



Práticas de Estudo na Comunidade Acadêmico-Digital: Um Relato de Experiência

Adriana Fernandes Coimbra Marigo

 <https://orcid.org/0000-0002-8784-3478>

Claudia Raimundo Reyes

 <https://orcid.org/0000-0002-0692-3020>

Isabela Custódio Talora Bozzini

 <https://orcid.org/0000-0002-0024-9506>

Correspondência às Autoras

Adriana Fernandes Coimbra Marigo
E-mail: adriana.marigo@ufscar.br
Universidade Federal de São Carlos
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/4014738511373573>


Claudia Raimundo Reyes
E-mail: claudiareyes@ufscar.br
Universidade Federal de São Carlos
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/5187942717120318>

Isabela Custódio Talora Bozzini
E-mail: ictbozzini@ufscar.br
Universidade Federal de São Carlos
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/0853746645322544>

Submetido: 18 dez. 2021

Aceito: 21 jun. 2022

Publicado: 30 out. 2022

 10.20396/riesup.v10i00.8667949
e-location: 024013
ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



RESUMO

Este texto relata a experiência de três professoras universitárias a partir de um projeto apresentado ao Programa de Assistência Estudantil (PAE), elaborado com o intuito de introduzir os estudantes no ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da COVID-19. O curso proposto “Práticas de Estudo na Comunidade Acadêmico-Virtual”, teoricamente fundamentado na aprendizagem dialógica, trouxe elementos essenciais para o bom desempenho dos estudantes, explorando diferentes linguagens acadêmicas muito utilizadas nos cursos de graduação: leitura crítica, escrita de resumos e resenhas, elaboração e gravação de seminários. Os estudantes inscritos eram de diferentes cursos de graduação da universidade e estavam em semestres iniciais em sua maioria. Entendemos que a oferta do curso, baseado em evidências científicas de máximas aprendizagens foi fundamental para o acompanhamento dos estudantes em seus cursos de graduação e para nossa formação continuada, oportunizando a vivência da co-docência. Nesse sentido, pudemos evidenciar que a diversidade das docentes (de formação, atuação profissional e tempo na universidade) foram determinantes para que todos os objetivos fossem alcançados.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de formadores de docentes. Ensino superior. Educação inclusiva. Democratização da educação.

Study Practices in the Digital-Academic Community: A Report of Experience

ABSTRACT

This text reports the experience of three university professors from a project presented to the Student Assistance Program (PAE), designed to introduce students to emergency remote learning in the context of the COVID-19 pandemic. The proposed course "Study Practices in the Academic-Digital Community", theoretically based on dialogical learning, brought essential elements for the students' good performance, exploring different academic languages widely used in undergraduate courses: critical reading, writing abstracts and reviews, writing and recording seminars. The students enrolled were from different undergraduate courses at the university and were mostly in their first semesters. We understand that offering the course, based on scientific evidence of maximum learning, was fundamental for the students' follow-up in their undergraduate courses and for our continuing education, providing an opportunity to experience co-teaching. In this sense, we were able to evidence that the diversity of the teachers (in terms of education, professional performance, and time at the university) were crucial for all the objectives to be achieved.

KEYWORDS

Teacher educator training. Higher education. Inclusive education. Democratization of education.

Práticas de Estudo em la Comunidad Digital-Académica: Un Informe de Experiencia

RESUMEN

El artículo recoge la experiencia de tres docentes universitarias a partir de un proyecto presentado al Programa de Asistencia al Estudiante (PAE), diseñado para introducir a los estudiantes en el aprendizaje a distancia de las emergencias en el contexto de la pandemia de COVID-19. El curso propuesto "Prácticas de Estudio en la Comunidad Académico-Digital", basado teóricamente en el aprendizaje dialógico, aportó elementos esenciales para el buen desempeño de los estudiantes, explorando diferentes lenguajes académicos ampliamente utilizados en los cursos de grado: lectura crítica, redacción de resúmenes y reseñas, elaboración y grabación de seminarios. Los estudiantes inscritos pertenecían a diferentes cursos de la universidad y estaban en su mayoría en sus primeros semestres. Entendemos que la oferta del curso, basada en la evidencia científica del máximo aprendizaje fue muy importante para el seguimiento de los estudiantes en sus cursos de grado y para nuestra formación continua, proporcionando la oportunidad de experimentar la co-docencia. En este sentido, pudimos evidenciar que la diversidad de los profesores (de formación, desempeño profesional y tiempo en la universidad) fueron determinantes para el éxito de los objetivos.

PALABRAS CLAVE

Formación de educadores de docentes. Educación universitaria. Educación inclusiva. Democratización de la educación.

CRedit

- **Reconhecimentos:** As autoras gostariam de agradecer às monitoras que atuaram no projeto apresentado neste manuscrito.
- **Financiamento:** Este manuscrito aborda um projeto que recebeu financiamento da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal de São Carlos para a bolsa de monitoria.
- **Conflitos de interesse:** As autoras certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Aquisição de Financiamento, Investigação, Metodologia, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Redação – rascunho original: Marigo, A.F. C.; Reyes, C. R.; Bozzini, I. C. T. Administração do Projeto: Marigo, A. F. C. Redação – revisão & edição: Marigo, A.F. C.; Reyes, C. R.; Bozzini, I. C. T.

Editores de Seção: Rodrigo Pivetta Werlang, Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Introdução

Podemos dizer que as universidades públicas brasileiras passaram por inúmeras mudanças nos últimos 20 anos. Mudanças essas têm sido desenvolvidas em diferentes ordens, seja no aumento e na diversificação de cursos oferecidos em decorrência da especialização ou da fusão de áreas de conhecimento e da inclusão de cursos tecnológicos de menor duração, seja na expansão das universidades federais para ampliar sua cobertura em todo o país e no acréscimo de vagas em cursos noturnos, intensificando alterações do perfil de estudantes ingressantes nesses locais e promovendo a diversidade nesses espaços. Concordamos com Dias e Sampaio (2020) ao afirmarem que, no século XXI, o Brasil deixa de ter sistema de ensino superior de elite e alcança sistema de ensino superior de massa, tendo em 2017, cerca de 18% de jovens entre 18 e 24 anos frequentando o Ensino Superior no país.

Não podemos ignorar que essas mudanças só foram possíveis a partir da aprovação de diferentes políticas públicas, tais como: reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, população negra e deficientes; cotas para estudantes indígenas e refugiados; implantação de moradias estudantis e restaurantes universitários; além de bolsas diferenciadas (moradia, alimentação, trabalho, permanência), cujos objetivos se orientam para a permanência de estudantes nos cursos escolhidos na universidade. Como exemplo dessas definições, podemos mencionar o decreto presidencial nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010), com fins precípuos de:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, Art. 1º)

Nesse escopo, uma universidade federal tem desenvolvido ações no sentido de contribuir com a busca de democratização do acesso ao ensino superior, empreendida no Brasil a partir da década de 1980, conforme disposto pelo conselho dedicado aos assuntos de sua comunidade estudantil:

A UFSCar é pioneira na oferta de diversos apoios à permanência estudantil, apoiando estudantes, com recursos próprios, desde a década de 1980. O Programa de Assistência Estudantil (PAE) antecede às ações do governo federal e oferece diversos suportes materiais, fundamentais à permanência estudantil. (UFSCar, 2018)

Num primeiro momento, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se ocupou da democratização do acesso ao Ensino Superior, empreendendo mudanças que levaram em conta que, na década de 1990, a maioria dos estudantes ingressantes na universidade era oriunda de escolas particulares. Para o cumprimento de sua finalidade democrática, essa universidade empreendeu medidas especificamente voltadas para os grupos socialmente mais vulneráveis, tal como expresso no documento a seguir.

Foi com a tarefa de dar corpo a uma proposta consonante com os propósitos da UFSCar e com o estabelecido no PDI (UFSCar, 2004), que, em junho de 2005, foi instalada a Comissão de Ações Afirmativas (UFSCar, 2005), que teve a responsabilidade de formular propostas para um Programa de Ações Afirmativas. Concomitante com os trabalhos da referida Comissão, esta empreendeu um conjunto de debates com a comunidade universitária nos seus diferentes segmentos e instâncias, das questões relativas às desigualdades educacionais, econômicas, sociais e raciais que constituem a sociedade brasileira. Também foram discutidas as implicações de tais desigualdades na definição de um Programa de Ações Afirmativas que seria assumido pela UFSCar. Foram realizados estudos sobre implicações políticas, sociais e jurídicas das ações afirmativas, além de apresentações e discussões a respeito de experiências de programas de ações afirmativas já instalados em universidades públicas [...] Assim, desde 2007, a UFSCar oferece reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, assim como para estudantes negros e estudantes indígenas oriundos de escolas públicas. Observava-se que os estudantes que ingressavam na UFSCar oriundos de escola pública pertenciam a grupos sociais de baixa renda. O critério de “baixa renda” foi introduzido a partir da legislação nacional de 2012 (Lei no. 12.711/2012). Nos termos da Resolução que cria o PAA na UFSCar, para estudantes indígenas foi reservada uma vaga adicional em cada curso de graduação e se previa o acesso desses estudantes por meio de um processo seletivo específico, tendo em vista as distintas realidades dos povos indígenas representados por esses alunos. (UFSCar, 2016).

Dando sequência a essas medidas, a UFSCar instituiu em 2018 o Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil - PIAPE - ligado à proreitoria dedicada aos assuntos estudantis dessa instituição. Dentre os objetivos do PIAPE, destacamos:

(...) Contribuir para inserção do estudante ao ambiente universitário; Contribuir para a redução de fatores determinantes da reprovação e da evasão dos estudantes dos cursos de graduação; Contribuir para a democratização dos processos de ensino-aprendizagem. (UFSCar, 2018)

Nesse sentido, na mesma linha de outras universidades federais (DONIDA, SANTANA, 2019; FIORIN, PAVÃO, 2021; PAULA, 2017), democratizar o acesso ao Ensino Superior é tarefa que assumimos formalmente na instituição em que atuamos, e que se complementa com a disposição para desenvolvermos ações sociais e educativas que promovam a permanência de estudantes em nossos cursos e que os ajudem a superar dificuldades que eventualmente tenham para lidar com o conhecimento acadêmico-científico.

Desafios educacionais em tempos de COVID-19

Por vezes, partimos do pressuposto de que todos os estudantes já sabem – ou deveriam saber – fazer uma leitura crítica de um texto, fazer a síntese de um artigo, escrever um relatório de atividades, fazer um seminário e expor publicamente suas ideias ou de outros autores, sem, no entanto, perguntarmos se eles já aprenderam a fazê-lo. Nesse sentido, pensamos ser fundamental indagar: Em que momento da escolarização os estudantes aprenderiam essas habilidades? Se nos preocupamos com os conteúdos específicos de diferentes áreas de conhecimentos, por que deixamos de lado a aprendizagem instrumental (AUBERT *et al.*, 2018)?

Em 2020, os nossos desafios educacionais aumentaram exponencialmente com a Pandemia da COVID-19. De uma hora para outra, passamos ao confinamento em nossas casas, de modo que nossa comunicação com os estudantes passou a ser mediada pela tecnologia. Podemos indicar que já tínhamos contato com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), mas não as utilizávamos com frequência em cursos presenciais. Coincidentemente, nós três tínhamos experiência com o Ensino a Distância (EaD), pois, em maior ou menor escala, já tínhamos sido professoras em cursos EaD de nossa instituição.

Por conseguinte, o desafio agora era pensar em como trabalhar com todos os estudantes da graduação num formato diferente, que não seria presencial, mas que também não deveria ser caracterizado como EaD, por entendermos que a interação e o acolhimento dos estudantes seriam fundamentais em um momento tão difícil de nossa história. Enquanto nossa universidade se preparava, realizando pesquisas e trabalhos em diferentes comissões e conselhos para estruturar um formato de ensino remoto, a pró-reitoria dedicada aos assuntos estudantis lançou, em 08/06/2020, o Edital nº 04/2020 para a inscrição de projetos que pudessem dar suporte a estudantes atendidos pelo Programa de Apoio Estudantil (PAE), considerando especialmente as necessidades biopsicossociais desencadeadas pela pandemia COVID-19, naquele momento.

Diversos projetos foram selecionados para estruturar ações que pudessem apoiar os estudantes a partir de três eixos fundamentais: Saúde Física, Saúde Mental e Suporte Social. Dentre estes projetos, nossa proposição foi inserida no eixo de Suporte Social, com o intuito de oferecer aos estudantes o apoio necessário à sua organização para as atividades de estudo durante a pandemia. Este projeto foi denominado como Práticas de Estudo na Comunidade Acadêmico-Digital (PECAD) e se voltou para o desenvolvimento, no período de 01/07 a 30/10/2020, de atividades acadêmicas individuais e coletivas em formato virtual. Considerou-se que, naquele momento, nossa instituição já sinalizava que as aulas presenciais não seriam retomadas, pelo menos, até o final do ano de 2020.

Em vista do potencial agravamento das dificuldades mencionadas, durante a pandemia da COVID-19 que, de maneira sem precedentes, viria a alterar a formação de estudantes nas universidades e pretendendo alcançar particularmente os cursos de licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas nos quais atuamos, o objetivo geral do PECAD foi que, ao final do projeto, as e os estudantes participantes fossem capazes de organizar suas práticas de estudos em ambientes virtuais de aprendizagem e em ferramentas de sala de aula online, interpretando e produzindo gêneros textuais acadêmicos em suas áreas de conhecimento. Especificamente, vislumbramos com os estudantes: compreender e usar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição e outras ferramentas de sala de aula online, organizando sua rotina de estudos em função das práticas de estudo propostas; reconhecer e identificar elementos fundamentais para interpretar e produzir gêneros textuais acadêmicos usados em suas áreas de conhecimento; e elaborar e apresentar seminários sobre um tema relacionado com a área educacional.

Nesse sentido, a proposta do PECAD almejou a promoção concomitante de inclusão acadêmica e inclusão digital de estudantes em situações de maior vulnerabilidade social. Como docentes vinculadas a cursos de licenciatura, vínhamos nos atentando às necessidades de potencializar o domínio de leitura e escrita de estudantes dos nossos cursos, futuros professores e professoras que atuarão em diferentes níveis da Educação Básica.

Ademais, nossa experiência como docentes na modalidade da Educação a Distância nos apontava as dificuldades já enfrentadas por estudantes de graduação que, a despeito de grande parte ter nascido na era digital e serem possivelmente “nativos digitais”, não sabiam usar as tecnologias digitais para efetivamente aprender. Segundo descrito por Castells (2011), na “sociedade em rede”, as desigualdades podem se aprofundar ainda mais, em decorrência da divisão digital, haja vista que, neste contexto, a ênfase recai nas capacidades de selecionar, processar e produzir informação com autonomia e responsabilidade social, não bastando ter acesso a instrumentos tecnológicos.

Essas dificuldades relacionadas com os domínios de leitura e de escrita acadêmica têm sido também apontadas por outros autores e autoras. Relacionando esse domínio com a concepção de linguagem e de gêneros acadêmicos, Marinho (2010), por exemplo, argumenta que a produção de artigos, teses, monografias, entre outros textos acadêmicos, é preferencialmente realizada na universidade, não sendo conteúdos e nem práticas priorizadas na escolarização básica. Nesse sentido, ao entrarem na comunidade acadêmica, a maioria do corpo discente não está familiarizada com o discurso especializado aí veiculado, nem tampouco com as estratégias que levam ao estabelecimento de relações interdiscursivas e intertextuais requeridas nos campos de conhecimento. Essa situação se prolonga no curso de graduação, podendo gerar tensões e desconfortos em relação às práticas de estudo desenvolvidas na universidade, com impactos negativos na oralidade acadêmica, também a ser desenvolvida nesse contexto, que, em última análise, pode dificultar a permanência de estudantes com mais dificuldades na comunidade acadêmica.

Complementarmente a essas considerações sobre potenciais dificuldades de estudantes ingressantes no ensino superior, convém ressaltar que o estudo acadêmico-científico não é casual, haja vista sua natureza sistemática. Autores e autoras dedicadas ao estudo de metodologia científica vêm defendendo a relevância de se adotar a atitude investigativa no ensino proposto pelas universidades, como local privilegiado de produção de conhecimento, o que requer, entre outras disposições, a organização para o estudo na universidade frente a outras práticas demandadas na vida cotidiana (SEVERINO, 2010). Além disso, convém ressaltar que, de maneira geral, a leitura priorizada nas universidades tem natureza informativa, diferenciando-se fundamentalmente da leitura de literatura, por exemplo (SALVADOR, 1970). Nesse sentido, entendemos que, para organização dos estudos, torna-se relevante aprender a tomar notas e a se posicionar criticamente diante dos textos estudados, registrando as informações consideradas como mais relevantes para sua própria formação acadêmica, como também criando textos que expressem com clareza a compreensão e a análise empreendida.

Quanto às dificuldades referentes ao uso das tecnologias digitais para aprendizagem, convém ressaltar que, em todo o mundo, a educação a distância vem se consolidando como forma alternativa ou complementar com potencial pedagógico e de democratização do conhecimento. Abordando a concepção de letramento digital assumida por cursos de graduação e de pós-graduação desenvolvidos, por exemplo, no âmbito do Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), implementado em universidades públicas brasileiras, Mill (2013, p. 16-17) ressalta as mudanças na relação pedagógica mediada pelas tecnologias e ferramentas, tais como “programas computacionais, livros, CD-ROM e recursos da internet, que podem ser simultâneas (como webconferências, salas de bate-papo, *Skype* e *MSN*) ou não simultâneas (a exemplo de fóruns, ferramentas para a edição de textos web e e-mails)”. De acordo com esse autor, a concepção de EaD requer redimensionamento espaço-temporal da prática pedagógica e dos aspectos envolvidos na mediação didática com o conhecimento, pressupondo participação efetiva na produção do conhecimento, tanto por parte da equipe docente responsável pela proposta formativa, quanto por parte dos/as estudantes, destes demandando autonomia e organização para o desenvolvimento dos processos educativos.

Diante da intensificação dessa problemática, no contexto da COVID-19, assumimos a perspectiva da aprendizagem dialógica, reconhecendo que as interações e o diálogo são componentes fundamentais. Para Aubert *et al.*, (2016):

(...) A aprendizagem dialógica é produzida em *diálogos igualitários*, em interações nas quais é reconhecida a *inteligência cultural* de todas as pessoas e que são direcionadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão orientadas por princípios *solidários* e nas quais a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 137, grifos das autoras e do autor)

Examinando essa concepção de aprendizagem, podemos destacar os apontamentos de Vygotski, ao introduzir a compreensão da natureza social e cultural dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como percepção, atenção voluntária, memória, raciocínio. Especificamente, Vygotski e seus sucessores foram assinalando que, muito precocemente, as atividades intelectuais das crianças são aprendidas com as pessoas que as rodeiam (ROGOFF, 2005; VYGOTSKI, 2009). Na mesma linha, Bruner (1995) sugere repensar as formas de educar em tempos de aceleradas e imprevisíveis mudanças, como, por exemplo, as desencadeadas pela pandemia da COVID-19, demandando que instituições, tais como escolas e universidades, construam culturas que operem como “comunidades mútuas de aprendizes”, o que implica atuação de “professor empenhado e preparado para dar e partilhar a ajuda, para confortar e construir apoios” (BRUNER, 1996, p. 118). Complementarmente, Freire (2005) enfatiza uma educação fundada principalmente na dialogicidade humana e no compromisso de educadoras e educadores com a democracia e, ao mesmo tempo, com a rigorosidade no método de aproximação do objeto de estudo (FREIRE, 2005), e Habermas (2001) argumenta que, em situações comunicativas de tipo ideal, nas quais prevaleça o diálogo igualitário, torna-se possível ampliar a análise e a busca de soluções para problemas no mundo em que vivemos.

Pautando-se nos apontamentos apresentados, o Projeto INCLUD-ED (*Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*) envolveu quinze instituições europeias em uma grande pesquisa, identificando um conjunto de atuações educativas de êxito (AEE) que é fundado nas interações e no diálogo como seus elementos fundamentais, e demonstrando suas contribuições para melhoria das oportunidades educativas e dos resultados de aprendizagem e de coesão social (FLECHA, 2015). Convém ressaltarmos que as AEE são intervenções universais e transferíveis de um contexto para o outro e que alcançam êxito em todos os espaços educativos onde são recriadas, diferenciando-se, dessa forma, das boas práticas (que alcançam bons resultados em local específico) e das melhores práticas (que alcançam bons resultados em locais que apresentam características semelhantes). Em vista da universalidade e da transferibilidade das AEE, estudos de Flecha, Racionero, Tintoré e Arbós (2014) também apontaram algumas atuações de êxito na universidade (AEU), buscando exemplos em instituições (privadas e públicas) com maior prestígio internacional, como Harvard, Yale e Cambridge, e situadas em diferentes contextos geográficos, como Estados Unidos da América e Reino Unido (FLECHA *et al.*, 2014). Nesses estudos, encontramos a aposta em comum dessas universidades nas interações de estudantes em procedimentos de trabalho intelectual da comunidade científica internacional, vinculando valores éticos a formação profissional e científica de excelência.

O uso de artigos científicos qualificados, o ensino e a leitura de autores clássicos e a co-docência estão entre as AEU que possibilitam alcançar êxito educativo na universidade (FLECHA *et al.*, 2014). Ao explicarem sua matéria de ensino na universidade, professores e professoras devem se referir a estudos científicos cujos resultados façam avançar o conhecimento e melhorar a situação relacionada com a problemática estudada. Estudantes das universidades devem ser orientados a ler as fontes originais de autores mundialmente reconhecidos, a fim de evitar interpretações equivocadas. O compartilhamento da docência envolve, em uma mesma disciplina, professoras e professores de diferentes áreas de conhecimento ou perspectivas, sempre buscando, por meio do diálogo igualitário, argumentos baseados em evidências científicas. Entendemos que essas e outras intervenções, que tomem as interações e o diálogo como premissas, podem conduzir para a construção de uma comunidade acadêmico-digital comprometida com a aprendizagem das habilidades necessárias à produção do conhecimento científico de excelência a ser produzido na universidade.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é relatar a experiência de um curso extracurricular realizado na Universidade Federal de São Carlos, proposto no período de 22/07 a 17/10/2020 para dar suporte aos estudantes no ensino remoto que foi assumido a partir do distanciamento social desencadeado pela pandemia da COVID-19.

O Perfil dos Sujeitos

Conforme relatado anteriormente, a proposta do curso ora focalizado foi submetida ao programa PIAPE criado pela universidade por uma das docentes autoras deste trabalho e contou com a participação de outras duas professoras da mesma universidade. Uma das

professoras foi convidada por ser colega de departamento e atuar na área de linguagem; a outra se voluntariou a atuar no projeto depois de um convite ao grupo de pesquisa que integra, juntamente com a professora idealizadora do projeto. É interessante trazer este fato para o relato, visto que as três professoras nunca tinham atuado em conjunto em uma proposta de ensino.

As professoras que ministraram o curso são da mesma universidade, duas do mesmo *campus* e do mesmo departamento, e a terceira de outro departamento e *campus*. A professora que submeteu a proposta é psicóloga e pedagoga, mestra e doutora em Educação e contratada pela universidade há poucos meses do início da pandemia. Sua colega de departamento é Pedagoga com mestrado e doutorado em Educação, atuando na universidade há 25 anos. Já a terceira professora é formada em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado em Educação, e é professora efetiva desde 2013.

Para a realização do curso, destacamos o importante apoio de sete estudantes em atividades de monitoria, cinco das quais se encontravam entre a metade e o final do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma na metade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e uma na metade do curso de Doutorado em Educação. Essas monitoras participaram de ações de planejamento, discussão e avaliação junto às professoras, de reuniões on-line com os grupos de estudantes para ajudarem na compreensão e na realização das atividades propostas, da elaboração de feedbacks para cada estudante, além de estarem ativamente presentes nos encontros síncronos com toda a turma e as professoras. Convém ressaltar que, entre as seis monitoras que estavam em cursos de graduação, uma fora selecionada como bolsista do projeto; as cinco outras se inscreveram para cursar o PECAD, mas ao serem identificadas como estudantes em final de graduação, aceitaram o convite das professoras para colaborarem voluntariamente na monitoria. A monitora que era estudante de Doutorado em Educação também aceitou o convite para essa atuação voluntária, após a suspensão da disciplina em que, anteriormente ao distanciamento imposto pela pandemia, fazia estágio docente presencial junto à professora idealizadora do projeto. Na base desses convites, esteve nossa compreensão de que deveríamos ativar interações dialógicas (AUBERT *et al.*, 2018) de estudantes com diferentes experiências acadêmicas.

A proposta inicial do curso era atender trinta estudantes bolsistas assistenciais do Programa de Assistência Estudantil (PAE), que estariam matriculados no 1º e no 2º ano dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de um dos *campi* e de Licenciatura em Ciências Biológicas do outro *campus*. No entanto, foram abertas novas vagas para incluir estudantes indígenas matriculados em outros cursos (Biotecnologia e Engenharia Agrônômica) para atender ao pedido do departamento de um dos *campi*, e para atender a solicitações especiais de estudantes de outros cursos (Educação Física, Engenharia Elétrica e Física) que também manifestaram interesse em participar do PECAD. Vale esclarecer que, em nossa universidade, a identificação de estudantes que recebem bolsas assistenciais fica restrita à área administrativa competente, não sendo divulgada para docentes. A abertura para maior número de estudantes teve o intuito de ampliar a diversidade do grupo, a fim de alcançar potenciais

impactos positivos na aprendizagem de toda a turma, em coerência com a perspectiva teórica da aprendizagem dialógica que foi adotada (AUBERT *et al.*, 2016).

Após a divulgação preliminar do PECAD, recebemos 53 inscrições de estudantes de graduação, dos quais 48 realizaram o curso como estudantes e cinco como monitoras. A maioria dos inscritos (25) realizou as atividades até o final previsto para 30/10/2020, apesar da retomada das atividades curriculares ter ocorrido em 31/08/2020. Diante do fato da maior parte dos estudantes inscritos estar no início do curso, consideramos que poderíamos ir além da aprendizagem instrumental a ser desenvolvida, visto que, para a maioria das e dos estudantes participantes, o PECAD seria um dos primeiros ambientes da nossa universidade a ser por elas e eles frequentado, ainda que virtualmente.

O Curso Práticas de Estudo na Comunidade Acadêmico-Digital

O PECAD teve suas atividades síncronas e atividades assíncronas estruturadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma Moodle de nossa universidade. Para apoiar as e os estudantes, disponibilizamos, nesse ambiente, todas as informações que poderiam ajudar na organização e na realização das atividades propostas. Assim, a primeira providência foi realizar o cadastramento dos estudantes no AVA, extraíndo as necessárias informações do banco de dados que constituímos a partir do formulário digital de inscrição que elaboramos no *Google Forms*, que requeria: nome completo, e-mail de contato, endereço residencial, sexo, cor ou raça (segundo as categorias do IBGE), registro acadêmico, curso em que está matriculado, ano de ingresso na Universidade X, bolsa(s) que recebe do PAE e as respostas à questão: “você necessita de alguma atenção especial para aprender ou se comunicar?”

Pressupondo que teríamos estudantes sem experiência em ambientes virtuais, nosso primeiro encontro on-line ocorreu em 22/07/2020, por meio da plataforma digital *Google Meet*. Nesse encontro, apresentamos nossa universidade, sua estrutura física e organizacional e sua posição acadêmico-científica nos cenários brasileiro e internacional. Na sequência, abordamos o conceito de PIAPE, introduzindo a proposta do PECAD e seus objetivos no contexto da pandemia da COVID-19 e enfatizando as potencialidades de configurarmos uma rede de apoio constituída por estudantes ingressantes e estudantes veteranos. Além disso, abrimos o AVA para navegarmos conjuntamente, explicando cada aba e suas finalidades. Desde esse primeiro contato, buscamos criar um clima dialógico (FREIRE, 2005), estimulando para que todas as pessoas se sentissem à vontade para apresentarem suas indagações e inquietações e seus saberes constituídos nas experiências acadêmicas e de vida.

Com base em nossa experiência anterior em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEaD) de nossa universidade, entendemos que seria fundamental configurar nossa sala virtual, criando duas abas introdutórias, uma com orientações específicas do projeto e a outra com orientações de navegação no ambiente virtual que seria usado. Na aba “Início”, disponibilizamos as informações de caráter geral (calendário dos encontros síncronos com as professoras, link a ser usado para a videochamada, estrutura do

projeto e objetivos gerais) e os espaços de comunicação virtual com toda a turma (fórum de notícias e avisos, fórum de dúvidas). Na aba “Comece por Aqui”, apresentamos nossas primeiras orientações sobre o uso da sala virtual para nossa comunicação, disponibilizando tutoriais específicos, previamente elaborados pela universidade para mostrar o acesso ao AVA, às disciplinas e aos fóruns, como também para introduzir o uso do e-mail interno da sala e a adoção da netiqueta.¹

Outras abas foram abertas para cada uma das unidades que integravam o projeto: I- “O Ato de Estudar On-line”; II- “Leitura Dialógica”; III- “Gêneros Textuais Acadêmicos”; IV- “Seminários Digitais”. Em cada aba, disponibilizamos as orientações da respectiva unidade e a forma de desenvolvimento das atividades propostas, os objetivos e os critérios de avaliação, o material de estudo e, à medida que iam ocorrendo, as gravações dos encontros síncronos correspondentes.

Na unidade I, **O Ato de Estudar On-line**, abordamos os significados do estudo em uma comunidade acadêmico-digital, a fim de compreender melhor as práticas desenvolvidas na universidade e, indicando que, naquele momento, deveríamos contar apenas com as ferramentas digitais, motivo pelo qual nosso objetivo era que as e os estudantes pudessem compreender e usar o ambiente virtual e algumas ferramentas de sala de aula online para que pudessem organizar a rotina de estudos em função das práticas de estudo propostas. Consideramos que também seria fundamental refletir sobre o significado e as dimensões do ato de estudar, na formação acadêmico-científica, e, ao mesmo tempo, estimular para a assunção de seu posicionamento diante de textos de diferentes naturezas e a praticar a escrita de tipo acadêmico.

Nessa perspectiva, recorremos ao uso do texto de Paulo Freire (2008), **O Ato de Estudar**, propondo que cada estudante escrevesse suas respostas às seguintes questões: O que significa o ato de estudar para Paulo Freire? O que significa o ato de estudar para você? O que você pensa sobre as ideias de Paulo Freire? Em que medida elas se aproximam das suas ideias? Em que medida elas se distanciam? Desde essa primeira atividade, solicitamos que os estudantes buscassem elaborar seus textos com coesão e clareza, observando, além disso, as orientações indicadas para a formatação e as regras gramaticais e da ABNT.

Na unidade II - apresentamos o conceito de **Leitura Dialógica** (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008), focalizando possibilidades de criar espaços para ler e compartilhar significados em torno de obras tidas como clássicas ou fundamentais ao estudo nas diferentes áreas de conhecimento. Entendemos que seria relevante estimular, desde os primeiros contatos com o ensino superior, a postura crítica diante de textos complexos e a abertura ao diálogo e à problematização dos conteúdos veiculados na literatura acadêmico-científica e nos sistemas de comunicação mais ampla. Consideramos, assim, a necessidade de recorrer às

¹ O termo “netiqueta” se refere a um conjunto de regras adequadas à comunicação em ambiente virtual. Uma das regras sugere, por exemplo, que não se deve grafar as palavras em caixa alta, pois, na interlocução, seria como “gritar” com a(s) outra(s) pessoa(s).

ferramentas virtuais e abrir espaços para estimular os estudantes a se aproximarem nas videochamadas online, falando e escutando ideias diferentes de suas próprias, e estimulando-os para se posicionarem diante de problemáticas contemporâneas, especialmente as veiculadas pela internet.

Nessa compreensão, propusemos a realização de duas atividades virtuais. A primeira consistiu na preparação e na subsequente realização de uma tertúlia literária dialógica² virtual, durante uma videochamada do Google Meet. Para essa preparação, indicamos que cada estudante deveria ler previamente o conto clássico **O Abutre**, publicado em 1920 por Franz Kafka (2018), e selecionar pelo menos um trecho que considerasse significativo para compartilhar com a turma, explicando as razões dessa escolha. Além disso, indicamos um pequeno vídeo de uma tertúlia literária dialógica³ para que compreendessem previamente a atividade cuja concretização se daria de forma síncrona.

A segunda atividade se configurou como um debate assíncrono em torno de um vídeo publicado no YouTube, intitulado **“Por que devemos acreditar na ciência?”**⁴ Este vídeo coloca a perspectiva de pessoas comuns e de profissionais destacados de diferentes campos, inclusive acadêmicos e de comunicação social, diante do descrédito e da desvalorização da ciência por parte de algumas pessoas ou de alguns grupos. Os debates ocorreram em três grupos configurados a partir do critério da diversidade (de turmas, cursos, idades etc.) e moderados pelas monitoras que nos apoiaram, possibilitando o compartilhamento de perspectivas potencialmente diferentes. Cada estudante deveria assistir ao vídeo para, depois, postar na ferramenta “Fórum de discussão” aberta para o respectivo grupo, seus comentários sobre algum trecho destacado. Nesse fórum, cada estudante foi estimulado a também comentar os comentários postados por colegas, e responder à questão “Será que as dimensões da crítica e da interpretação, que integram a leitura reflexiva, poderiam contribuir para minimizar as problemáticas apontadas no vídeo? Por quê?”

Na Unidade III, propusemos o trabalho com **Gêneros Textuais Acadêmicos**, privilegiando como conteúdo e estratégia de ensino e aprendizagem a elaboração de resumos e resenhas, compreendendo que esses seriam os mais solicitados nas disciplinas introdutórias. Nossa meta como docentes era que os estudantes pudessem extrair o máximo de conhecimento dos textos, reconhecendo e identificando elementos fundamentais para leitura crítica e interpretativa. Para isso, elaboramos duas videoaulas de aproximadamente trinta minutos cada uma delas, tratando os temas “resumo” e “resenha”.

² A tertúlia dialógica literária (TDL) é uma Atuação Educativa de Êxito, ou seja, um tipo de leitura compartilhada que promove a aprendizagem de todos os indivíduos, independentemente do contexto. As TLD consistem na leitura de um clássico da literatura universal (contos, livros, capítulos) realizada antes do encontro do grupo. Os participantes devem trazer para o encontro destaques do texto e sua interpretação, bem como as relações possíveis entre o texto e suas vivências pessoais. (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012).

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H90ox_Ic7c8. Acesso em: 18 dez. 2021.

⁴ **Schwarza na MOV**: Por que devemos acreditar na ciência? (duração 15'25"). 7 maio 2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/play/videos/2020/05/07/por-que-devemos-acreditar-na-ciencia--schwarza-na-mov.htm>. Acesso em 16 dez. 2021.

No caso dos resumos, indicamos um texto base para leitura que estava dividido e hierarquizado com os mesmos temas dentro de cada parte, apresentados por Pino e Giovani (2011) que tratam os conceitos de língua e linguagem em Saussure, Chomsky e Bakhtin. As atividades sugeridas para a turma de estudantes enfatizavam a importância de o resumo ser um texto informativo.

Nesse tópico, a preocupação era mostrar que cada um dos autores escolhidos compreende língua e linguagem de perspectivas diferentes. Para isso, elaboramos um conjunto de questões para guiar tanto a leitura do texto, quanto a elaboração dos resumos sobre as teorias dos autores⁵. A elaboração dos resumos ocorreu em três momentos diferentes, sendo um sobre cada teórico. Havia ainda um conjunto de instruções para os estudantes seguirem antes da entrega final da atividade. Era solicitada uma nova leitura do resumo observando se havia: detalhes irrelevantes e encadeamento no texto como um todo e se outro leitor seria capaz de ler e compreender o resumo, sem ter lido o texto original e qual a contribuição dos autores para a compreensão de língua e linguagem.

Concluída a etapa dos resumos, iniciamos o tema “resenha”. Para isso, elaboramos uma videoaula sobre a resenha como gênero acadêmico e indicamos a leitura de uma resenha crítica, a respeito da obra de Paulo Freire e Donald Macedo, *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*, feita por Borges Junior (2015).

O objetivo era que os estudantes compreendessem as diferenças entre resumo e resenha e fossem capazes de elaborar uma resenha crítica, a partir dos teóricos estudados no tópico dos resumos. Assim, solicitamos que os estudantes retomassem seus resumos, observassem as informações contidas no texto elaborado e buscassem informações complementares sobre os autores, tais como biografias, obras, etc. Diferente do resumo que é informativo, a resenha requer uma análise crítica, com argumentos fundamentados sobre o tema, obra ou autor em análise. Na comanda do exercício havia a recomendação de que fosse feito um parágrafo biográfico sobre os autores, o resumo dos textos, bem como uma indicação fundamentada, recomendando ou não a leitura do capítulo sobre Língua e Linguagem, em Saussure, Chomsky e Bakhtin. Para concluir essa unidade, os estudantes postaram suas resenhas no ambiente virtual de aprendizagem.

Na unidade IV, desenvolvemos todas as atividades pensando na **Comunicação Oral**, no sentido de mostrar aos estudantes que essa comunicação necessita de planejamento conjunto e de organização, ou seja, não deve ser realizada de improviso e requer participação de todos os integrantes do grupo em todas as etapas de construção do trabalho. A unidade sobre Seminários Virtuais foi planejada a partir de nossas discussões e das indicações de Dolz *et al.* (2011). O objetivo era trabalhar a técnica “seminário” com as e os estudantes para que compreendessem a importância de seu uso na comunidade acadêmica e para que aprendessem a montar um seminário e comunicar as informações a partir dele, no formato digital adotado

⁵ No caso de Saussure, os conceitos de sincronia e diacronia; de Chomsky, a diferenciação entre gramática estrutural e gerativista; e, em Bakhtin, as concepções de signo, enunciado/enunciação/texto e palavra.

naquele momento. Nesse sentido, este último tópico se articulou com os anteriores, igualmente fundamentais, pois a turma precisou reunir seus conhecimentos sobre leitura crítica, confecção de resumos e resenhas, e organização da escrita. Nesse domínio, faltava inserir o planejamento do seminário, a escrita de um roteiro para apresentação, a escolha de aplicativo para realizar a filmagem, finalização do arquivo com edição, postagem e disponibilização do vídeo.

Para a realização dos seminários, selecionamos temas interdisciplinares que poderiam proporcionar o diálogo entre estudantes de áreas diferentes (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Biotecnologia, Engenharia Agrônoma, Educação Física). Os temas selecionados foram: “As barreiras encontradas por pessoas trans para se colocarem no mercado de trabalho”; “Avanço de pesquisas nas ciências forenses que esbarra em problemas estruturais do sistema de investigação criminal”; “Gênero e Ciência - o uso do sexo masculino como padrão para pesquisas científicas”; “Diferentes tipos de plágio acadêmico”; “Biomassas sob ataque - desmatamento no Brasil”; “A história da tatuagem no Brasil”; “Carne de laboratório”. Todos esses temas tinham um texto-fonte (retirado da Revista FAPESP)⁶ e, a partir dele, cada grupo de estudantes deveria pesquisar mais informações sobre o tema que lhe fora atribuído; neste momento, introduzimos orientações sobre o uso de fontes confiáveis de pesquisa. A partir do texto fonte e dos textos complementares pesquisados, o grupo deveria escrever coletivamente um novo texto (na ferramenta Wiki), que seria o roteiro para o respectivo seminário. Assim, a Atividade 1 consistiu na leitura e no resumo do texto fonte de forma individual, já a Atividade 2 foi a pesquisa e a escrita coletiva do roteiro.

Executado seu roteiro, cada grupo passou a realizar a Atividade 3, gravando um vídeo de sua apresentação com o aplicativo que quisesse. Posteriormente, esse vídeo deveria ser postado em uma plataforma de acesso gratuito (YouTube) como vídeo listado (que fica disponível apenas para quem tem o link) e compartilhado pelo AVA com os demais colegas, professoras e monitoras, na ferramenta “fórum de discussão”. Posteriormente, propusemos que cada estudante assistisse à apresentação de, pelo menos, três outros grupos previamente definidos pelas professoras, e trouxesse contribuições para o diálogo tanto em relação aos conteúdos tratados, como em relação ao formato de apresentação (Atividade 4).

Análise da Experiência

Todo este processo de construção e execução do projeto nos fez pensar na importância da aprendizagem instrumental para estudantes que ingressam na universidade. Possibilitar que os estudantes tivessem acesso aos instrumentos tecnológicos e pedagógicos, que seriam utilizados no semestre, pareceu-nos muito importante para que eles e elas pudessem prosseguir em seus estudos acadêmicos-digitais.

Conforme mencionado, contamos com a colaboração de monitoras, uma estudante de pós-graduação e as outras de graduação, que estavam mais à frente nos cursos e que poderiam

⁶ Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br>. Acesso em: 18 dez. 2021.

atuar auxiliando nas atividades. As monitoras desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do curso. Elas apresentaram suas compreensões e indagações, ao participarem das aulas síncronas, e auxiliaram cada estudante em pequenos grupos na realização de atividades ou em encontros individuais previamente agendados. Além disso, elas nos ajudaram na correção de atividades, mediante supervisão de uma das professoras, e participaram de algumas discussões sobre o planejamento e a definição dos prazos de entrega dos trabalhos. As monitoras foram uma ponte importante entre a turma de estudantes e as professoras.

Vale ressaltar as possibilidades que foram abertas pelo uso das tecnologias digitais que tivemos que assumir no ensino remoto de nível superior. As ferramentas disponibilizadas no AVA se mostraram suficientes para estabelecermos nossa comunicação com a turma, como também estimular a comunicação entre pares. Essa comunicação se mostrou fundamental para estreitarmos a relação pedagógica necessária à aprendizagem, ainda que estivéssemos em uma situação tão desafiadora. À medida que estreitamos nossa relação, entre professoras e com as monitoras e toda a turma, percebemos a diversidade que caracteriza as e os estudantes de nossa instituição e a importância de criarmos espaços dialógicos para que elas e eles expressem suas dúvidas, inquietações e expectativas relacionadas aos textos acadêmicos.

Da mesma forma, a elaboração e o desenvolvimento do curso evidenciaram nossa aprendizagem nesse processo, de acordo com a perspectiva dialógica e os princípios nos quais ela se apoia (AUBERT *et al.*, 2016). Relatamos, a seguir, a forma articulada como esses princípios foram concretizados no PECAD e seus impactos em nosso trabalho docente.

O “diálogo igualitário” e a “solidariedade” entre as professoras, permeados pela confiança mútua, possibilitaram crescimento profissional conjunto e sustentação para o período posterior. Contando com habilidades e capacidades advindas de professoras e de monitoras, que aqui compreendemos como “inteligência cultural”, pudemos testar ferramentas e diversificar métodos e recursos (leitura dialógica, aulas síncronas dialogadas, podcasts e videoaulas gravadas etc.), vinculando “aprendizagem instrumental” e “criação de sentido” aos elementos formativos. Embora tivéssemos experiência na EaD, o ensino remoto emergencial proposto foi bem diferente dessa modalidade de ensino com novos desafios para a docência. A “transformação” gerada por esses desafios acompanhou nossa docência por todo o ensino remoto, pois pudemos perceber que, apesar das dificuldades, era possível fazer algo neste momento tão doloroso que enfrentamos com a pandemia e má-gestão de toda a crise no país. A “igualdade de diferenças” foi manifestada desde a elaboração até a execução do projeto.

Podemos afirmar que todos estes aspectos foram fundamentais para nossa formação docente, visto que este curso nos fez repensar o plano de todas as disciplinas que teríamos de ministrar nesse novo modelo e calcular aproximadamente os tempos que seriam suficientes para os estudantes acompanharem as demandas das disciplinas, como também repensar a quantidade de conteúdos, atividades e formas de avaliação. Além disso, desde que iniciamos

o modelo remoto, não mais abriríamos mão de ter colegas compartilhando planejamentos, reflexões e ações docentes na graduação e na pós-graduação.

Sobre nossas aprendizagens como docentes do Ensino Superior, com diferentes experiências e em diferentes momentos da carreira, podemos dizer que foi uma aprendizagem de intensa colaboração e reflexão sobre o fazer pedagógico. O que cada uma sabia e propunha durante o planejamento, de algum modo complementava a prática da outra e transformava a prática docente em processo. O movimento gerado entre a realidade educativa em que estávamos inseridas e a reflexão sobre as teorias que sustentavam nossa prática ocorria em coerência com nossa ação empreendida, abrindo muitas vezes novas perspectivas de ação.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi relatar a experiência de um curso extracurricular realizado em uma universidade pública federal, para dar suporte a estudantes no ensino remoto, desencadeado pela pandemia da COVID-19. Ao mesmo tempo que o curso cumpriu seu papel, possibilitando aprendizagem instrumental aos estudantes para poderem prosseguir nos estudos futuros neste contexto de pandemia, oportunizou também o encontro de três professoras dispostas a enfrentar este desafio.

A organização do curso a partir dos fundamentos da aprendizagem dialógica, com altas expectativas em relação a estudantes, usando ferramentas e métodos pautados em evidências científicas que possibilitam as melhores aprendizagens nos cursos de graduação e assumindo a co-docência, foi fundamental para que todas as pessoas envolvidas (professoras, monitoras e estudantes) aprendessem durante todo o curso. Essa experiência possibilitou, que nós, professoras, adquiríssemos conhecimentos que direcionaram nossos planejamentos ao longo de todo ensino remoto emergencial, favorecendo repensar métodos, estratégias, formas de avaliação, organização das aulas etc.

Entendemos que organizar nossa prática pedagógica baseada em evidências científicas foi um ponto determinante para o sucesso do curso. Nesse sentido, fundamentamos nossa ação docente em pesquisas nacionais e internacionais que indicam o uso de textos clássicos, a leitura compartilhada, a organização de estudantes em grupos heterogêneos, a possibilidade de interação entre pares e momentos síncronos, como promotores de máxima aprendizagem.

Concluimos que a experiência no PIAPE nos fortaleceu como professoras universitárias para o enfrentamento do período remoto emergencial. Ao longo do processo, vimos que a aprendizagem das e dos estudantes foi se potencializando ao passo que elas e eles compreendiam as especificidades da leitura acadêmica e usavam as ferramentas digitais, possibilitando impactos positivos nos processos formativos sob responsabilidade da universidade.

Referências

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2016. ISBN – 978-85-7600-453-0.

BORGES JUNIOR, Carlos. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 303-310, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41996>

BRASIL. **Decreto Federal Nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 17 dez. 2021.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA, 1996. ISBN 972-44-1026-9.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide Venancio Majer. Atual. para 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, vol. 1, 2011. ISBN 978-85-7753-036-6.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. (p. 183-211). ISBN 85-7591-032-9.

DONIDA, Laís Oliva; SANTANA, Ana Paula. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192527>

FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Ações direcionadas à permanência do estudante universitário: um olhar a partir de três instituições do Rio Grande do Sul. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022017, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8660398> Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660398> Acesso em: 18 dez. 2012.

FLECHA, Ramón. **Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe**. Cham: Springer, 2015. ISBN 978-3-319-11175-9.

FLECHA GARCÍA, Ramón; RACIONERO PLAZA, Sandra; TINTORÉ ESPUNY, Mireia; ARBÓS BERTRAN, Albert. Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 4, (2), p. 131-150. DOI: <https://doi.org/10.4471/remie.2014.08>

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005. ISBN 85-85428-15-5.

FREIRE, Paulo. O ato de estudar. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.57-58. ISBN 978-85-249-0308-3.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. 2ª ed. Madrid: Taurus 2001a, v. I, Racionalidad de la acción comunicativa y racionalización social. ISBN 84-306-0339-5.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. 2ª ed. Madrid: Taurus, 2001b, v. II, Crítica de la razón funcionalista. ISBN 84-306-0340-9.

KAFKA, Franz. O Abutre. *In*: KAFKA, Franz. **Blumfeld, um solteirão de mais idade e outras histórias**. Org., trad. e posfácio de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. epub. ISBN: 978-85-200-1355-7 (recurso eletrônico).

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/abstract/?format=html&lang=pt> Acesso em: 19 out. 2021.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012. ISBN 978-85-7600-261-1.

MILL, Daniel. Educação a distância contemporânea: noções introdutórias. *In*: OTSUKA, Joice; MILL, Daniel.; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld G. de (org.). **Educação a distância**: formação do estudante virtual. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013, Unidade I (Coleção UAB-UFSCar). ISBN: 978-85-7600-315-1.

PAULA, Maria de Fátima Costa. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação** (Campinas) 22 (2), Jul-Nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200002>

PINO, Douglas Henrique Perez; GIOVANI, Fabiana. Língua e linguagem. *In*: REYES, Claudia Raimundo; PICOLLI, Dulce Masiero. (orgs) **O ensino da língua**: um processo discursivo. EdUFSCar, 2011, cap. 1 (Coleção UAB-UFSCar). ISBN 978-85-7600-236-9.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005. ISBN 85-363-0312-3.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2ª ed. rev. e ampliada. Porto Alegre: 1970.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. 4ª reimpr. São Paulo: Cortez Editora, 2010. ISBN 978-85-2491311-2.

UFSCar. Universidade Federal de São Carlos. Conselho Universitário. **Resolução nº 865, de 21 de outubro de 2016**. Aprova a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar. São Carlos: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: https://www.soc.ufscar.br/consuni/2016/arquivos/223a-reuniao-ordinaria21102016/deliberacoes_223.pdf Acesso em: 14/12/2021.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Resolução COACE N°116**, de 12 de julho de 2018. Dispõe sobre o Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil da UFSCar. 2018. Disponível em: https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/Resolucao_PIAPE.pdf. Acesso em: 29/07/2022.

VALLS, Rosa; SOLER, Marta; FLECHA, Ramón. Lectura Dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 46, p. 71-87, 2008. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58596/1/557392.pdf> Acesso em: 16 dez. 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009. ISBN 978-84-8432-046-4.