sendo a metacognição um exercício relevante para esse propósito. A socialização do produto ao público interno e externo ocorreu acompanhada pela produção textual escrita e oral, como se vê abaixo:

Quadro 1 – Unidade didática planejada para a pesquisa-ação

CONTEÚDO DA UNIDADE DIDÁTICA		
Sequências didáticas anteriores ao pré-teste		
1	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: receita
2	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: ficha técnica individual
3	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: <i>card game</i> cooperativo
	Pré-teste	Seminário simplificado
Sequências didáticas de intervenção		
4	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: fichamento de conceito
5	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: seminário
6	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: ensaio curto dissertativo
7	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: rodada de conversa
8	Sequência didática	Gênero discursivo-textual: ficha técnica (em grupo: atividade interdisciplinar em grupo para o festival)
9	Atividade fim	Festival para a socialização dos produtos gastronômicos
	Pós-teste	Seminário simplificado

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

3.8 AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA OFICINA

- 1 Apresentar aos participantes os procedimentos da oficina;
- 2 Apresentar aos participantes as bases conceituais que norteiam os produtos educacionais;
- 3 Aplicar o produto educacional *card game*;
- 3.1 Apresentar aos participantes os aspectos teórico-metodológicos do produto educacional *Card game: ações cooperativas na educação profissional*;
- 3.2 Mediar a atividade com os participantes para a prática do jogo;
- 3.3 Sanar possíveis dúvidas dos participantes surgidas no processo do jogo;
- 3.4 Mediar a atividade dos participantes em relação à avaliação do produto educacional *card game* via formulário google-doc;
- 4 Apresentar o produto educacional *Unidade Didática: perspectiva interdisciplinar para práticas de letramento em Língua Portuguesa na Educação Profissional Técnica De Nível Médio*;
- 4.1 Apresentar aos participantes os recursos e os procedimentos didático-pedagógicos relativos à Unidade didática em estudo;
- 4.2 Mediar a atividade com os participantes para a leitura/escuta dos recursos didático-pedagógicos aplicados nas sequências didáticas que constituem a Unidade didática em estudo;
- 4.3 Sanar possíveis dúvidas dos participantes surgidas no processo da leitura/escuta dos produtos didático-pedagógicos aplicados nas sequências didáticas que constituem a Unidade didática em estudo;
- 4.4 Mediar a atividade dos participantes em relação à avaliação do produto educacional Unidade didática via formulário google-doc;
- 5 Mediar a atividade dos participantes em relação à avaliação do produto educacional Oficina aos docentes via formulário google-doc.

3.9 AVALIAÇÃO DA OFICINA

A oficina, por meio aplicação de atividades teóricas e práticas, teve por fim depreender a perspectiva dos sujeitos-participantes em relação à aplicação de determinados pressupostos teórico-metodológicos relacionados a uma Unidade didática com foco no letramento da língua portuguesa. Essa Unidade assume uma perspectiva interdisciplinar e teve como sujeitos de aprendizagem estudantes trabalhadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente. Nesse sentido, para o processo de avaliação desta oficina pelos participantes presentes, foi elaborado um questionário via Google-drive que incluiu a apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O questionário apresentou quatro questões de cunho mais específico em que se buscou depreender se os participantes compreendem a função dos produtos e dos procedimentos teórico-metodológicos que envolvem a prática do letramento no processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade educativa; e uma questão de

cunho mais amplo com a solicitação de sugestões, as quais foram analisadas para que se pudesse qualificar os produtos educacionais acima indicados, bem como pensar em ações mais direcionadas para ampliar as práticas educativas no curso em estudo.

4 PARA FINALIZAR A APRESENTAÇÃO DA OFICINA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Nas seções anteriores estão apresentados aspectos relacionados ao produto educacional *Oficina* para ser utilizado como recurso didático-pedagógico pelos agentes da educação profissional técnica de nível médio. Dessa forma, os referenciais basilares da educação profissional e a metodologia para o trabalho interdisciplinar que constituem este produto educacional podem ser excelentes recursos a serem explorados pelos profissionais da EPT das mais diversas unidades curriculares, considerando que se propõe a qualidade de desenvolver o trabalho com a língua(gem), por meio de atividades que exploram os quatro distintos eixos de uso da língua, sendo uma alternativa para promover a formação integral dos sujeitos, por meio do trabalho como princípio educativo, da pesquisa como princípio pedagógico e dos gêneros discursivo-textuais como objeto de ensino.

Além disso, compreende-se que esta Oficina apresenta uma estratégia possível para o trabalho interdisciplinar por meio de projetos temáticos e envolvimento de docentes de todas as áreas visando à formação humana, conforme propõe a base teórica aqui apresentada. A alternativa é estratégica justamente porque visa a contribuir para a colaboração entre docentes e discentes que juntos assumem o compromisso de uma formação crítica e significativa. O investimento em recursos pedagógicos que auxiliem esse cenário diferenciado, transformador e necessário de ensino-aprendizagem estimula o acesso-permanência-sucesso-progressão de trabalhadores estudantes em instituições formais de educação. Assim, esse produto educacional buscou atender, em certa medida, a esse propósito. Espera-se que este trabalho como um todo possa contribuir de alguma forma para se pensar em recursos educacionais de aplicação imediata e, ao mesmo tempo, relevantes para a formação na Educação Profissional e Tecnológica, objetivando-se a atuação social em busca de uma sociedade mais justa e equalitária.

Bom trabalho!

Raquel Darelli Michelin e Salete Valer

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB N. 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução No 6**, de 20 de Setembro de 2012. Disponível em: mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: consulta pública em 2015**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2ª versão revista. 2016**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRASIL. **Resolução N° 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz; MARANDINO, Martha; MACIEL, Andréa Gasparini. **Tecendo a cidadania: Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ClAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea, In: **Seminário Nacional de Formação – MST 2005**, São Paulo. Síntese de texto [...]. São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2005a. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ClAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 83-105.

ClAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 [1996].

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1996].

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 12 nov. 2019.

GASPARIN, J. L; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. [200-?] Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2003.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução Carlos Nelson Coutinho. **Revista Temas**, São Paulo: Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 6 jun. 2018.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR: 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Tradução: Cláudia Schilling, 275 p.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005 [1991].

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. 2.ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010 [2004].

VALER, Salete; BROGNOLI, Angela; LIMA, Laura. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a Constituição do ser social e profissional. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.14, n.4, p. 2785-2803, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.../35788>. Acesso em: 10 dez. 2018.

VALER, Salete. A pesquisa como princípio pedagógico e sua materialidade linguística: estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 17, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7289>. Acesso em: 10 dez. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1978].

