

COMO ACOMPANHAR UM PROJETO TRANSDISCIPLINAR? CONTRIBUIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONCURSO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL *FRANCECOLAB BRASIL*¹

COMMENT ACCOMPAGNER UN PROJET TRANSDISCIPLINAIRE ? CONTRIBUTIONS D'UNE FORMATION D'ENSEIGNANTS POUR LE CONCOURS FRANCECOLAB BRÉSIL SUR L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

DOI:10.47677/glücks.v26i02.617

Recebido:23/06/2026

Aprovado:15/09/2026

Simone Maria Dantas-Longhi²
Emily Caroline da Silva³
Arianny Cristina Chaves Lacerda⁴

RESUMO: Este artigo apresenta uma experiência de concepção e realização de oficina de formação destinada a professores participantes do concurso pedagógico, linguístico e ambiental *FrancEcolab Brasil*, bem como a análise dos produtos dessa oficina. Os dados analisados consistem em um questionário inicial da formação e na transcrição de comentários feitos por uma professora durante as aulas. Baseamos nosso estudo nas contribuições da psicologia histórico-cultural vigotskiana (Vigotski, 1930/2025), do interacionismo sociodiscursivo (Dolz, 2016; Bulea; Bronckart, 2012) e da ergonomia e da clínica da atividade (Clot, 1999; Clot; Faïta *et al.*, 2001). No que toca à pedagogia de projetos, apoiamo-nos em Perrenoud (1999), Reverdy (2013) e na abordagem do *design thinking* (Gonsales, 2014). Para tratar da Educação Ambiental, ampliamos a discussão com Krenak (2019; 2024) e Loureiro (2009). Os resultados discutem as potencialidades das fichas de acompanhamento de projeto, enquanto mediadoras da atividade docente. Além disso, por meio das verbalizações de uma professora com relação à vivência de um projeto transdisciplinar, observou-se, por um lado, que a motivação é um fator presente na realização do projeto com os alunos, uma vez que ela impulsiona a participação deles nas atividades; e, por outro, que a vivência de um projeto

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes. Processo 406661/2023-5.

² Professora doutora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras. Líder do grupo de pesquisas E-Labore/CNPq, sediado no Instituto de Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável (IPPDS) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil | simone.dantas@ufv.br | <https://orcid.org/0000-0002-3741-7622>

³ Professora doutora do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo (USP). Membro do grupo de pesquisas E-Labore/CNPq | emilysilva@usp.br | <https://orcid.org/0000-0003-0798-4607>

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Membro do grupo de pesquisas E-Labore/CNPq. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). | arianny.lacerda@ufv.br | <https://orcid.org/0000-0002-2477-7370>

permite o desenvolvimento singular dos estudantes pela apropriação subjetiva de elementos do meio.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação Ambiental. Transdisciplinaridade. BNCC.

RÉSUMÉ : Cet article présente une expérience de conception et de réalisation d'un atelier de formation destiné aux enseignants participant au concours pédagogique, linguistique et environnemental FrancEcolab Brésil, ainsi que l'analyse des produits de cet atelier. Les données consistent en un questionnaire initial de la formation, ainsi que la transcription des commentaires faits par une enseignante pendant les cours. Nous avons basé notre étude sur les contributions de la psychologie historique-culturelle vygotskienne (Vygotski, 1930/2025), de l'interactionnisme sociodiscursif (Dolz, 2016; Bulea; Bronckart, 2012) et de l'ergonomie et de la clinique de l'activité (Clot, 1999; Clot; Faïta et al., 2001). En ce qui concerne la pédagogie de projets, nous nous appuyons sur Perrenoud (1999), Reverdy (2013) et dans l'approche du design thinking (Gonsales, 2014). Pour traiter de l'éducation environnementale, nous avons élargi la discussion avec Krenak (2019; 2014) et Loureiro (2009). Les résultats discutent des potentialités des fiches de suivi de projet en tant que médiatrices de l'activité enseignante. De plus, à travers les verbalisations d'une enseignante concernant son expérience vécue dans un projet transdisciplinaire, il a été observé, d'une part, que la motivation est un facteur présent dans la réalisation du projet avec les élèves, puisqu'elle encourage leur participation aux activités ; et, d'autre part, que l'expérience vécue d'un projet permet le développement singulier des étudiants par l'appropriation subjective d'éléments du milieu.

MOTS-CLÉ: Formation d'enseignants. Éducation à l'environnement. Transdisciplinarité. BNCC.

Introdução

Pauta considerada urgente nas agendas sociais e políticas, o debate ecológico mobiliza também as práticas educacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 dedica um capítulo ao tema, instituindo o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” como um direito dos cidadãos brasileiros e determinando a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis de ensino nacional (Brasil, 1988). Esse marco foi posteriormente regulamentado pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei nº 9.795/1999), que define a educação ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999, art. 1o).

No cenário internacional, o tema do meio ambiente encontra eco em diretrizes como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, que influenciam fortemente ações no âmbito da formação universitária⁵, ou ainda nos objetivos da cooperação acadêmica e cultural entre o Brasil e países como a França, que estabeleceu as temáticas do meio ambiente, da globalização mais justa e democrática, da diversidade das identidades e afrodescendência, da juventude e acessibilidade como prioritárias entre as ações promovidas por seu serviço de cooperação franco-brasileira⁶.

No ensejo dessas ações, em 2024, o grupo de pesquisas E-Labore/CNPq⁷ foi solicitado pela Embaixada da França no Brasil para a concepção e realização de uma oficina de formação à distância, destinada a professores participantes do concurso *FrancEcolab Brasil*, que teve por tema “Harmonia entre homem e floresta”. São os produtos dessa oficina que serão descritos e analisados ao longo deste artigo. De forma mais específica, com base em questionários realizados com os professores e na transcrição de comentários feitos por eles durante as oficinas, analisaremos as práticas e desafios na condução de um projeto transdisciplinar que envolve o ensino da língua francesa e a educação ambiental.

A formação proposta inseriu-se no quadro mais amplo de formações e pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisas E-Labore/CNPq no âmbito do projeto E-Laborar - Formação de professores para elaboração de materiais didáticos sobre Temas Transversais da BNCC: multiculturalismo e educação ambiental⁸. Nesse projeto, fundamentamos nossas ações em um aparato teórico-conceitual que integra contribuições da psicologia histórico-cultural vigotskiana (Vigotski, 1930/2025; 1934/2018) à perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (Dolz, 2016; Bulea; Bronckart, 2012) e da ergonomia e clínica da atividade (Clot, 1999; Clot; Faïta *et al.*, 2001), no intuito de refletir sobre a atividade de criação de instrumentos didáticos a partir de uma “concepção ampliada do trabalho do professor” (Machado, 2007). Situando nossa perspectiva em um diálogo entre teoria e prática nos campos da linguística aplicada e da didática (Silva, Dantas-Longhi, 2020), integrando

⁵ Em Sampaio *et al.* (2025), temos uma síntese panorâmica das contribuições das universidades públicas brasileiras para a concretização dos objetivos de desenvolvimento sustentável. No mesmo documento, notamos que a dimensão ambiental ainda é pouco presente nas pesquisas em Linguística, Letras e Artes (Sampaio *et al.*, 2025, p. 89).

⁶ Mais informações em <https://br.diplomatie.gouv.fr/pt-br/node/10/cooperacao-cultural>.

⁷ <https://elabore.ufv.br/> e <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/797926>

⁸ Projeto contemplado pelo edital CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes. Processo 406661/2023-5. Pesquisa autorizada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Viçosa. Número do Parecer: 7.065.288.

elementos de intervenção sobre as situações de trabalho e desenvolvimento de dispositivos de formação de professores, a pesquisa visa a conhecer práticas ligadas ao ensino de temas contemporâneos transversais presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e contribuir com a formação de professores de línguas e de outras disciplinas, com foco na educação básica.

Sob essa ótica, partimos da premissa de que os temas transversais da BNCC “afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2018, p. 19) e abordá-los em sala de aula pode representar um verdadeiro desafio. Por um lado, tratar a concretização desses temas previstos nas diretrizes curriculares significa atender às novas demandas sociais, promovendo um espaço de aprendizagem de construção de cidadania e de superação da fragmentação dos saberes disciplinares. Por outro lado, envolver professores na elaboração de instrumentos didáticos é uma forma de estimular a imaginação sobre o trabalho, superar a simples reprodução de materiais pré-fabricados e abrir caminhos para a atividade criadora nas práticas didáticas (Dantas-Longhi, 2023).

Ao respondermos à solicitação de formação de professores feita pela Embaixada da França no Brasil, nos vimos diante da possibilidade de um novo contato com a atividade docente, no exame dos elementos concretos da situação de formação, de nossos conhecimentos prévios sobre a condução de projetos transdisciplinares, bem como do alinhamento teórico e político de nosso grupo de pesquisas.

No artigo, além da apresentação do desenho geral das oficinas e dos instrumentos usados na formação, examinaremos de modo mais detido as visões que os professores participantes das oficinas apresentam sobre o trabalho com a educação ambiental em aulas de francês, conforme suas respostas a um questionário inicial da formação e alguns comentários realizados por eles durante os encontros.

1. Formar professores para a educação ambiental por meio de projetos transdisciplinares

Ao olharmos para a formação docente no contexto de um projeto transdisciplinar voltado para a educação básica, é inevitável refletirmos sobre a integração de temas como a educação ambiental nas práticas escolares. Apesar de a BNCC ter sido intensamente discutida e incorporada nas áreas disciplinares específicas, os temas transversais parecem ainda não ter

atingido o mesmo grau de apropriação e desenvolvimento, em especial no que se refere aos materiais para o ensino. Pelo lado das orientações oficiais, menciona-se que “é esperado que professores e gestores consigam produzir e encontrar material que os ajudem a desenvolver suas atividades” (documento “Proposta de Práticas de Implementação”, Brasil, 2019, p. 11). Pelo lado das práticas docentes, observa-se que essa produção de material não é óbvia e demanda uma formação mais especializada. A pesquisa de Vieira *et al.* (2022), que avaliou a percepção dos professores sobre o ensino dos temas transversais, revela carências na oferta de treinamentos e materiais didáticos adequados. Além de suprir essa demanda, defendemos que intervir sobre a elaboração de materiais didáticos tem um potencial particular na formação docente.

1.1 Desafios no desenvolvimento de projetos transdisciplinares: entre atividade reprodutora e criadora

Nas oficinas de formação docente oferecidas no contexto do concurso *FrancEcolab Brasil*, o objetivo principal foi apresentar aos professores participantes do concurso, de língua francesa e outras disciplinas escolares, elementos teóricos e práticos para conduzir projetos transdisciplinares sobre o meio ambiente, considerando o potencial desses projetos para o desenvolvimento da autonomia e da motivação dos estudantes. Para a realização dos projetos inscritos no concurso em cada escola, era preciso que professores de diversas disciplinas compartilhassem certos pressupostos metodológicos e se organizassem em torno de um eixo comum: a educação ambiental. Se, por um lado, os docentes de disciplinas gerais enfrentam o desafio de engajar os estudantes em projetos que culminarão em produções em língua estrangeira, por outro, o ensino isolado de língua francesa frequentemente esbarra em limitações estruturais para aprofundar debates complexos. Como apontam as análises de Periard e Dantas-Longhi (2025) sobre materiais didáticos de francês, há uma tendência comercial de esvaziamento dos temas contemporâneos em prol do ensino de estruturas puramente gramaticais e lexicais, sobretudo em níveis iniciantes. Com frequência, os materiais didáticos apresentam a educação ambiental como uma educação para os pequenos gestos ecológicos em um plano individual, como ir de bicicleta para o trabalho ou reciclar latas e garrafas, sem incluir textos autênticos ou abordar com profundidade temas em debate na contemporaneidade que dizem respeito à crise climática, ao hiperconsumo e à dimensão

social e política da educação ambiental. O meio ambiente, por sua vez, é representado como espaço exótico de contemplação e visitação turística, criando a imagem de um falante de línguas estrangeiras que estabelece uma relação extrativista com a cultura e a natureza local. Publicados, em geral, por editoras francesas, os livros didáticos de francês para níveis iniciantes são produzidos para o mercado global e respondem a limitações de ordem editorial que dificultam o uso de textos de gêneros diversos, com variantes regionais ou não-europeias da língua francesa, o que resulta na tendência ao uso de textos fabricados e em uma abordagem superficial de questões socialmente vivas (Legardez, 2016).

Como contrapartida a esse modelo, o projeto de extensão relatado por Lacerda e Dantas-Longhi (2023) demonstrou caminhos possíveis ao implementar oficinas temáticas de ecocidadania para adolescentes do Ensino Médio sem contato prévio com o francês. Por meio de diários em áudio, a licencianda ministrante do curso registrou observações sobre a eficácia do dispositivo didático (Weisser, 2010) realizado, avaliando indícios da aprendizagem dos alunos quanto à língua francesa e a noções de educação ambiental, bem como obstáculos e elementos facilitadores na implementação do projeto. Entre os desafios, as autoras mencionam fatores ligados à formação da licencianda ministrante, ao espaço do projeto na escola e entre as demais atividades propostas aos alunos, assim como o nível de proficiência dos alunos em língua francesa. Entretanto, quanto a este último fator, as autoras reforçam que a apresentação do vocabulário específico relacionado à ecocidadania⁹, por meio de textos autênticos, resultou em uma aprendizagem simultânea da língua francesa e de elementos de educação ambiental. Ao longo do projeto, os estudantes repertoriaram problemas ambientais na cidade e no entorno da escola, relacionando-os a outros desafios em escala global, e prepararam uma exposição-denúncia em uma apresentação audiovisual, na busca de coerência entre os aprendizados do curso e um formato de projeto lixo-zero. Conforme esclarecem as autoras, a abordagem situada da temática ambiental, por meio da observação da realidade local, permitiu a passagem de uma visão derrotista, em que os adolescentes se sentem desprovidos de capacidade de agir no mundo, a uma “radicalidade da esperança”, em que a consciência sobre a grandeza das injustiças vem acompanhada da certeza de poder intervir sobre a realidade para transformá-la (Freire, 1996/2000).

⁹ A ecocidadania pressupõe a conexão intrínseca entre sociedade e natureza, superando abordagens comportamentais e individualizantes por meio de uma postura socioambiental ancorada na dimensão ética e política. Trata-se de uma práxis que articula modos de ser, de saber e de agir, voltada ao engajamento coletivo e à resistência contra as injustiças socioambientais (Sauvé, 2016).

Nesse sentido, engajar professores de diversas disciplinas em projetos transdisciplinares permite incrementar as aulas, superando limitações dos materiais didáticos por meio do uso da língua estrangeira em atividades situadas. Ao promover o olhar para além dos muros da escola em atividades que diferem do comum, projetos que incluem o contato direto com pessoas e lugares envolvidos ou afetados pelo problema social abordado colocam em relação os sentidos, as emoções e a compreensão de conceitos pelos estudantes. Em uma perspectiva histórico-cultural, o contato com o meio, quando mediado por uma intervenção didática que articule a subjetividade do encontro com a realidade, em toda sua potência emocional, aos conhecimentos científicos torna a experiência pedagógica mais significativa. É essa costura que amarra o conceito de vivência¹⁰ (*pereživânie*) em Vigotski (1934/2018), para quem a influência do meio no desenvolvimento da personalidade não se dá de forma mecânica ou isolada, mas é sempre “refratada através da vivência da criança”, isto é, pelo modo como o sujeito significa e se afeta pela situação (Vigotski 1934/2018, p. 75).

No contexto escolar, ampliar o leque de experiências promove a construção de um repertório cultural mais rico para os alunos e também para o professor. Nesse sentido, o desafio de construir um projeto em educação ambiental a partir do concurso *FrancEcolab Brasil* tem um potencial formador para os professores envolvidos. De acordo com a primeira lei formulada por Vigotski (1930/2025) sobre o funcionamento da imaginação, toda atividade criadora humana é fruto da relação dos sujeitos com a realidade. Em outras palavras, ao contrário das atividades reprodutoras, que se limitam à simples repetição do já visto ou vivido, as atividades criadoras promovem a recombinação de experiências prévias calcadas na memória, no intuito de gerar inovações, sejam elas técnicas, artísticas, científicas, etc. Assim, “a atividade criadora da imaginação encontra-se em dependência direta da riqueza e variedade da experiência prévia da pessoa, pois essa experiência oferece o material, a partir do qual são criadas as construções da fantasia” (Vigotski, 1930/2025, p. 45). Dessa forma, o tensionamento das fronteiras disciplinares e o debate sobre a relação homem-natureza pode trazer um duplo benefício na atividade criadora de professores e alunos, rompendo com o automatismo e a repetição das formas presentes nos materiais didáticos comerciais.

¹⁰ Também traduzido como “experiência vivida” (*expérience vécue*) por Leopoldoff (2018).

1.2. “Harmonia entre homem e floresta”

Assim como no próprio concurso, o ponto de partida da equipe de pesquisa envolvida com a criação das oficinas para o *FrancEcolab Brasil* foi a reflexão sobre a relação entre homem e flores, tal como formulado pelo título do concurso em 2023. Dessa perspectiva, partimos do pressuposto que somos parte de um grande ecossistema, mas que as formas de vida e interação sob a égide do capitalismo por vezes constroem uma relação dicotômica entre homem e natureza.

Essa cisão artificial encontra contestação na obra de Krenak (2019), que tece críticas à herança colonialista europeia. Por termos sido levados a acreditar que a humanidade é uma parte e a terra outra, afastamo-nos de tal forma do contato com a natureza que reproduzimos um ideal de bem-estar segundo a lógica do consumo urbano que cria “ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios” (Krenak, 2019, p. 11).

Nas conversas com professores durante as oficinas oferecidas, notamos que antes de qualquer trabalho específico, era preciso pactuar junto com os alunos o que significava “floresta” no contexto do projeto. Isso porque, de acordo com a fala de professores participantes, muitas vezes a ideia de floresta era associada a uma representação conservacionista (Sauvé, 2005), de um território longínquo a ser defendido e preservado, distante da vida urbana das crianças e jovens, sejam elas estudantes de uma escola de elite de São Paulo, ou de uma escola pública em Manaus. No enclausuramento da vida urbana, dos passeios em *shoppings* climatizados aos pátios de escola cimentados, as crianças se tornam incapazes de reconhecer como “floresta” as paisagens naturais que avistam ou atravessam em seus trajetos cotidianos, por vezes até mesmo nos arredores de suas casas e escolas¹¹.

Em educação ambiental, são diversas as perspectivas teóricas e metodológicas que disputam espaço nas práticas escolares. Ao mapear essas perspectivas, Sauvé (2005) propõe uma cartografia composta pelas principais correntes até então repertoriadas, evidenciando desde abordagens mais tradicionais, como a naturalista, focada no contato com o meio, à conservacionista, voltada para a gestão de “recursos naturais”, e à da sustentabilidade, preconizada pelos grandes órgãos internacionais e objeto de crítica por Sauvé (2005) e Krenak (1999), por seu viés mercantilista e utilitarista. No contexto brasileiro, de acordo com

¹¹ Certos autores chamam esse fenômeno de “cegueira botânica”, ou “impercepção botânica” (Ursi; Salatino, 2022).

Loureiro (2009), há um discurso de transformação na educação que é conservador, promotor de leves alterações em comportamentos, como quando se trabalha com questões como a questão da coleta seletiva de lixo nas escolas, mas não se atua na raiz do problema: a produção e o consumo. Consequentemente, reproduz-se um modelo de educação ambiental baseado em tarefas elementares, mais do que realmente um aprofundamento a questões mais intrínsecas da cultura e de como a sociedade se relaciona com a natureza.

Outras perspectivas, porém, são apontadas por Sauvé (2005) como mais “integradoras”, abordando a temática ambiental de modo crítico, ou sob pontos de vista interseccionais, que relacionam meio ambiente a recortes sociais como raça ou gênero. Entre elas, podemos mencionar as correntes sistêmica, humanista e, principalmente, as dimensões prática e de crítica social. Enquanto as visões sistêmica e humanista buscam compreender a indissociabilidade entre fatores históricos, ambientais e culturais que moldam as paisagens, as correntes prática e de crítica social fornecem um posicionamento político-pedagógico orientado para a transformação social. Desse ponto de vista, a educação ambiental não se resume   identificação passiva de problemas, mas se constrói pela ação dos sujeitos no meio, mobilizando a análise crítica da realidade local para libertar os sujeitos da alienação urbana e engaj -los na construção de novas formas de agir em suas comunidades.

A partir dessa problemática inicial, adotamos em nossas pesquisas e também nas formações oferecidas uma visão de educação ambiental que considera indissociável a reflexão sobre os aspectos culturais e naturais da vida humana. Por esse motivo, um texto disparador selecionado para as discussões durante as oficinas foi uma entrevista de Krenak   ocasião de sua nomeação como membro da Academia Brasileira de Letras. Nessa entrevista, o escritor fala sobre o evento “Língua Mãe” e comenta a relação entre o salvamento das línguas minoritárias e indígenas, a devastação ambiental e esvaziamento intelectual da sociedade, o que sintetiza na expressão “monocultura de tudo”¹². Dialogando com Krenak, entendemos que, em resposta a uma sociedade que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2019, p. 12), é preciso oferecer outros cardápios, outras paisagens, outros figurinos, outras experiências sensoriais e est ticas, outras formas de ver o mundo e outras línguas também.

¹² Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/podcast/bem-viver/2024/05/15/para-ailton-krenak-crise-nao-e-so-climatica-e-de-uma-sociedade-estragada-pela-monocultura-de-tudo/>

1.3. Construir e mediar um projeto transdisciplinar

No contexto das oficinas concebidas para o projeto *FrancEcolab Brasil*, a discussão sobre a pedagogia de projetos e uma possível abordagem de projetos na escola foi uma escolha consequente, não apenas pela natureza do concurso, mas também porque essa ancoragem metodológica sintoniza-se com as próprias diretrizes curriculares nacionais. Com efeito, os documentos oficiais brasileiros preconizam a abordagem de projetos ao tratar dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC de modo transdisciplinar, por meio de “Projetos Integradores e Transdisciplinares”, “que integrem os conteúdos e facilitem sua associação com a vida prática” (Brasil, 2019, p. 19). Destacamos, ainda, que o formato do projeto *FrancEcolab Brasil* prevê a participação de professores de diversas áreas na concepção do produto final, permitindo ao aluno o estabelecimento de conexões entre conhecimentos oriundos de campos disciplinares diversos. Dessa forma, o projeto pode ser definido como “transdisciplinar”, em alinhamento com prescrições nacionais sobre o ensino de temas contemporâneos transversais:

Na perspectiva da Transdisciplinaridade, o prefixo “trans” indica aquilo que está entre as disciplinas, através das diversas disciplinas e mais além que qualquer disciplina, e tem por objetivo ajudar a compreender o mundo em sua complexidade e diversidade e romper com o isolamento disciplinar. Desta maneira, os TCTs na perspectiva da transdisciplinaridade permitem que a educação se efetive como um espaço de encontro e de diálogo entre os diversos campos de saberes e das diferentes ciências, além de contribuírem para uma educação que não apenas atenda as contingências imediatistas, mas também às necessidades da humanidade, do mundo e da vida” (Brasil, 2019 p. 19).

O formato do *FrancEcolab Brasil* e a comanda da Embaixada da França demandaram um esforço teórico-prático por parte da equipe conceptora das oficinas. Era preciso aprofundarmos alguns fundamentos da abordagem de projetos, para um olhar mais crítico sobre a questão, mas a formação de curta duração também exigia uma alternativa “prática”, “*clé en main*” para a condução dos projetos nas escolas. Considerando que, no concurso *FrancEcolab Brasil*, o produto final do trabalho dos alunos deveria ser a produção textual de uma história ilustrada, de um *slam* ou de um programa de rádio, a formação se concentrou nos princípios da autonomia, do trabalho em equipe e da responsabilidade dos alunos. Com isso, esperava-se evidenciar o papel do professor na mediação do processo de aprendizagem, orientando os alunos em direção ao objetivo final sem, contudo, decidir sobre as possibilidades de realização de cada etapa do projeto (Perrenoud, 1999; Riverdy, 2003). De

acordo com Krakjcik e Blumenfeld (2005, p. 318), a aprendizagem baseada em projetos consiste em uma forma de aprendizagem situada, baseada em pressupostos construtivistas, que proporciona aos estudantes o contato direto com problemas reais e significativos, similares aos enfrentados por cientistas, pensadores e trabalhadores em suas atividades. O intuito é levar os aprendizes a investigar questões que os instiguem, elaborando hipóteses de compreensão e de ação sobre os fatos do mundo. Essa abordagem encontra suas raízes em princípios educacionais como os formulados por Dewey (1966) para quem a eficácia da aprendizagem, inclusive de línguas estrangeiras, era condicionada pela relação estabelecida pelos aprendizes entre os conceitos científicos e os fatos do mundo ordinário durante experiências empíricas.

Ao longo das oficinas, aliamos a apresentação de conceitos teórico-metodológicos à discussão sobre as práticas dos professores, no intuito de estabelecermos um espaço de diálogo e troca de experiências. Para operacionalizar essa abordagem sem cair no pragmatismo ingênuo, a estrutura das oficinas articulou a reflexão teórica à metodologia do *Design Thinking* (Gonsales, 2014), mobilizada aqui como um dispositivo de organização do trabalho docente. Adequado para o desenvolvimento de tarefas complexas em grupos, o encaminhamento de projetos no *design thinking* se divide em cinco etapas - descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução - precedidas pela definição de um desafio a ser cumprido pelo grupo de aprendizes. Desenvolveremos cada uma delas nos resultados deste estudo, ao abordarmos o desenho metodológico das oficinas.

2 As oficinas

A metodologia utilizada neste estudo se fundamenta nos princípios da engenharia didática (Dolz, 2016) para a concepção da formação e em uma abordagem qualitativo-interpretativista (Gil, 2006) para a análise dos dados, ancorada na perspectiva interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 1999). Na esteira de Bulea e Bronckart (2012), compreendemos a linguagem como, ao mesmo tempo prática social e instrumento de regulação dos processos psíquicos, e entendemos o espaço da mediação formativa como um locus propício ao desenvolvimento profissional dos professores participantes. Assim, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa não visam a generalizações ou verificações, mas sim à apreensão dos sentidos que emergem no diálogo com os docentes, durante o processo de concepção e implementação da formação proposta.

Para dar conta do objetivo de descrever e analisar a elaboração de uma oficina de formação de professores, o desenho metodológico foi estruturado a partir do mapeamento do contexto, já introduzido anteriormente, caracterização dos participantes, constituição do *corpus*, análise linguístico-discursiva e estabelecimento de categorias de análise interpretativa ancoradas nos princípios vigotskianos apresentados.

2.1 Contexto e participantes: o projeto *FrancEcolab Brasil*

Como dissemos, o contexto do estudo diz respeito ao *FrancEcolab Brasil*, um projeto pedagógico, linguístico e ambiental de grande destaque na cooperação bilateral entre o Brasil e a França, que visa reforçar a visibilidade da língua francesa em estabelecimentos de ensino bilíngues e não bilíngues. Promovido pela Embaixada da França no Brasil, em parceria com os Consulados e diversas instituições educacionais, o concurso foi desenhado para unir o aprendizado da língua francesa à conscientização ecológica.

O *FrancEcolab Brasil* nasceu em 2021 com o objetivo de sensibilizar crianças e adolescentes da Educação Básica (dos 7 aos 18 anos) para os grandes desafios climáticos e ambientais do século XXI. A proposta inovadora da iniciativa foi cruzar a educação ambiental com o ensino bilíngue (francês e português). Desde a primeira edição, o foco tem sido transformar os alunos em “ecocidadãos”, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e o engajamento comunitário por meio da produção de materiais autorais (como vídeos, *podcasts*, contos e reportagens). Em sua primeira edição, no ano de 2021, o programa teve como tema a proteção dos rios e oceanos. Em 2022, os alunos criaram produções sobre o combate aos microplásticos. Na terceira edição, o título escolhido foi “As Florestas do Brasil: Preservar a Biodiversidade”.

A edição de 2024 teve como tema “Como as sociedades humanas podem viver em harmonia com a floresta?” e inserindo o *FrancEcolab Brasil* no calendário de diversas escolas das redes pública e privada de todo o país. Com o tema central focado na coexistência sustentável com as florestas, o concurso desafiou os alunos em três categorias distintas:

- Ensino Fundamental I: Criação de contos ilustrados sobre famílias vivendo em equilíbrio com o ecossistema florestal.
- Ensino Fundamental II: Escrita e performance de *slams* (poesia falada) com temáticas socioambientais pungentes.

- Ensino Médio: Produção de programas de rádio/*podcasts* debatendo soluções práticas para a sobrevivência das florestas.

O concurso proporcionou a ocasião de refletir sobre a coexistência sustentável entre as sociedades humanas e os ecossistemas florestais. Diante da complexidade temática e da necessidade de fornecer instrumentos para que os docentes orientassem seus alunos tanto na dimensão linguístico-discursiva quanto no debate ecológico, a coordenação do projeto propôs a realização de oficinas de formação de professores. Essas oficinas funcionaram como um espaço de mediação pedagógica, preparando os docentes para transporem o tema do concurso para a realidade de suas salas de aula.

A convite da Embaixada da França, como relatamos na introdução, a oficina de formação que elaboramos para os docentes participantes do concurso teve como título “Construir e mediar um projeto transdisciplinar”, realizada em dois encontros de duas horas cada em junho de 2024, ao lado de outras oficinas focadas em aspectos temáticos (relação homem natureza) ou metodológicos (como editar um *podcast*). O encerramento e a premiação da edição de 2024 ocorreram em outubro do mesmo ano, em São Paulo, reunindo delegações de estudantes e professores de vários estados brasileiros (como Amazonas, Maranhão, Rio de Janeiro e Minas Gerais) para imersões pedagógicas e culturais.

Os docentes aceitaram o desafio de engajar suas turmas no concurso e buscaram a oficina como um espaço de formação metodológica para o trabalho com projetos transdisciplinares e também de partilha de experiências. Com relação aos participantes da oficina mencionada, foram 12 profissionais da educação provenientes de diferentes regiões do Brasil, sendo seis do estado do Amapá, três de São Paulo, dois de Minas Gerais e um do Rio de Janeiro. Entre eles, predominam docentes da rede pública de ensino (oito participantes), havendo também três representantes da rede privada e um participante que atua simultaneamente em ambas as redes. Em relação às áreas de atuação, a maioria é composta por professores de francês/FLE (sete participantes), além de docentes de Ciências, Biologia e Matemática, bem como uma coordenadora da educação bilíngue. Os participantes atuavam em diferentes níveis de ensino, com predominância do Ensino Fundamental I (seis participantes), seguido de atuação simultânea em Ensino Fundamental II e Ensino Médio (quatro participantes), apenas Ensino Fundamental II (um participante) e Educação Infantil (um participante).

2.2 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para descrever e analisar a formação proposta, coletamos os seguintes conjuntos de dados:

1. Materiais de elaboração da formação: a sequência de atividades planejadas, os slides de apresentação (PPT), documentos de apoio utilizados pelos formadores, como as Fichas de Acompanhamento de Projeto (Anexo 1).
2. Registro audiovisual e transcrição da oficina: gravação em áudio e vídeo da sessão de formação (realizada de forma síncrona/remota), que permitiu o registro das interações em tempo real, das dúvidas manifestadas e dos debates gerados durante as atividades propostas. De forma específica, para este estudo, analisaremos um recorte que consiste na fala de uma das professoras participantes durante a oficina.
3. Questionário: Instrumento aplicado aos professores participantes no início da oficina. O questionário gerou dados qualitativos textuais a partir de perguntas abertas sobre as representações dos docentes a respeito das dificuldades vivenciadas para o trabalho com temas transversais e do processo formativo.

Para a análise dos dados, descrevemos primeiramente o roteiro de realização da oficina, com base nos dois primeiros conjuntos de dados. Observamos, em particular, a elaboração de um instrumento de acompanhamento de projetos que permitisse ao professor, ao mesmo tempo, a abertura necessária aos projetos e o acompanhamento das etapas de realização. As respostas ao questionário foram analisadas observando as representações sobre o trabalho com temas transversais e identificando as dificuldades apontadas. As transcrições da oficina foram analisadas à luz do modelo de análise textual do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), considerando em especial os mecanismos enunciativos, através das vozes e modalizações. Foi selecionado um recorte da fala de uma participante durante a oficina para esta análise. Buscando compreender a perspectiva da professora participante, realizamos a análise linguístico-discursiva, mobilizando principalmente os conteúdos temáticos e mecanismos enunciativos ligados à condução de projetos transdisciplinares e à educação ambiental. O nome da participante foi substituído por nome fictício, respeitando os critérios éticos de sigilo e anonimato.

3 Resultados

3.1 Da elaboração da oficina aos instrumentos de acompanhamento do projeto

As oficinas de formação do *FrancEcolab Brasil* foram organizadas em dois encontros síncronos, realizados em junho de 2024, com o objetivo de apresentar fundamentos teóricos e práticos para a construção e mediação de projetos transdisciplinares voltados à temática ambiental. No primeiro encontro, buscou-se introduzir os participantes à abordagem por projetos, discutindo tanto os papéis dos professores e estudantes quanto às etapas envolvidas na condução de um projeto pedagógico. Inicialmente, foram apresentados os objetivos gerais do *FrancEcolab Brasil* e os produtos finais esperados para cada nível de ensino, tais como histórias ilustradas, *slams* audiovisuais e programas de rádio, todos articulados ao tema “Como as sociedades humanas podem viver em harmonia com a floresta?”.

Em seguida, realizamos uma discussão coletiva sobre o que caracteriza uma abordagem por projetos, mobilizando principalmente as contribuições de Philippe Perrenoud (1999), segundo o qual os projetos favorecem a participação ativa dos estudantes, a produção concreta de objetos culturais e o desenvolvimento de competências relacionadas à tomada de decisão, planejamento e trabalho colaborativo. O encontro também contemplou a apresentação das origens históricas da pedagogia de projetos, com referências a autores como John Dewey (1902/2009), Maria Montessori (1912/2012) e Célestin Freinet (1965). Na dimensão prática da oficina, os participantes realizaram atividades colaborativas para identificar e ordenar as cinco etapas de condução de um projeto a partir da metodologia do *Design Thinking* (Gonsales, 2014), refletindo sobre momentos de abertura, síntese, acompanhamento e autonomia dos estudantes. Ao final do encontro, os professores foram convidados a ler uma entrevista de Ailton Krenak para o jornal *Brasil de Fato*, sobre a “monocultura de tudo”, a fim de preparar propostas de atividades para o encontro seguinte¹³.

O segundo encontro teve como foco os desafios concretos da implementação de projetos transdisciplinares e a elaboração de ferramentas pedagógicas de acompanhamento do *FrancEcolab Brasil*, a partir das dificuldades relatadas no questionário do primeiro encontro. Inicialmente, retomaram-se as dificuldades previamente apontadas pelos participantes, entre elas a organização do tempo, a articulação entre conteúdos curriculares, o trabalho coletivo entre docentes, a falta de recursos e os desafios da transdisciplinaridade. Em seguida,

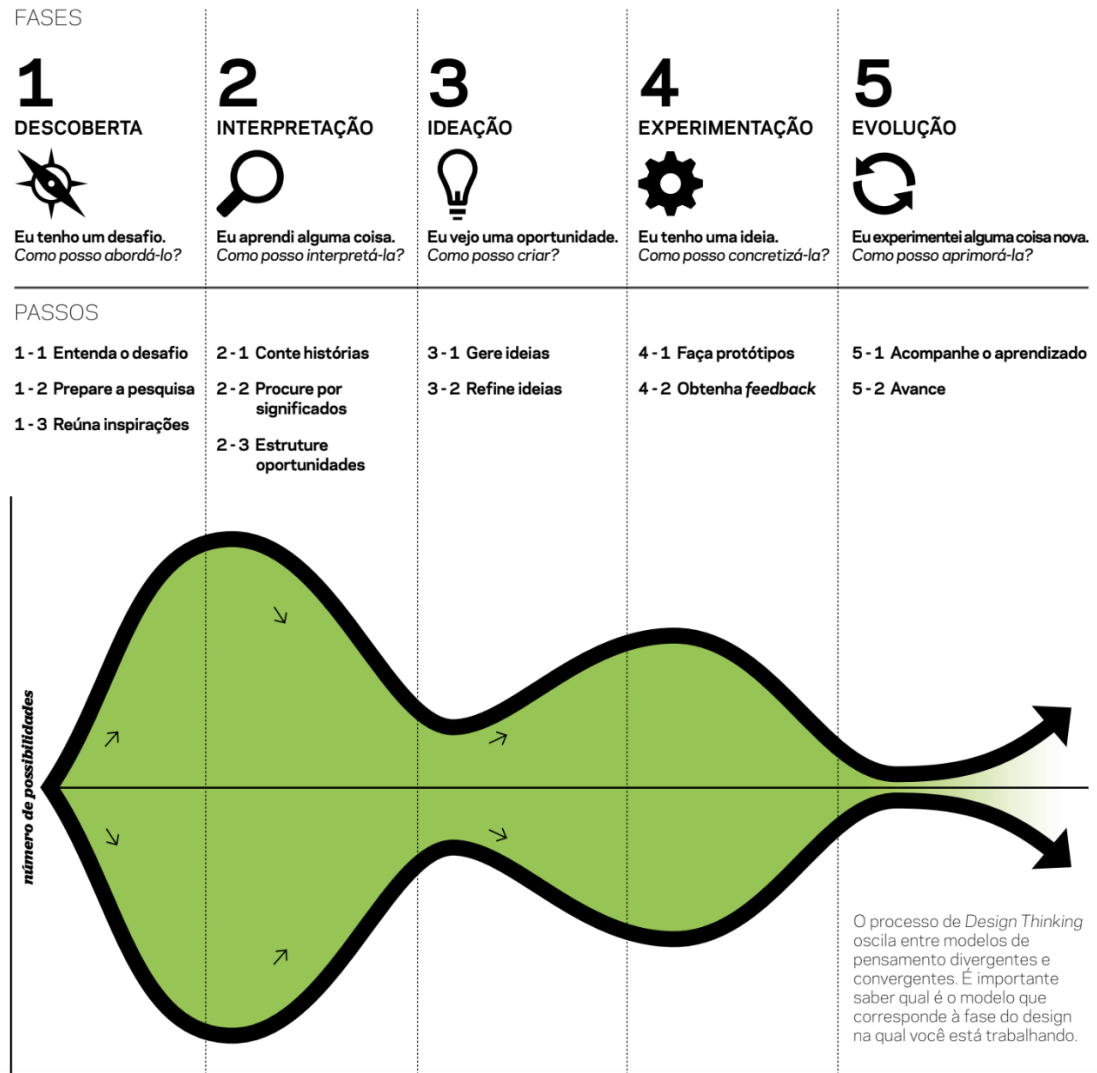
¹³ Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/podcast/bem-viver/2024/05/15/para-ailton-krenak-crise-nao-e-so-climatica-e-de-uma-sociedade-estragada-pela-monocultura-de-tudo/>

propusemos uma atividade de interpretação baseada na leitura do texto de Krenak (2024), incentivando os participantes a refletirem sobre maneiras de introduzir, junto aos alunos, discussões relacionadas à relação entre sociedade e floresta. A oficina se concentrou na importância de aprofundar a interpretação do tema através de uma coletânea de documentos (textos de gêneros diversos, excertos literários, canções, poemas etc.) bem escolhidos, de forma de ampliar o repertório dos estudantes e favorecer processos de *brainstorming* e experimentação criativa.

Na etapa de ideação, os participantes trabalharam coletivamente na adaptação de fichas pedagógicas de acompanhamento do projeto, analisando categorias pertinentes, possibilidades de modificação e adequação aos diferentes níveis de ensino. Posteriormente, discutiram-se possibilidades de experimentação e maneiras diversas de orientar a elaboração dos produtos finais, explorando formatos narrativos, escolhas estéticas e perspectivas discursivas para a produção de contos, *slams* e programas de rádio. Além disso, foram debatidas estratégias para articular o trabalho por projetos ao currículo escolar, estabelecendo pontes entre os gêneros discursivos mobilizados no *FrancEcolab Brasil* e os conteúdos linguísticos previstos nos programas de ensino. Ao longo do encontro, também foram discutidos desafios relacionados à mediação pedagógica, à gestão do tempo, à negociação entre diferentes perspectivas e à construção de práticas efetivamente transdisciplinares.

Figura 1 – Fases do Design Thinking



Fonte: Gonsales (2014, p. 15)

Pensando em construir instrumentos que pudessem ajudar o professor a garantir que o projeto tivesse abertura para incorporar ideias diversas dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, pudesse a garantir também uma boa condução e gestão das etapas de um projeto, a equipe de formadores propôs uma série de **Fichas de Acompanhamento de Projeto (Anexo 1)**. Cada ficha foi projetada levando em conta as etapas de realização de um projeto: Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução (Figura 1). Em cada etapa, são registrados aspectos relevantes para o trabalho do professor, como a duração das atividades, os recursos disponibilizados aos estudantes, os conceitos e habilidades visados, as tarefas propostas, os níveis de autonomia e de interação entre os participantes, os espaços a serem utilizados ou

visitados, bem como as formas de acompanhamento e avaliação. As fichas também permitem conduzir e documentar o percurso de aprendizagem dos alunos: as estratégias de pesquisa, a construção e a socialização dos conhecimentos, os processos de geração de ideias (*brainstorming*), seleção e refinamento dessas ideias iniciais, o desenvolvimento de protótipos (ou primeiras versões do produto final) e a reflexão crítica sobre os resultados obtidos. Além disso, incluem espaços para observações qualitativas relativas à motivação dos alunos, às dificuldades encontradas, aos aspectos éticos, à transdisciplinaridade, aos fatores externos que influenciaram o projeto e aos planos de aperfeiçoamento, avaliação e compartilhamento das produções com a comunidade. Dessa forma, constituem um instrumento de registro e análise do percurso formativo que pode ser adaptado e modificado conforme as necessidades específicas de cada professor e cada projeto, contemplando tanto o acompanhamento do processo quanto a reflexão sobre as aprendizagens construídas.

3.2 Da realização e condução de projetos aos desafios da prática de ensino

Durante a realização da oficina, foi possível conhecer um pouco sobre a trajetória dos participantes e sua experiência com o trabalho com projetos transversais. A partir da análise do questionário aplicado no início da oficina, obtivemos informações sobre a experiência prévia dos participantes: cinco participantes já haviam participado de edições anteriores do projeto *FrancEcolab Brasil*, enquanto seis já tinham experiência em outros projetos inter ou transdisciplinares. Os principais interesses mencionados em relação ao trabalho com temas transversais dizem respeito à ampliação do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, ao desenvolvimento da autonomia, à construção de conexões entre diferentes áreas do saber e ao engajamento em temas contemporâneos, especialmente questões ambientais e climáticas. Além disso, os participantes destacaram o potencial do trabalho inter e transdisciplinar para promover uma visão mais integrada do mundo e favorecer o trabalho coletivo entre docentes. Entre as principais dificuldades apontadas foram mencionadas a falta de tempo para planejamento, a necessidade de maior alinhamento e mobilização entre os professores, a articulação com os conteúdos programáticos, a falta de recursos e apoio pedagógico, bem como os desafios de conciliar diferentes perspectivas e formas de trabalho em equipe. Onze deles afirmaram ter interesse em uma formação sobre Temas Contemporâneos Transversais da BNCC.

O recorte sobre o qual se debruça nossa análise consiste na transcrição de um excerto do primeiro encontro da oficina de formação, em que os professores relatavam suas experiências anteriores com o concurso e as dificuldades que entreviam. A análise focou em compreender as representações veiculadas na verbalização da professora a respeito da condução de projetos e do trabalho envolvendo educação ambiental.

Clarisse¹⁴ é professora de uma escola da rede particular do estado de São Paulo, com experiência de participação em edições do concurso. Ela compartilhou o seguinte relato:

Oficina 1 - Professora Clarisse

Eu sou professora de francês de Fundamental II e ensino médio na Escola [NOME], e a gente tem participado do FranEcolab desde a primeira edição. Então, nós apresentamos a luta contra os microplásticos, por que preservar a biodiversidade. Qual foi o outro tema agora? Já teve um que agora está me fugindo aqui.

Ah, e o das florestas, ano passado, né? E esse ano, então, como viver em harmonia com as florestas. Eu achei que os dois primeiros temas, eles foram um pouco mais fechados e mais fáceis de trabalhar. No ano passado, eu já achei, assim, ficou mais difícil para nós, sabe, fechar o foco, tipo uma pergunta investigativa, o que a gente vai responder aqui nesse produto, exatamente, né? E para a gente, aqui em São Paulo, acabou ficando um projeto também.

A gente tentou trabalhar com um terreno de Mata Atlântica, que existe aqui perto da escola. Mas, enfim, foi a primeira turma também que eu fiz, que foi uma turma fora, que foi uma turma de alunos facultativos. As duas primeiras edições, eles eram meus alunos, então, eu os encontrava em sala de aula.

O ano passado, eu propus o projeto para algumas séries e foram alunos que se interessaram, mas a gente tinha que marcar encontros fora da sala. Então, a organização não se deu de uma maneira tão fluida, não saíram bons produtos, assim, no final. E o que eu senti falta foi de poder, justamente, desenvolver algo mais próximo da realidade deles, que eu sinto que é um foco também que o *FranEcolab* leva em consideração na hora de avaliar os projetos, que é qual o impacto que isso teve, de repente, na vida escolar, na comunidade escolar, para o ambiente daqueles alunos.

Quando se fala de floresta aqui em São Paulo, fica uma coisa um pouco mais distante. Mas as duas primeiras edições, a gente teve um envolvimento maior, né? Então, com o [tema do] microplástico foi muito bacana. Eles acham que é uma coisa muito próxima do consumo de todo mundo, então, foi algo muito mais concreto para eles.

E no segundo, a gente teve a sorte deles escolherem uma espécie que eles foram encontrar aqui no zoológico de São Paulo e conseguiram conversar com biólogos que protegiam, que ajudavam a preservar a espécie. Então, eles também ficaram bastante motivados com o

¹⁴ Nome fictício.

trabalho. Mas é isso, a gente trabalha só no ensino médio, o *FrancEcolab*, porque os nossos alunos aqui começam a aprender o francês no oitavo ano. [...] Então, no oitavo, nono ano, até na primeira série ainda, a gente tem um francês bastante elementar. É só a partir da segunda série do ensino médio que a gente acha que eles já conseguem se desenvolver melhor para acessar os documentos, preparar o vídeo ou o áudio deles.

O excerto acima traz conteúdos relacionados à experiência da professora com os concursos anteriores, evidenciando sua percepção sobre o que facilitou e o que dificultou a realização dos projetos. O excerto é permeado de diversas modalizações apreciativas que portam sobre: os temas dos concursos (*fechados, mais fáceis e mais difíceis, próximos da realidade*), a organização do projeto (*não se deu de maneira fluída*), o tema do microplástico (*envolvimento maior, muito próxima, muito mais concreto*), o tema da floresta (*um pouco mais distante*), aos estudantes diante da ida ao zoológico (*bastante motivados*), às capacidades dos estudantes do ensino fundamental em francês (*bastante elementar*) e do ensino médio (*conseguem se desenvolver melhor*).

A análise dos conteúdos temáticos e das modalizações presentes no relato de Clarisse traz elementos que nos ajudam a refletir sobre quatro **aspectos da condução de projetos**. Primeiramente, fica claro que a realização de projetos demanda que haja uma **motivação**, para que os alunos possam, com iniciativa, formular perguntas, buscar recursos e respostas para respondê-la e para realização do produto idealizado, no sentido de um resultado material representativo do percurso. Essa motivação tem a ver não só com o intelecto, mas também com os afetos, não só com a curiosidade, mas com o quanto a abertura e as possibilidades de conduzir o caminho até uma resposta engajam e mobilizam as emoções, de forma a mobilizar o grupo a persistir voluntariamente em sua realização. Ela relata edições em que ela propôs o projeto e “foram os alunos que se interessaram”, edições em que houve “um envolvimento maior” e os alunos “ficaram bastante motivados”.

Um segundo aspecto sobre a condução de projetos diz respeito às **vivências** como propiciadora de sentido e de aprendizagem durante o percurso do projeto. Segundo o excerto, a professora relata que o tema do microplástico, por ser uma questão próxima da realidade dos estudantes e vivenciada pelo viés da discussão sobre o consumo, foi “algo muito mais concreto” para os estudantes. Já o tema que os levou a estudar uma espécie, foi experienciado através de uma visita ao zoológico e conversa com biólogos, experiência que não era naturalmente próxima da realidade dos estudantes de uma metrópole, mas que ganhou mais significado pela experiência da visita e da conversa com especialistas. Esse aspecto, além de

ser amplamente estudado pelos teóricos que se dedicaram à pedagogia de projetos, foi também objeto de estudo de Vigotski (1934/2018), ao observar que a vivência do meio permite o desenvolvimento pela apropriação de elementos desse meio, de forma diferente por cada um que passa por essa experiência. Do ponto de vista da construção de significado e de conceitos, a vivência permite que se tenha, por um lado, um mesmo evento concreto sobre o qual se basear, compartilhado pelo grupo todo e, por outro lado, permite que se criem conexões únicas, subjetivas e que a construção de sentido se fundamente em mais um conjunto de conhecimentos, para além dos conhecimentos prévios e da sala de aula.

Um terceiro aspecto se centra na adaptação da complexidade em função das **capacidades** atuais dos estudantes e, em consequência, da zona de desenvolvimento próximo. Ao afirmar que *“é só a partir da segunda série do ensino médio que a gente acha que eles já conseguem se desenvolver melhor para acessar os documentos, preparar o vídeo ou o áudio deles”*, Clarisse traz o olhar do professor para o acompanhamento e condução do projeto, antevendo, por um lado, os pré-requisitos necessários ao projeto e à realização do produto final e, por outro, para onde (ou até onde) poderiam expandir. É através desse olhar sobre a factibilidade e complexidade que, em diálogo com os alunos, o professor poderá fazer recortes, direcionar ou alinhar as ideias iniciais trazidas pelos estudantes.

Um quarto elemento diz respeito ao trabalho docente de condução desses projetos, do ponto de vista da **pilotagem** ou gestão das tarefas. Além de planificar os encontros que possam ser significativos para os estudantes vivenciarem, há aspectos práticos que podem interferir na maneira como os projetos se desenvolvem, como por exemplo os encontros serem realizados dentro da carga horária de determinado componente curricular ou fora dela. Ao falar que as duas edições, que tiveram bons resultados, eram compostas por suas turmas (*“As duas primeiras edições, eles eram meus alunos, então, eu os encontrava em sala de aula”*), Clarisse aponta para esse aspecto não negligenciável que é a do local institucional do projeto. Segundo o excerto, o fato de o projeto ser realizado como algo facultativo e opcional pode haver influência sobre grau de engajamento dos estudantes.

A análise a respeito das representações em torno da **educação ambiental** presentes no excerto destacam principalmente as condições consideradas necessárias para que o tema tenha efeitos significativos. A professora não representa a educação ambiental como uma prática que deve estar ancorada apenas em conhecimentos teóricos do meio em que vivem os alunos, mas sim nas vivências que eles podem efetivamente experimentar. Essa representação emerge

sobretudo pela oposição discursiva que estabelece entre os projetos considerados bem-sucedidos e aquele que encontrou maiores dificuldades. Enquanto os temas relacionados aos microplásticos e à biodiversidade são avaliados positivamente por serem “*muito próximos do consumo de todo mundo*” ou por terem possibilitado o encontro com uma espécie no zoológico e o diálogo com biólogos, o tema das florestas é caracterizado pela distância: “*quando se fala de floresta aqui em São Paulo, fica uma coisa um pouco mais distante*”. A modalização “um pouco mais distante” não atribui a dificuldade aos alunos, mas constrói a representação de um objeto de ensino cuja significação depende da relação que os estudantes conseguem estabelecer com seu contexto de vida.

Essa leitura do meio ocupa, portanto, um lugar central na fala da professora. O termo “*realidade deles*”, utilizado para justificar a necessidade de um projeto mais significativo, remete a uma concepção de educação ambiental que parte da vivência (*perejivânie*) (Vigotski, 1934/2018), das práticas sociais dos estudantes e dos problemas aos quais se confrontam em seu entorno. A floresta, embora presente como tema global e socialmente relevante, parece não ter adquirido, nesse contexto específico da escola da capital paulista, a mesma densidade experiencial que os demais temas. O relato sugere, assim, que compreender o que é uma floresta não se reduz ao acesso a informações ou documentos, mas exige algum tipo de aproximação, de inserção simbólica ou concreta em práticas que permitam aos alunos construir significados, mediados por vivências, para esse objeto. A distância não é apenas geográfica; ela é também experiencial e discursiva.

Nesse sentido, o conceito de vivência, no sentido vigotskiano (Vigotski, 1934/2018), assume um papel estruturante na realização do projeto. O que a professora representa como funcionando são justamente as situações em que os alunos podem agir, observar, interagir e, posteriormente, transformar essas experiências em linguagem: discutir hábitos de consumo, conhecer uma espécie ameaçada, conversar com especialistas ou produzir gêneros que se relacionem com a divulgação desses conhecimentos construídos. A passagem da vivência para a linguagem manifesta-se na elaboração dos produtos do projeto e no próprio engajamento dos estudantes, que parecem mais implicados quando conseguem falar sobre algo que experimentaram ou reconheceram em seu cotidiano. Em contrapartida, o que não funciona, segundo a representação construída na fala da professora, são projetos cujos temas permanecem distantes da experiência dos alunos ou cuja organização dificulta a construção dessa vivência (organização que “*não se deu de uma maneira tão fluida*”). Dessa forma, a

educação ambiental é representada como uma prática complexa, que depende da leitura sensível do meio social dos alunos e, sobretudo, da capacidade de propor experiências significativas que possam ser apropriadas e reelaboradas por meio da linguagem. A vivência se torna elemento essencial para que a educação ambiental ganhe significado, mas também sentido e possa potencialmente levar os alunos a novas ações e transformações.

Considerações finais

Dialogando com o eixo deste número, voltado à “Formação docente e ensino de línguas adicionais na educação básica”, o trabalho aqui apresentado parte da análise do pedido de formação e de sua elaboração a partir de um referencial teórico de base vigotskiana. Partimos da hipótese de que construir um projeto em educação ambiental no contexto do concurso *FrancEcolab Brasil* teria um potencial formador para os professores envolvidos, através da mobilização de seus repertórios de experiências com vistas a promover atividade criadora. A criação e a condução de projetos em torno de temas transversais mostraram-se como uma possibilidade para que os aprendizes possam também exercer a atividade criadora para a realização do que projetaram, mobilizando suas vivências para a construção de significados. A elaboração de instrumentos, como as fichas de acompanhamento de projeto, foi proposta para que os docentes pudessem abrir espaços para essas criações e, ao mesmo tempo, fazer um acompanhamento da gestão e conclusão, respeitando a duração prevista no calendário escolar. Esse instrumento funciona, assim, como mediador da prática docente, antecipação de dificuldades, e também das práticas de aprendizagem, prevendo os conhecimentos e vivências projetados em cada etapa.

A análise do relato da professora Clarisse durante a oficina de formação evidenciou a perspectiva docente, por um lado, dos aspectos da condução de projetos, que articulam gestão do tempo, planejamento, capacidades dos estudantes, motivação e construção de sentidos e, por outro, de sua concepção de educação ambiental, cuja significação ganha em qualidade ao se fundamentar em experiências vividas pelos aprendizes. A educação ambiental aparece, assim, associada a uma perspectiva contextualizada e experiencial, ao mesmo tempo em que o ensino de línguas adicionais se constitui como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas languageiras para abordar questões contemporâneas de forma transversal.

Por fim, as ações desenvolvidas no âmbito do projeto do grupo E-labore para o *FrancEcolab Brasil* apontam para a importância de promover formações que reconheçam os

professores como sujeitos capazes de criar, adaptar, inventar e reinventar instrumentos de trabalho. Do ponto de vista das análises, observar o relato da experiência concreta dos docentes nos permitiu compreender, ao menos em parte, a complexidade envolvida na prática da condução de projetos e da educação ambiental. Embora a análise tenha se restringido a um recorte, os resultados são ilustrativos da importância que o fomento a ações de educação linguística plurilíngue pode ter na educação básica, na formação integral dos estudantes e na construção de práticas de ensino voltadas à atividade criadora.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação*. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raïdo*, Dourados, v. 6, n. 1, p. 131-149, 2012.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Y; Faïta, D. et al. *Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

CLOT, Yves et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *PISTES - Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [en ligne]*, v. 2, n.

1, p. 1–9, 2000. DOI: <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

DANTAS-LONGHI, S. M. Quelles places pour la créativité dans l'enseignement-apprentissage du FLE ? In: Lousada, E.; Silva, E.; Fazon, F. *Pratiques et réflexions sur l'enseignement du français: douze ans de La Journée de Formation*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

DEWEY, J. *The Child and the Curriculum* (1902). Chicago: The University of Chicago Press, 2009. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/29259> Acesso em: 21 jun. 2026.

DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1966 [1916].

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, v. 32, n. 1, 2016, pp. 237-260. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773> Acesso em: 21 jun. 2026.

FREINET, C. L'exploitation pédagogique des complexes d'intérêt. In: *L'éducateur. Dossier pédagogique de l'école nouvelle*, n. 12, 1965. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15564> Acesso em: 21 jun. 2026.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1996. Reimpressão. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 143 p.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALES, P. (Org.). *Design thinking para educadores*. Instituto Educadigital. Disponível em: www.educadigital.org.br/dtparaeducadores. Acesso em: 21 jun. 2026.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. Project-based learning. In: SAWYER, R. K. (Org.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 317-334.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Para Ailton Krenak, crise não é só climática, é de uma sociedade "estragada" pela "monocultura de tudo"*. Entrevista concedida a Lucas Salum. Bem Viver. Brasil de Fato, 15 maio 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/podcast/bem-viver/2024/05/15/para-ailton-krenak-crise-nao-e-so-climatica-e-de-uma-sociedade-estragada-pela-monocultura-de-tudo/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

LACERDA, A. C. C.; DANTAS-LONGHI, S. M. Pedagogia de projetos: concepção e realização de um projeto de ensino transversal de francês língua estrangeira e educação ambiental. *Perspectiva*, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92312. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92312>. Acesso em: 23 jun. 2026.

LEGARDEZ, A. Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable*, Éd. Oeconomia (Clermont-Ferrand), 2016. Disponível em: <https://amu.hal.science/hal-01794781/document> Acesso em: 21 jun. 2026.

LEOPOLDOFF, I.; SCHNEUWLY, B. Introduction. In: *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques* (1931-1934). Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Berne: Peter Lang S.A., 2018. p. 7-48.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 37-54, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 21 jun. 2026.

MACHADO, A. R. *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*. In: Guimarães, A. M.; Machado, A. R.; Coutinho, A. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MONTESORI, M. *The Montessori Method* (1912). Tradução de Anne E. George. Introdução de Henry W. Holmes. Project Gutenberg, 2012. E-book. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/39863/pg39863-images.html>. Acesso em: 22 jun. 2026.

PERIARD, F. M.; DANTAS-LONGHI, S. M. Entre culturas e natureza: a integração de temas contemporâneos transversais no ensino de francês como língua estrangeira para iniciantes. In: Dantas-Longhi, S. M.; Valadão, M. N. *Quando as peças se unem: novos diálogos em Linguística Aplicada*. Araraquara: Letraria, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17416373>

PERRENOUD, P. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Genève: Université de Genève, 1999.

RIVERDY, C. L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche. *Technologie*, [S. l.] n. 186, p. 46-55, maio/jun. 2013. Disponível em: <https://sti.eduscol.education.fr/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SAMPAIO *et al.* *Impacto da pós-graduação brasileira na Agenda 2030: contribuição do Sistema Nacional de Pós-Graduação para a COP 30 na Amazônia*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01102025_impacto-da-pos-graduacao-brasileira-na-agenda-2030.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: Sato, M.; Carvalho, I. C. M. (org.). *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. *Revista Contrapontos*, v. 16, n. 2, p. 288–299, 2016. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v16n2.p299>

SILVA, E. C.; DANTAS-LONGHI, S. M. Ensino-aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente: caminhos e pontes entre Linguística Aplicada e Didática das Línguas. *Revista Leitura*, Maceió, n. 67, p. 354–374, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202067.354-374>

URSI, S.; SALATINO, A. Cientific Note - It is time to overcome ableist terms in biology teaching: “impercepção botânica”/“plant unawareness”, as an alternative to “cegueira botânica”/“plant blindness”. *Boletim de Botânica da Universidade de São Paulo*, São Paulo, Brasil, v. 39, p. 1–4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9052.v39p1-4>.

VIEIRA, K. M. *et al* . Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. *Educ. Teoria Prática*, Rio Claro, v. 32, n. 65, e04, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15719>.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia* (1934). Org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Atividade criadora e imaginação (1930). In: Schneuwly, B.; Leopoldoff, I.; Silva, D. N. H. (orgs.). *Imaginação: textos escolhidos*. Trad. Priscila Marques. Campinas: Mercado de Letras, 2025.

WEISSER, M. Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives* [En ligne], vol. 4, n.13, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

Agradecimentos

Agradecemos ao apoio do CNPq para realização do projeto de pesquisa “E-Laborar - Formação de professores para elaboração de materiais didáticos sobre Temas Transversais da BNCC: multiculturalismo e educação ambiental”, contemplado pelo edital CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes. Processo 406661/2023-5.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisas E-Labore/CNPq. As autoras expressam seu agradecimento ao grupo pelo apoio técnico, científico e logístico durante todas as etapas da pesquisa.

Anexo 1

Fichas de acompanhamento de projetos - Grupo E-labore/CNPq

Escola			
Série/nível:		Tarefa final:	
Fase 1 - Descoberta			
Número de aulas / horas dedicadas a esta fase:			
Problema ou tema abordado:			
Recursos fornecidos aos alunos:			
Conceitos e habilidades visados:			
Tarefas propostas	Grau de autonomia	Interação	Forma de acompanhamento ou avaliação da etapa
	☐ pesquisa pelos alunos em casa ☐ pesquisa pelos alunos em sala de aula — ☐ o professor sugere as fontes ☐ o professor ensina a encontrar fontes confiáveis — ☐ professor traz os materiais	☐ individualmente ☐ em duplas ☐ em pequenos grupos ☐ com toda a sala	
Necessidades observadas (questões levantadas, obstáculos ou conceitos que os alunos ainda não conhecem)			
Observações (sobre a motivação dos alunos em relação ao tema/problema proposto, as questões levantadas, os eventuais obstáculos, etc...)			
Fase 2 - Interpretação			

Número de aulas/horas dedicadas a esta fase:	
Habilidades visadas:	
Conceitos e significados a serem construídos e compartilhados:	
Tarefas propostas	Forma de acompanhamento ou avaliação das tarefas
Forma de documentação dos achados: ☐ escrita individual prévia à discussão em aula, com síntese em sala. ☐ escrita coletiva, em pequenos grupos, após discussão em sala de aula, com síntese geral em sala de aula. ☐ sínteses individuais após a discussão em sala de aula, compartilhadas em suporte coletivo (ex. padlet, mapa mental). ☐ síntese coletiva por toda a turma em um só documento, após discussão em sala de aula. ☐ síntese escrita pelo professor em conjunto com a turma.	
Conceitos a serem retrabalhados:	
Inter/transdisciplinaridade:	
Observações:	
Fase 3 - Ideação	
Número de aulas/horas dedicadas a esta fase:	
Habilidades visadas:	

Sub-etapas	Interação	Tratamento das ideias	Acompanhamento ou avaliação da etapa
Chuva de ideias Suporte: ☐ físico ☐ digital	☐ em duplas ☐ em pequenos grupos ☐ com toda a sala	Agrupamento de ideias ☐ em forma de esquema ☐ em forma de lista ☐ em grupos de ideias similares ☐ em relações de oposição	
Seleção das ideias	☐ em duplas ☐ em pequenos grupos ☐ com toda a sala	Critérios ☐ estabelecidos pelos alunos ☐ estabelecidos pelo professor Escolha ☐ por levantamento de prós e contras ☐ por sistemas de notas ☐ por consenso ☐ por votação	
Ideias selecionadas:			
Espaços vivenciados no projeto: ☐ Sala de aula ☐ Biblioteca / Sala de leitura ☐ Espaço verde da escola ☐ Refeitório ☐ Quadra poliesportiva ☐ Espaço externo: museu / parque / universidade / feira livre / laboratórios			
Cuidados e aspectos éticos:			
Observações:			
Fase 4 - Experimentação			
Número de aulas / horas dedicadas a esta fase:			
Protótipo:			
Recursos fornecidos aos alunos:			
Conceitos e habilidades visados:			
Tarefas propostas	Aluno(s) responsável(is)	Função exercida	Função a exercer

Etapas a serem realizadas em cada passo do processo (checklist).			
Acompanhamento da etapa:			
Necessidades não previstas:			
Observações:			
Fase 5 - Evolução			
Número de aulas / horas dedicadas a esta fase:			
Recursos fornecidos aos alunos:			
Conceitos e habilidades visados:			
Problemas encontrados na sua execução e soluções adotadas:			
Apreciação global sobre a execução da pesquisa:	Pontos fortes apresentados pela equipe:	Pontos fracos:	Fatores externos adversos e favoráveis:

Plano de ação para o projeto final:			
Plano de compartilhamento do projeto com a comunidade:			
Plano de avaliação do projeto Pela comunidade: Pelo professor: Pelos alunos:			