



**INSTITUTO FEDERAL BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MILENA VERGNE DE ABREU OLIVEIRA E SOUSA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROGRAMA DE
NIVELAMENTO DO IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Catu – BA
18/10/2023

MILENA VERGNE DE ABREU OLIVEIRA E SOUSA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROGRAMA DE
NIVELAMENTO DO IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Catu do Instituto Federal Baiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Patricia de Oliveira
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira

Catu – BA

18/10/2023

MILENA VERGNE DE ABREU OLIVEIRA E SOUSA

S725s Sousa, Milena Vergne de Abreu Oliveira e
Sequência didática em língua portuguesa para o programa de
nivelamento do IF Baiano - Campus Catu / Milena
Vergne de Abreu Oliveira e Sousa. -- Catu, 2023.
104 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica - Instituto Federal de Educação Ciência
e Tecnologia Baiano, Campus Catu, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia de Oliveira. Coorientador: Prof. Dr.
Marcelo Souza Oliveira.

•Fracasso escolar. 2. Programa de nivelamento. 3. Sequência didática
I. Oliveira, Patrícia de. II. Oliveira, Marcelo Souza. III. Título.

CDU: 37.04

MILENA VERGNE DE ABREU OLIVEIRA E SOUSA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROGRAMA DE
NIVELAMENTO DO IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira
Instituto Federal Baiano
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal Baiano
Coorientador

Profa. Dra. Ana Paula Zerbato
Universidade de São Paulo
Membra Externa

Profa. Dra. Cristiane Brito
Instituto Federal Baiano
Membra Interna

MILENA VERGNE DE ABREU OLIVEIRA E SOUSA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROGRAMA DE
NIVELAMENTO DO IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 18 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira
Instituto Federal Baiano
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal Baiano
Coorientador

Profa. Dra. Ana Paula Zerbato
Universidade de São Paulo
Membra Externa

Profa. Dra. Cristiane Brito
Instituto Federal Baiano
Membra Interna

Esta pesquisa é dedicada aos/às estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. Motivação fundamental da busca por novos e melhores caminhos de aprendizagem para uma formação omnilateral.

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO

A mim, por não ter desistido num mundo onde somos direcionadas a não fazer.

À Villa, companheiro, minha primeira escolha consciente, por ter vindo e por permanecer seguindo junto a mim. Você está em cada linha da narrativa desse sonho!

Ao meu filho, Leonardo Vergne. Semente de Amor. Lente cristalina pela qual vejo um mundo melhor.

Aos meus pais, Ilcéa Vergne e Carmilton Oliveira (em memória), porto da minha coragem e minhas vias de permanência no mundo.

Meus padrinhos, Ana Angélica Vergne (em memória) e Jerônimo Moraes, fontes límpidas de inspiração.

Ana Maria Vergne e Fabiana Bahia, caminhos para os quais o meu coração sempre retorna.

Maíra Dourado, minha amiga e comadre. Sua leveza foi esteio nessas andanças.

Dra. Patrícia de Oliveira, minha orientadora que, antes de mim, acreditou, confiou, encorajou e me fez sonhar. Seu olhar me incluiu! Sua orientação me despertou!

Dr. Marcelo Oliveira, meu coorientador, devoto da educação científica criadora de possibilidades, cujo convívio fez possível uma relação de confiança e respeito.

A comunidade do Campus Catu, estímulo e substância para a pesquisa.

Aos docentes participantes da pesquisa que, amorosamente, contribuíram para o seu desenvolvimento.

Ao colegiado do ProfEPT que pavimentou o caminho até aqui.

Professora Kelly Cristina, seu entusiasmo e empenho iluminaram esse trabalho.

Às Dras. Ana Paula Zerbato e Cristiane Brito pelas contribuições valiosas desde a qualificação do projeto.

Aos meus amigos da turma de 2021, em especial a Gustavo (Gugu), Silvana (Sil), Graciene (Graci), Monik (Moni), Márcio (Marcinho) e Larissa (Lari). Ombros de apoiar, ouvidos de escutar e corações de acolher!

A memória de Elidineide que, por algum tempo, nos atravessou com sua determinação e superação.

A todas as mulheres que vieram antes e floriram o caminho (não sem luta!) tornando-o mais fácil para mim. Assim também o faço!

Os milagres, por vezes, são pessoas e agradecer a elas é, também, agradecer às Divindades!

“Na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

“Quando nós falamos tagarelado
E escrevemos mal ortografado
Quando nós cantamos desafinado
E dançamos descompassado
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado
Não é por que estamos errando
É porque não fomos colonizados”.

Antônio Bispo dos Santos | **Nêgo Bispo**
Liderança Quilombola

RESUMO

O objetivo deste estudo é propor uma sequência didática em Língua Portuguesa, para o programa de nivelamento do IF Baiano campus Catu que contribua para o alcance dos objetivos do programa que tem como propósito a permanência e o êxito dos estudantes do ensino médio integrado (EMI). Aqui serão apresentadas a produção e a análise dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas feitas com docentes de língua portuguesa do campus, o resultado da análise desses dados e de estudos de aprofundamento teórico sobre o fracasso escolar, a sequência didática como instrumento pedagógico e o programa de nivelamento do IF Baiano. Para atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa aplicada através de uma abordagem metodológica de investigação quantitativa e qualitativa (dialética) que utilizou como estratégia elementos do estudo de caso, em razão da sua adequação ao problema proposto e à necessidade de investigação do fenômeno dentro do seu contexto real, o que possibilitou o aprofundamento do problema pesquisado a valorização da experiência da pesquisadora no tema. Os resultados da análise dos dados produzidos indicam que há fragilidades e necessidades relacionadas aos estudantes ingressantes e ao programa de nivelamento, especialmente no que diz respeito ao tempo dedicado ao seu planejamento e execução, à necessidade de fortalecimento e valorização do nivelamento e às dificuldades apresentadas pelos estudantes que chegam para os cursos técnicos integrados. Encontramos também caminhos viáveis para que essas dificuldades sejam trabalhadas em uma sequência didática. Partindo desse estudo entregamos como produto educacional uma sequência didática que pretende auxiliar na promoção de maiores possibilidades de aprendizagem e na melhoria dos índices de desempenho escolar dos estudantes da EPT, além de estimular, na comunidade escolar, a prática de ações educativas que visem favorecer a aprendizagem significativa.

Palavras-Chave: Fracasso Escolar; Programa de Nivelamento; Sequência Didática.

ABSTRACT

One of the objectives of this study is to propose a didactic sequence in Portuguese Language, for the leveling program of the IF Baiano campus Catu that contributes to the achievement of the objectives of the program whose purpose is the permanence and success of integrated high school students (EMI). Here will be presented the production and analysis of the data collected in semi-structured interviews with Portuguese language teachers of the campus, the result of the analysis of these data and of theoretical studies on school failure, the didactic sequence as a pedagogical instrument and the leveling program of the IF Baiano. To achieve the proposed objective, an applied research was carried out through a methodological approach of quantitative and qualitative research (dialectic) that used as strategy elements of the case study, due to its adequacy to the proposed problem and the need to investigate the phenomenon within its real context, which allowed the deepening of the problem researched the appreciation of the researcher's experience in the subject. The results of the analysis of the data produced indicate that there are weaknesses and needs related to incoming students and the leveling program, especially with regard to the time dedicated to their planning and execution, the need to strengthen and enhance the level and the difficulties presented by the students who arrive for the integrated technical courses. We also found viable ways for these difficulties to be worked in a didactic sequence. Based on this study we deliver as an educational product a didactic sequence that aims to assist in the promotion of greater learning possibilities and the improvement of school performance indexes of EPT students, in addition to stimulating, in the school community, the practice of educational actions aimed at promoting meaningful learning.

Keywords: Scholar Failure; Leveling Programm; Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de sequência didática – Grupo de Genebra.....	38
Figura 2: Questionário da entrevista.....	48
Figura 3: Estatísticas – Bloco 1.....	66
Figura 4: Estatísticas – Bloco 2.....	67
Figura 5: Indicadores de gestão PNP – Eficiência acadêmica.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos docentes entrevistados.....	47
Tabela 2: Categorias temáticas.....	50
Tabela 3: Categorias de análise.....	50
Tabela 4: Unidades de Análise da Categoria Temática 1.....	51
Tabela 5: Unidades de Análise da Categoria Temática 2.....	52
Tabela 6: Unidades de Análise da Categoria Temática 3.....	53
Tabela 7: Unidades de Análise da Categoria Temática 4.....	54
Tabela 8: Competência e habilidades (BNCC).....	61
Tabela 9: Resultados – Bloco 1.....	66
Tabela 10: Resultados – Bloco 2.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional E Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAIM – Plano de Avaliação, Intervenção e Monitoramento

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PRONAP – Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

UNIGE – Universidade de Genebra

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 REVELANDO O FRACASSO ESCOLAR.....	19
2.1.1 As Nuances do Fracasso Escolar.....	20
2.2 O NIVELAMENTO.....	27
2.2.1 O Nivelamento no Instituto Federal Baiano.....	29
2.2.2 A Importância do Nivelamento no Enfrentamento do Fracasso Escolar no IF Baiano.....	34
2.3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM.....	36
2.3.1 Os Passos do Caminho: Como Fazer uma Sequência Didática?.....	41
3 METODOLOGIA.....	43
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	47
4.1 COLETA DE DADOS NAS ENTREVISTAS.....	47
4.2 ANÁLISE DE DADOS.....	49
4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	54
5 PRODUTO EDUCACIONAL – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA....	59
5.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	64
6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS).....	71
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	77
APÊNDICE B – PLANO DE ENSINO DA SEQUENCIA DIDÁTICA.....	89
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA....	95

1 INTRODUÇÃO

A motivação para essa pesquisa surgiu da minha atuação como Pedagoga no Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem, Permanência e Êxito (NUAPE) no Campus Catu do Instituto Federal Baiano. Uma atuação essencialmente dedicada ao ensino médio integrado (EMI) e suas necessidades.

O ensino médio integrado, uma forma de articulação entre o ensino médio e educação profissional técnica está definido no Decreto nº 5154 de 2004 (Brasil, 2004) em seu artigo 4º da seguinte forma:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 2004)

Neste mesmo documento está dito que esses cursos de educação profissional técnica de nível médio conduzirão à diplomação após sua conclusão com aproveitamento (Brasil, 2004). Já a Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012) diz que os cursos dessa modalidade de oferta têm por finalidade:

“[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.” (Brasil, 2012).

Portanto, as questões que se colocam, diariamente, a partir da reflexão na prática da orientação pedagógica e na observação dos caminhos de formação dos estudantes que ingressam no Instituto é: como favorecer essa conclusão com aproveitamento? Como contribuir para uma aprendizagem efetiva que oportunize a finalização do curso desejado com êxito?

Sabe-se que as dificuldades nas habilidades básicas das competências leitora e escritora que muitos alunos trazem consigo do ensino fundamental é uma realidade constatada em grande parte dos estudantes que chegam ao Instituto. Além disso, esses jovens se encontram diante de uma nova modalidade de oferta e da dinâmica inédita de um currículo integrado. Assim, essas dificuldades se situam, também, na compreensão de determinados conceitos e informações, na capacidade

de argumentação, de produção textual e no senso de organização dos estudos, além das limitações com relação aos conteúdos do ensino fundamental, conhecimentos preliminares elementares para construção das novas aprendizagens no ensino médio integrado.

A carência desses conhecimentos pode, ao longo do curso, se tornar um obstáculo para o bom desempenho acadêmico dos estudantes, desencadear sérias dificuldades para o desenvolvimento dos estudos e, conseqüentemente, para a sua conclusão com sucesso.

Consciente dessas questões o IF Baiano oportuniza aos estudantes, no acesso ao Instituto, a participação em um amplo programa de políticas institucionais que visam o atendimento das necessidades de conteúdo e aprendizagem, visando a permanência e o êxito. Inserido neste programa está o curso de nivelamento, um dos objetos desse estudo. O curso propõe que os estudantes tenham aproximação com temas e conteúdos básicos e relevantes como uma forma de revisão do ensino fundamental, especialmente daqueles tópicos cuja compressão prescinde do itinerário acadêmico do ensino médio integrado.

Dessa forma, há nesta iniciativa uma oportunidade de corrigir possíveis omissões na formação do estudante, possibilitando a aprendizagem efetiva, o que será um alicerce para as demais etapas da construção de saberes e habilidades na educação profissional e tecnológica (EPT). Compreendemos que essas possibilidades passam pelos instrumentos de ensino e aprendizagem

Assim sendo, no conjunto das contribuições que a pesquisa oferece para a área de ensino, destacamos o fato de promover a reflexão sobre o programa de nivelamento, seus objetivos e o que verdadeiramente se tem conseguido executar daquilo que está previsto nas normativas institucionais. Qual é a efetividade de suas ações para a permanência e êxito dos estudantes e quais são as fragilidades aparentes no processo. Refletir e buscar caminhos para essas questões é, também, promover um ambiente educacional capaz de lidar com as necessidades e expectativas dos estudantes.

Nesse contexto o objetivo da pesquisa é propor uma sequência didática em Língua Portuguesa que contribua com o programa de nivelamento do IF Baiano Campus Catu.

Em consonância com o propósito geral, trabalharemos com os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o programa de nivelamento do IF BAIANO, identificando seus objetivos, seu público-alvo e as metodologias utilizadas.
- Conhecer, através de entrevistas, a visão/concepção dos docentes de Língua Portuguesa sobre o programa de nivelamento e suas práticas.
- Sugerir estratégias para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de uma sequência didática
- Elaborar uma sequência didática de língua portuguesa para o programa de nivelamento do IF BAIANO Campus Catu, em parceria com professores da EPT que ministram o componente curricular no EMI.

Para alcançar os objetivos propostos empreendemos esforços em conhecer detalhadamente os documentos institucionais que normatizam e organizam a oferta do programa de nivelamento, envolver os docentes implicados na execução do referido programa, ouvindo suas opiniões e impressões sobre o tema para, a partir dessa escuta, propor um instrumento pedagógico (sequência didática) que contribua com o programa e o alcance de seus objetivos

Nos debruçamos também sobre os estudos acerca do fracasso escolar, através de diferentes abordagens teóricas, e sobre a sequência didática, suas possibilidades e potencialidades no ensino de língua portuguesa com gêneros textuais.

O texto está dividido em 5 (cinco) seções que, organizados, descrevem o percurso desta pesquisa.

Na seção 2 (dois), a primeira depois desta introdução, são apresentadas as bases teóricas que fundamentam a investigação nos três temas estruturantes: fracasso escolar, nivelamento e sequência didática. Na seção seguinte descreve-se o percurso metodológico, os procedimentos e técnicas utilizadas nesta que é uma pesquisa aplicada.

A 4ª (quarta) seção dedica-se à análise dos dados coletados, a apresentação dos resultados desta análise e a forma como influenciaram na produção do produto educacional descrito e mostrado na seção 5 (cinco).

Também na seção 5 (cinco), trazemos detalhadamente o processo de validação do produto, sua análise e seus resultados e, em conclusão, as

considerações finais da pesquisadora e seu olhar sobre o processo e experiência vivida.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFBAIANO e aprovado através do parecer consubstanciado número 5.823.336 de 16 dezembro de 2022, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 63642322.1.0000.0249.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa propõe discussões situadas em três principais temas que são os pilares das observações e estudos que fizemos. Assim, recorreremos a referenciais que abordam os conceitos e fazem reflexões sobre o fracasso escolar a partir de um olhar sócio-histórico, sobre o programa de nivelamento da aprendizagem desenvolvido pelo IF Baiano e suas possibilidades no enfrentamento do insucesso na instituição e, por fim, sobre a sequência didática como instrumento de aprendizagem.

Esse tripé sustenta o embasamento teórico da pesquisa e norteia a investigação do problema: como contribuir para a aprendizagem dos estudantes ingressantes no programa de nivelamento do IF Baiano Campus Catu?

2.1 REVELANDO O FRACASSO ESCOLAR

Trataremos nas linhas desta seção de um tema que permeia o campo educacional, especialmente nas escolas públicas. Um fenômeno ocasionado por múltiplas e complexas condições: o fracasso escolar. Aqui visitaremos a história da não aprendizagem e suas dificuldades através da análise de alguns autores e autoras que se dedicaram ao estudo do tema buscando reconstruir olhares sobre o insucesso na escola.

Aprender é uma ação bastante complexa, permeada por diversas concepções e engloba, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas, aquisição de capacidades, e uso de dimensões do corpo e da mente como consciência, memória e emoção, num processo ativo e interpessoal.

Segundo a perspectiva sócio-histórica, a aprendizagem é uma experiência social e para que ocorra de forma substancial deve envolver, no mínimo, duas pessoas em processos de troca e interação. De acordo com Rego:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real, nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (Rego, 2002, p. 98)

Dito isso, a relação subjetiva e interpessoal entre o professor, o estudante e o objeto do conhecimento, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, históricos e emocionais, é essencial para que se produza condições para o desenvolvimento dos envolvidos. Contudo, ainda que estejam contemplados todos os aspectos para que uma aprendizagem ocorra, esse processo complexo quase nunca é linear em seu caminho e não são raras as dificuldades que surgem no seu desenvolvimento. Sobre isso Vigotsky aponta que:

A aprendizagem é uma teia, tecida conjuntamente pelas mãos de quem ensina e de quem aprende, cujos fios condutores do fenômeno correspondem ao organismo, à inteligência, ao desejo e ao corpo. É no jogo complexo e dinâmico desses fios que se constrói o processo de aprender e também o de não aprender” (Vigotsky, 2008, p. 91).

Assim, as dificuldades de aprendizagem compreendem obstáculos que impossibilitam ou prejudicam o fluxo do processo de ensinar e aprender. Essas dificuldades se originam de diversos fatores e permitem uma multiplicidade de olhares sobre esse fenômeno que é preditor do fracasso escolar.

2.1.1 As Nuances do Fracasso Escolar

Durante muito tempo na história da educação brasileira, as causas do fracasso escolar foram atribuídas ao estudante e sua família. No início do século XX, as explicações estavam fundamentadas nas questões médicas e no racismo, afirmando que se tratava de dificuldades próprias “da raça inferior”. Entre os anos 30 e 70 essas razões estavam em torno dos problemas físicos, neurológicos e emocionais que comprometiam a capacidade de aprendizagem. Estes problemas eram atribuídos à questões hereditárias e à desnutrição.

“No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças [...]” (Patto, 2015, p. 56-57)

A professora Maria Helena Souza Patto, na obra *A produção do fracasso escolar*, quando faz considerações a respeito das pesquisas educacionais da década de 70, sinaliza para o fato de que, nesta década, as causas para o fenômeno assumiram uma outra perspectiva e se deslocaram para o sistema socioeconômico e cultural no qual o estudante estava colocado.

A teoria da carência cultural atribuía à origem familiar dos estudantes suas dificuldades e norteou o desenvolvimento de programas e políticas que visavam compensar essa carência e garantir condições igualitárias de aprendizagem. Essa análise foi largamente criticada, dado o seu caráter preconceituoso, uma vez que considerava que as classes menos favorecidas eram limitadas culturalmente e por isso inferiores, fomentando ainda mais a condição de desigualdade dessa parcela da população. Mais adiante essa teoria transformou-se em teoria da diferença cultural que fazia crer que os estudantes e suas famílias eram parte de uma cultura diferente daquela em que estariam baseados os currículos escolares: a cultura da classe média, e que por isso, teriam dificuldade de compreendê-la. Segundo Patto (2015) as pesquisas da época indicavam que:

“Características dos alunos e de seu ambiente familiar eram relacionadas com o desempenho na escola em busca dos determinantes do baixo rendimento. Assim, alta densidade habitacional, desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais diante das tarefas escolares dos filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar.” (Patto, 2015, p. 134)

Na década seguinte, os estudos avançam no sentido de visibilizar a escola como reprodutora do modelo excludente de sociedade capitalista, ampliando as discussões acerca do fracasso escolar e comprometendo o sistema educacional brasileiro e sua organização nas causas desse insucesso.

O conhecimento das vicissitudes da escolarização dos filhos de uma parcela das classes trabalhadoras que se comprime na periferia de um grande centro urbano-industrial não pode dispensar análise da instituição escolar: olhos e ouvidos atentos à rede complexa de relações intersubjetivas que se dão entre os participantes diretos do processo escolar foram ferramentas de apreensão da vida na escola, enquanto parte integrante da vida na sociedade concreta que a inclui (Patto, 2015, p. 30)

A autora, em sua produção científica, contrapõe a lógica daquele momento histórico para o fracasso escolar que atribuía a responsabilidade do insucesso do sujeito aprendiz ao contexto sociocultural no qual estava inserido, refutando as teorias dos *déficits*, da carência cultural e os discursos teóricos produzidos para justificar o fracasso escolar e naturalizar as desigualdades sociais e os preconceitos.

Seus estudos buscam demonstrar que o fracasso escolar é um fenômeno psicossocial de natureza complexa e multidimensional, influenciado pelas relações de poder e dominação e por mecanismos escolares que produzem as dificuldades de aprender, entendendo o fenômeno como uma construção histórica e social, a partir de pressupostos epistemológicos como o materialismo histórico dialético de Karl Marx e o conceito sociológico de vida cotidiana de Agnes Heller, com vistas a “[...] definir uma forma de pesquisar a vida escolar que não passasse ao largo da vida social que a constitui [...]” (Patto, 2015, p. 30).

A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas ideias e ideologias. Em outras palavras, é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico [...]
(Patto, 2015, p. 157)

Localizando o fracasso escolar como parte integrante da vida escolar e a escola como uma manifestação das formas que a vida assume na sociedade da qual faz parte, Patto descreveu teorias criadas para explicar o fracasso escolar na população de baixa renda e afirmou que a psicologia tratava o tema enquadrando-o desde a teoria da hereditariedade, que considerava inferior a população negra e pobre, até a teoria do *déficit* que atribuía o não aprender às influências ambientais, apresentando explicações carregadas de presunções racistas e classistas.

Na análise da autora, em função dessas teorias decorrem algumas razões para as dificuldades de aprendizagem da criança pobre: sua condição de vida que seria incompatível com bom desempenho escolar; e a inadequação da escola e dos professores para trabalhar com esse público, quando não levam em consideração seus padrões culturais e distanciam seus conteúdos, materiais e linguagem da realidade vivida pelos alunos. Assim, a escola segue se apropriando desses discursos e fazendo acreditar que, mesmo desenvolvendo uma educação igualitária, não consegue resolver a questão do fracasso pelo fato dele estar vinculado a fatores externos à instituição.

Todas essas explicações, embora diferentes em muitos aspectos, carregam a semelhança de situarem as causas do fracasso escolar nos estudantes e em suas famílias. Além disso, deixam de levar em consideração as relações de produção e poder bem como as questões ideológicas, impregnando os conceitos dos preconceitos e estereótipos sociais relacionados aos pobres e aos negros. Atenta para a importância de se questionar a culpabilização do estudante e da família pelo insucesso escolar alertando para os determinantes institucionais e sociais que surgem em relevância consideravelmente maior que as questões neurológicas e emocionais rompendo assim com a perspectiva psicologizante sobre o tema.

De acordo com Patto (2015), a superação do fracasso escolar passa, necessariamente, pelo reconhecimento de sua complexidade, considerando seus múltiplos aspectos causadores: a instituição escolar e sua organização, as políticas públicas, o contexto sócio-histórico, a condição social e as ideologias sob as quais se ancora a prática educativa.

A autora não nega, contudo, que em alguns casos, de fato possa haver a necessidade de um atendimento especializado fora da escola, entretanto pondera que, justamente nestes casos, atitudes e comportamentos oriundos na própria escola podem agravar essas dificuldades.

Sobre escola e o fracasso escolar que ela ajuda a produzir, Colares (1996, p. 28) concorda que se trata de uma “[...] dura realidade com a qual convivemos há muitas décadas [...]”. No entanto, a citada autora chama a atenção para o fato de não ser verdade a premissa que diz que não conseguimos lidar com ela e julga fundamental desconstruir a ideia de que suas causas são unicamente externas ao ambiente escolar, mas sim articuladas com que se produz nesse espaço.

Segundo ela, esse caminho nos levaria a relativizar a questão e direcioná-la para a medicalização “[...] transformando questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas [...]” (Collares; Moysés, 1994, p. 25). Fato que exime de responsabilidade o sistema sociopolítico e culpabiliza a vítima, no caso, os estudantes, que passam a ser algozes de si mesmos. Assim, mascarado, o processo de ensino e aprendizagem não apresentaria problemas não fosse pela contrariedade dos que não aprendem.

Vivemos um tempo em que a medicalização avança a largos passos sobre todas as esferas da vida, ocultando desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico. O mesmo processo desqualifica as diferenças que nos caracterizam e constituem – somos todos diferentes em modos de ser, agir, reagir pensar, afetar e ser afetado, em modos de aprender (Collares; Moysés, 2013, p. 48).

Em diálogo com esses olhares sobre as dificuldades de aprender e suas implicações no fracasso escolar, Magda Soares aponta possíveis caminhos e nos apresenta três explicações que ela vai denominar de ideologia do dom, ideologia da deficiência cultural e ideologia das diferenças culturais. Segundo a autora, estas ideologias demonstram a contradição de uma escola contra o povo e não para ele (Soares, 2020).

A ideologia do dom, conforme Soares (2020), é aquela segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso escolar devem ser buscadas nas características dos indivíduos, isto é, dependerá da aptidão e da inteligência de cada um. Nesse caso, à escola caberia oferecer igualdade de oportunidades, recaindo para o estudante reunir as condições básicas para a aprendizagem e as características necessárias ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. Ela seria responsável pelo atendimento das diferenças dos estudantes e por tratar desigualmente os desiguais.

Assim estaria justificada a seleção dos mais capazes e a classificação e hierarquização dos alunos tendo a escola o papel de “[...] adaptar, e ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais” (Soares, 2020, p.18).

Nessa perspectiva o fracasso escolar estaria justificado pela inadequação do estudante ao que é oferecido pela escola. A ideologia do dom ainda está muito presente na educação contudo, Soares adverte que seus pressupostos foram abalados por evidências de que as diferenças naturais não ocorriam apenas entre indivíduos, mas entre grupos de indivíduos, especialmente entre as camadas privilegiadas e as socioeconomicamente desfavorecidas, o que levou ao surgimento de outra ideologia, a da deficiência cultural.

Na ideologia da deficiência cultural, as desigualdades sociais seriam responsáveis pelas diferenças de desempenho dos alunos na escola. Essa explicação propõe uma superioridade do contexto cultural das classes privilegiadas em contraponto a pobreza cultural das camadas populares. Nesta perspectiva o

fracasso escolar dos alunos oriundos das camadas populares seria fruto dos *déficits* provenientes de uma carência ou privação cultural do meio em que vivem.

O meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar a subnutrição que teriam consequências sobre a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidade de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação (Soares, 2020, p. 21).

Tais limitações seriam responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Dessa forma, assim como na ideologia do dom, o aluno seria responsável pelo seu fracasso em razão de suas deficiências culturais. No entanto, mais uma vez Soares (2020) ressalta que, do ponto de vista sociológico e antropológico, as noções de deficiência cultural e carência cultural são inaceitáveis uma vez que, qualquer tentativa de comparação e hierarquização de culturas é cientificamente infundada e reforça que não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas. Há culturas diferentes e para essa ideologia há uma outra explicação para o fracasso escolar.

A teoria das diferenças culturais parte da premissa de que não é possível que uma cultura seja deficiente ou inferior em relação a outra. O que se propõem é reconhecer que há uma diversidade de culturas igualmente estruturadas, portanto hierarquizá-las não seria apropriado. Transformar as diferenças em deficiências, conforme Soares (2020), seria uma atitude etnocêntrica que classifica aquilo que é diferente das classes favorecidas como inferior. Nas sociedades capitalistas, os padrões culturais das classes favorecidas constituem a cultura socialmente valorizada, privilegiada e considerada superior; contrariamente, a cultura das classes desfavorecidas, é vista como subcultura.

Nesse cenário, a escola inserida no contexto capitalista assume o modelo cultural das classes favorecidas valorizando padrões que não identificam os estudantes oriundos das camadas populares que, ao chegarem na escola, tem seus padrões ignorados ou desprezados.

Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais como, sugerem a ideologia do Dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências. (Soares, 2020, p.25)

A escola, não raramente, é responsável pelo fracasso dos estudantes na medida em que acentua as diferenças entre eles, culpabilizando-os por suas dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, Arroyo propõe transpor os diagnósticos reducionistas que identificam o fracasso escolar como “[...] supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional [...]” (Arroyo, 2000, p.14). Este pesquisador sugere que deve ser dado às estruturas escolares o peso que elas têm no fracasso escolar. Enfim, “[...] a escola como modelo social e cultural de funcionamento organizativo [...]” (Arroyo, 2000, p. 14).

Falar do peso da cultura escolar, segundo o autor, é compreender e aceitar que os indivíduos que compõem o ambiente escolar adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas, e aos comportamentos da instituição (Arroyo, 2000). Essa cultura escolar legitima condutas e torna os processos de exclusão popular explicáveis, tanto pedagógica quanto socialmente.

Não apenas alunos, professores, técnicos e gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escola; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes nessa pesada cultura (ARROYO, 2000, p. 17).

Seguindo esse curso, Aquino, em seus estudos sobre erro e fracasso escolar, entende que o problema da reprovação e da evasão não está no baixo nível de inteligência ou rendimento do corpo discente, mas no teor das relações institucionais que retroalimentam essas grandezas (Aquino, 1997). Ademais, também critica o fato de, comumente, se buscar que profissionais externos à escola deem conta das questões que se originam no cotidiano escolar e em suas relações constituintes. A esse movimento Aquino dará o nome de embotamento institucional da escola contemporânea:

Isso significa que a escola, na qualidade de instituição social, tem permitido que seu rol de competências fique à deriva de outras instituições, com as quais compete historicamente pela “guarda” das nossas crianças e jovens (Aquino, 1997, p. 94).

A produção do fracasso escolar descansa, principalmente, na escassez de verbas destinadas à educação, em políticas públicas que são descoladas da realidade da escola, anacrônicas, e na má remuneração dos profissionais da educação. Não bastasse isso, nos deparamos com uma formação profissional que incorre também na reprodução de teorias preconceituosas e que reforçam as desigualdades. Uma imensa trama que desencadeia na péssima qualidade do ensino que se oferece em sala de aula.

Logo, o fracasso do qual falamos não é o fracasso *na*¹ escola, mas *da* escola e da estrutura que a sustenta. Não se trata, portanto, de culpabilizar as vítimas mas de perceber interesse liberais inconciliáveis em confronto no ambiente escolar. A não aceitação do diferente e a desnaturalização dessas diferenças que são vistas como um desvio da cultura dominante. É preciso que a escola reveja suas práticas pedagógicas flexibilizando-as às condições concretas dos estudantes que se servem dela. Isso só será possível na medida em que não menospreze os repertórios pessoais e a singularidade dos sujeitos que aprendem, sem com isso desconsiderar aquilo que é comum entre eles. Dito isso, o fracasso escolar passa a ser, de outro modo, uma manifestação que delata e revela um sistema escolar “[...] reprodutor das desigualdades sociais geradas pela divisão e pela organização do trabalho [...]” (Patto, 2015, p. 153)

Assim, deve ser também a escola responsável por estabelecer estratégias que minimizem a fragilidade de suas ações e estruturas. Isto é o que oportunizam os cursos de nivelamento da aprendizagem sobre os quais trataremos a seguir.

2.2 O PROGRAMA DE NIVELAMENTO

O primeiro princípio defendido na Constituição Federal para a prática educativa, no inciso I do seu artigo 206, é a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (Brasil, 1988). Essa mesma igualdade é reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), em seus princípios e fins. Nela está prevista também a garantia do “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (título II art. 2º).

1 Grifo nosso.

Alinhado com essa perspectiva e no cumprimento do que preconiza a legislação educacional brasileira, o IF BAIANO, um dos institutos federais criados pela Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008), a partir de uma nova concepção sobre a educação profissional e tecnológica (EPT), declara uma sua missão institucional:

Oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão. (IF Baiano, 2015, p.21)

Assim, compromete-se com a qualidade da formação dos estudantes, como cidadãos imbuídos de valores éticos, com visão holística e preparados para uma atuação engajada no contexto social. (IF Baiano, 2015). Para garantir o que assegura, a formação profissional e tecnológica, o IF Baiano tem, em seu projeto pedagógico, programas e projetos que se comprometem com a permanência e o êxito dos estudantes que ingressam no ensino médio integrado da rede federal através de seus *campi*, oriundos em sua maioria de escolas públicas de ensino fundamental. De acordo com os dados obtidos no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), no Campus Catu, um dos dezesseis campi do IF Baiano, mais de 82% dos estudantes matriculados no ensino médio integrado são procedentes de escolas públicas.

Neste cenário, o que pude observar ao longo de minha experiência e minha atuação na instituição, é que parte dos estudantes que concluem o ensino fundamental e ingressam no Instituto não desenvolveram as competências e habilidades esperadas para um período escolar específico e não se apropriaram dos conhecimentos considerados elementares e essenciais para as novas aprendizagens do ensino médio integrado ao técnico, o que interfere negativamente no desempenho acadêmico. A busca pelo reforço dessas habilidades, através de programas de recuperação da aprendizagem como o nivelamento, visa não só minimizar as assimetrias de repertório entre os alunos, mas também consolidar os conhecimentos acumulados ao longo da vida escolar, atenuando as probabilidades de evasão, desmotivação e de retenção, elevando o grau de proficiência observado por ocasião do ingresso desses jovens na educação profissional.

Assim, a demanda para o desenvolvimento dos programas de nivelamento delata defasagens no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de grande

parte dos alunos oriundos do Ensino Fundamental e a necessidade de a escola atuar nessas questões de forma inovadora. Arantes pondera o fato de que:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder ao desafio da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente a sociedades complexas do século XXI (Arantes, 2006, p. 32).

O desafio, diante da constatação das adversidades na aprendizagem do aluno ingressante, configura-se em promover ações que afetem positivamente o desempenho dos estudantes através de boas práticas, a exemplo do nivelamento e de ações que viabilizem a aprendizagem.

Nesse contexto, amparado e incentivado legalmente, o programa de nivelamento sobrevém como uma possibilidade de aprimorar esse preparo, especialmente nas questões de aprendizagem que, eventualmente, não tenham sido consolidadas nos estágios anteriores da educação básica. Para esse nível escolar a LDB (Brasil, 1996) presume a “[...] alfabetização plena e a formação de leitores [...]” como condições para as finalidades da educação básica.

Assim, esta seção tem como objetivo apresentar a experiência pedagógica vivida no IF Baiano em um desses programas, e refletir sobre uma estratégia que consiga ser aplicada a serviço das aprendizagens dos estudantes, na perspectiva da busca pela equidade.

Neste cenário, o termo nivelamento denota a ideia de colocar-se no mesmo nível de alguém, equiparar-se, igualar-se (Nivelar, 2023). Por essa via da equiparação, descrevemos as ações pedagógicas desenvolvidas no programa de nivelamento com os estudantes ingressantes no ensino médio integrado, como um projeto que deseja trabalhar nas suas defasagens de conhecimento, indicando estratégias para minimizá-las.

2.2.1 O Programa de Nivelamento no Instituto Federal Baiano

O Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem (PRONAP) é parte do Plano de Avaliação, Intervenção e Monitoramento (PAIM) e está prevista na Resolução CONSUP nº 21 de 20 de agosto de 2015 (IF Baiano, 2015). O programa compõe a política institucional que busca garantir o avanço na qualidade da

aprendizagem e contribuir para o aumento das possibilidades de êxito, redução da evasão e do fracasso escolar. O movimento é franqueado a todos os estudantes ingressantes e regulamentado na Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Desta forma, de acordo com o texto do seu artigo 15º tem como objetivo central

Aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, através de ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos da Educação Profissional de Nível Médio e da Educação Superior, proporcionando um aumento qualitativo da aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para minimizar a evasão e a retenção dos(as) estudantes no IF Baiano (IF BAIANO, 2015, p.7).

Dessa meta principal decorrem os objetivos específicos que contemplam oportunizar aos estudantes, que apresentem lacunas no seu processo formativo e, portanto, dificuldades para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, a revisão de conteúdos considerados elementares, o estímulo à busca constante por conhecimentos e, conseqüentemente, a sua autonomia acadêmica (IF BAIANO, 2015).

Diversos setores da Reitoria do Instituto e de seus campi estão investidos de competências relativas a atuação de cada setor no funcionamento do programa. Essas competências englobam o planejamento, a organização e a gestão das iniciativas do PRONAP, além da efetiva execução do programa pela equipe do campus.

A responsabilidade de acompanhamento global das ações do programa fica a cargo da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), instância máxima da gestão do ensino no IF Baiano. As direções acadêmicas dos campi são encarregadas da gestão da execução, como a definição dos conteúdos dos cursos ofertados, sua divulgação e, ao final, da construção de um relatório anual de acompanhamento do programa. Nesse cenário, as coordenações de ensino assumem a supervisão de suas equipes de docentes envolvidas no nivelamento, apoiando nas dificuldades e garantindo o cumprimento das etapas planejadas. (IF Baiano, 2015).

Os estudantes, que devem atingir uma frequência mínima de 75% da carga horária das atividades propostas pelo programa, são orientados a participarem do nivelamento no momento em que vão se matricular no curso que escolheram no processo seletivo, quando são informados do período em que o programa ocorrerá e qual seu objetivo. Como não há uma seleção para a participação no programa, sua

oferta alcança todos os estudantes ingressantes nos cursos técnicos integrados. Os encontros acontecem em um turno (manhã ou tarde) definido a partir da disponibilidade dos docentes e dos ambientes físicos do campus, em um espaço de tempo organizado no calendário acadêmico nos quinze dias anteriores ao início das aulas regulares do ano letivo.

Respeitando a orientação da Resolução CONSUP nº 21 de 20 de agosto de 2015 (IF Baiano, 2015), a execução do nivelamento se inicia com uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar as dificuldades que comprometem o desempenho acadêmico dos estudantes. A partir disso, a equipe envolvida propõe atividades que possam atenuar as lacunas no processo formativo. Nessa etapa também devem ser identificados os conteúdos elementares que precisam ser revistos e aprofundados. Essa primeira etapa de diagnose deve ser feita pelos professores que ministram os componentes curriculares dos Cursos da Educação Profissional de Nível Médio, através de instrumentos definidos previamente em encontros de planejamento pedagógico dos docentes com a equipe pedagógica do campus que apreciará o projeto de intervenção.

Feito isso, as atividades serão desenvolvidas por esses mesmos professores e pelos estudantes, em sala de aula física ou virtual, visto que o documento normativo contempla a possibilidade de atividades nas modalidades presencial e a distância. Nessa fase, o nivelamento deverá:

[...] melhorar o desempenho dos estudantes, especialmente os ingressos, elevando a turma a um mesmo patamar de conhecimentos, aumentando as possibilidades de êxito no processo formativo, contribuindo, assim, para minimizar as situações de evasão e retenção (IF Baiano, 2015, p. 6).

Para isso, desenvolvem-se as atividades planejadas e as estratégias são definidas considerando as diferentes formas de aprender e os múltiplos saberes dos estudantes, revisitando o planejamento conforme exige a dinâmica da turma, seus avanços e necessidades. Nos critérios estabelecidos no projeto do nivelamento, está facultado aos campi integrantes do IF Baiano, a definição de metodologias para alcançar os objetivos propostos (IF Baiano, 2015).

A reavaliação do planejamento deve se estender também para aquilo que foi planejado como proposta para o ano letivo regular, uma vez que, conhecendo a turma e suas potencialidades, é possível traçar planos mais realísticos para os componentes curriculares e com maior possibilidade de êxito, sempre em consonância com o currículo previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Vale ressaltar que o nivelamento não se trata apenas de um reforço dos conteúdos, uma vez que não é possível reforçar uma habilidade sem antes desenvolvê-la. É importante que as habilidades cognitivas sejam trabalhadas compreendendo o estudante como um indivíduo com expectativas afetivas, sociais e inserido num mundo que exige múltiplas competências. Tudo isso sem destituir os estudantes de suas singularidades.

Assim, há no programa uma intenção de ocupar, com o conhecimento, lacunas na construção pedagógica dos estudantes, colocando-os em um outro nível de compreensão e consciência. Trabalhar as competências para que, interagindo com as informações a que tem acesso, transforme-as em conhecimento. Uma preparação para a descoberta de novos saberes que exigem requisitos pedagógicos para serem aprendidos e que o dotarão de maior qualificação e autonomia no seu percurso acadêmico.

Contudo, diante das inúmeras finalidades e considerando a dimensão das questões de aprendizagem apresentadas pelos ingressantes, o tempo dedicado a realização do nivelamento pode não ser o suficiente para o atingimento de tantas metas e a plena execução de suas fases que são complexas e acuradas e determinam o sucesso do programa. Por isso a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem compreender o programa e aprimorá-lo a fim de atender as necessidades dos estudantes.

Finalmente, a despeito do que foi dito sobre a relevância e o propósito do programa de nivelamento, gostaríamos de reservar, nesta oportunidade, um espaço para o debate sobre a etimologia do termo nivelamento, suas interpretações e limites contextuais.

A escola tradicionalmente trabalha na perspectiva da uniformização da aprendizagem e o termo nivelamento traz consigo, *a priori*, a ideia de horizontalidade, de igualdade, que parece negar as diferenças individuais e as especificidades das diferentes culturas dos estudantes, como se elas fossem deficiências. Sobre essa questão, Esteban (2013) expõe que as relações pedagógicas atuam na homogeneização e na individualização produzindo um jogo de relações que ofusca a complexidade dos sujeitos, contextos e sentidos.

O que se pode compreender a partir da investigação dos documentos institucionais sobre o programa, é que a proposta do nivelamento deve ser executada por meio de uma abordagem inclusiva, valendo-se dos objetos do

conhecimento contextualizados às necessidades dos estudantes, de modo a articular as habilidades essenciais em defasagem com novos contextos, que favoreçam o melhor entendimento dos conceitos e aplicações do conhecimento. Essa interpretação do programa vai de encontro à ideia de normatizar níveis de aprendizagem com base em um único padrão, criando diretrizes às quais todos devem se enquadrar

Espera-se com o programa cooperar na compensação de carências e lacunas de conhecimento trazidas do ensino fundamental pelos estudantes e garantir o direito imprescritível à educação pública, gratuita e de qualidade. Garantia que não passa só pelo acesso, mas, igualmente, pela permanência e o êxito. O texto do PRONAP assegura isso em seus objetivos ao afirmar que se espera um “[...] aumento qualitativo da aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para minimizar a evasão e a retenção dos(as) estudantes no IF Baiano (IF Baiano, 2015).

Assim, seria pertinente que a designação do programa refletisse fielmente a proposta de uma formação que transpasse todo o processo de aprendizagem e não se limite a uma simples revisão de conteúdo, mas ao progresso da autonomia da aprendizagem (aprender a aprender) através do desenvolvimento de habilidades e consequente superação das dificuldades. Esse olhar supera a perspectiva cognitivista da aprendizagem, a mera acumulação de conteúdos e uma padronização que busca homogeneizar a aprendizagem dos estudantes, como se isso fosse possível. Sobre isso Anete Abramowicz nos lembra:

A aprendizagem por vezes é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam em tempos distintos não no ritmo e da maneira como gostariam as professoras. Mas a aprendizagem ocorre, sempre. (Abramowicz, 1997, p. 169)

Sobre o tema, Lopes (2018) afirma que é incoerente pensar numa homogeneização da educação num país tão diversificado e desigual como o Brasil. Dizendo que, reduzir a educação à níveis de aprendizagem determinados por testes padronizados esperando que todos os estudantes terão um aprendizado uniforme, “[...] reforça e reproduz processos históricos de produção da exclusão social” (Lopes, 2018).

Então, a proposta de reflexão sobre o termo nivelamento visa colocar em discussão o que ele representa e o que é cumprido na prática, com base nos

objetivos previstos no documento regulador do programa, e perceber que a finalidade não está em congruência com o nome que sustenta.

2.2.2 A Importância do Programa de Nivelamento no Enfrentamento do Fracasso Escolar no IF Baiano

O fracasso escolar é um problema histórico persistente, resultado de múltiplos e complexos fatores que se relacionam no âmbito escolar e que compromete as histórias de vida de muitos estudantes nos diferentes níveis de ensino. Percebendo a sua responsabilidade no processo – não só de ensino, mas também de aprendizagem do estudante – e sensível ao ingresso de estudantes com graves problemas de defasagem educacional, a escola deve, ela mesma e em sua estrutura, abrir espaços internos de enfrentamento a essa realidade, compreendendo que questões de aprendizagem, aprimoramento de habilidades e déficit de conteúdo se resolvem na escola e não fora dela.

Moysés (2017) chama atenção para o fato de que o acesso à escola não é garantia de acesso a escolarização. A citada pesquisadora também sinalizou os índices persistentes de reprovação na educação brasileira e sugere a necessidade avanço nas análises desses números. Em suas palavras,

A escola brasileira tem, segundo dados da Unesco, o pior desempenho educacional em todo o mundo, se partirmos do suposto teórico de que os dados educacionais devem ser lidos como relativos ao desempenho do sistema educacional e não de cada criança em particular. Isto significa que se está propondo remeter a análise da escola para o campo de problemas coletivos, institucionais, ao qual pertence de fato. (Moysés, 2017, p. 55)

Assim, entende-se uma iniciativa como a do nivelamento como um meio da escola oportunizar ao seu público aquilo que lhes foi negado anteriormente, o acesso ao conteúdo escolar e a uma metodologia pedagógica comprometida com a aprendizagem e capaz de direcioná-lo com sucesso ao final de sua formação.

Mais do que qualidade do ensino, o que se objetiva é diminuir as desigualdades geradoras do insucesso, da reprovação e da evasão e fomentar a democratização da educação, pautada na ideia de que a escola deve adequar-se ao seu coletivo respeitando suas individualidades. Abramowicz (1997) desafia: a escola não pode tudo, mas pode mais. E pondera dizendo que a democratização não está relacionada apenas com a possibilidade de livre acesso, mas com a perspectiva de

“[...] fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do Outro” (Abramowicz, 1997, p. 169).

Toda iniciativa que minimize as desigualdades, acolhendo as diferenças e incentivando os estudantes a se interessarem em aprender o que se ensina, ajudará a escola a encarar a questão do fracasso escolar em equivalência de condições com os fatores que o determinam, uma vez que um ambiente escolar desigual influencia as relações pedagógicas e desempenha um papel importante no fracasso escolar. (Perrenoud, 2000).

Assim, o espaço criado pelo IF Baiano é uma conquista tanto dos estudantes, que serão acolhidos em suas dificuldades, quanto do corpo docente que tem a possibilidade de construir estratégias de ensino que contemplem as diferenças individuais e grupais, permitindo o desenvolvimento e a expressão de várias potencialidades humanas (Oliveira, 1997, p. 53). Esse trabalho formativo será o pilar para o desenvolvimento de conteúdos e práticas mais apropriadas com a realidade dos estudantes nos seus componentes curriculares habituais. Isso porque, segundo Oliveira,

[...] quando a criança fracassa na escola, na verdade evidencia-se uma incompatibilidade entre a proposta da escola e as características da criança, as quais se devem ao seu estágio de desenvolvimento individual ou a peculiaridades de sua cultura de origem (Oliveira, 1997, p. 53).

Importante mencionar que além das questões práticas de reparação dos problemas de aprendizagem e defasagem de conteúdos, há também uma dimensão subjetiva que tangencia todos os envolvidos nesse processo, pois estamos tratando também de autoestima, motivação, capacidade de superação das dificuldades e de uma aprendizagem efetiva e que seja um alicerce para as demais etapas da construção de saberes na educação profissional e tecnológica.

Os repetentes nos dizem algo que é necessário escutar em relação a uma pedagogia que crie novos acontecimentos e engendre nos espaços-tempos acontecimentos nem sempre visíveis: subjetividades inusitadas para que as crianças possam sair do lugar do menos. (Abramowicz, 1997, p. 169).

2.3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

A sequência didática é um procedimento pedagógico, com uma perspectiva construtivista e interacionista, que propõe a realização de atividades intencionais e estruturadas, que permitem a diferenciação do ensino e a apropriação, pelos estudantes, dos conteúdos de aprendizagem (Zabala, 1998). Essas atividades ordenadas e articuladas, devem ser organizadas em unidades didáticas que permitem incluir as três fases de uma intervenção pedagógica reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. A maneira como essas atividades estarão situadas na unidade, permitirá a caracterização preliminar da forma de ensinar e a definição dos conteúdos de aprendizagem deverá levar em conta, prioritariamente, as intenções educacionais.

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também inclui as demais capacidades. (Zabala, 1998, p. 30)

Esses conteúdos de aprendizagem, em uma concepção construtivista, estão classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais. Respectivamente, o que é preciso saber, o que se precisa saber fazer e o que se deve ser. Cada um desses conteúdos apresenta uma intenção educativa e cada um deles tem uma relevância pedagógica.

Se mudamos de ponto de vista e, em vez de nos fixar na classificação tradicional dos conteúdos por matéria, consideramo-los segundo a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes etc., e não pelo fato de estarem adstritos a uma ou outra disciplina. (Zabala, 1998, p. 39).

Os conteúdos conceituais, segundo Zabala (1998), dizem respeito àqueles, como o nome define, relacionados aos conceitos, ao conjunto de fatos ou objetos que tem características comuns. Mas não só aos conceitos, também engloba os princípios, que são as mudanças que se produzem nestes fatos e objetos. Assim, pedagogicamente, esses dois tipos de conteúdo, por se aproximarem, são tratados

pelo autor conjuntamente. Sobre os conteúdos conceituais, Zabala (1998, p. 43) diz que “[...] não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado.”

Assim, a aprendizagem dos conteúdos conceituais, passa por interpretar e compreender o fenômeno e situar os fatos. Para isso, é importante que as atividades propostas instiguem processos de construção pessoal dos conceitos e possibilitem que os novos conteúdos se relacionem com os conhecimentos prévios dos estudantes.

Seguindo com os conteúdos procedimentais que são os que, de forma ordenada e como finalidade, levam à realização de uma ação, são exemplos: desenhar, recortar, observar, inferir. Eles são classificados por Zabala (1998) em três eixos: o eixo motor/cognitivo; o eixo poucas ações/muitas ações e o eixo heurístico. O primeiro define as ações que demandam muitos ou poucos fatores motores ou cognitivos, o segundo determina-se pela quantidade de ações que exige e o terceiro diz respeito à ordem das ações, repetitivas ou não. Para esse conteúdo, o autor apresenta uma composição para a aprendizagem significativa e ela começa pela realização das ações. “Como se aprende a realizar ações? A resposta parece óbvia: fazendo-as” (ZABALA, 1998, p.45).

Realizadas as ações, os passos que as segue são outros três: a exercitação múltipla, como elemento necessário para o domínio competente; a reflexão sobre a própria atividade, que possibilita a tomada de consciência da atuação; e por fim, mas não menos relevante, a aplicação em diversos contextos e em situações imprevisíveis.

Já os conteúdos atitudinais englobam os valores, atitudes e normas, e a aprendizagem desses conteúdos de natureza diferenciada necessita de especificidades. Em relação aos valores, este será interiorizado quando forem elaborados critérios para uma tomada de decisão diante de situações; em relação às atitudes, quando o estudante é capaz, de forma constante, de pensar, sentir e agir diante de um objeto concreto. Em relação às normas, a aprendizagem requer, não só aceitação, como também, reflexão e interiorização das regras básicas de funcionamento da coletividade.

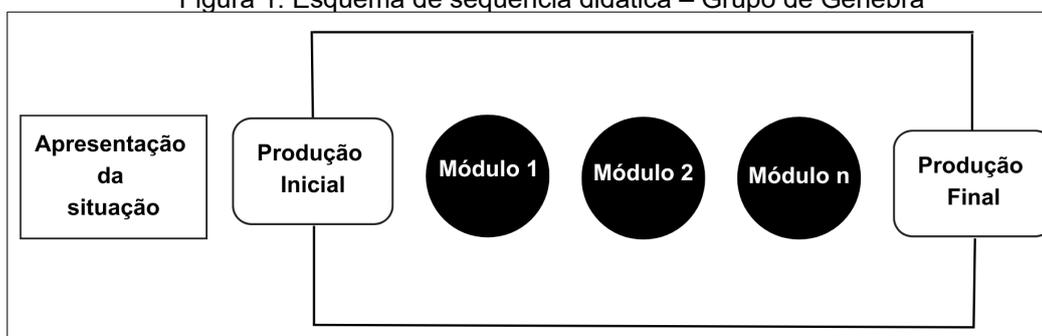
As características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutuais que contém cada um deles. Assim, os processos vinculados à compreensão e elaboração dos conceitos associados ao valor, somados à reflexão e tomada de posição que comporta, envolvem em processo marcado pela necessidade de elaborações complexas de carácter pessoal (Zabala, 1998, p.47).

Nesse contexto, entende-se que apresentar os conteúdos de aprendizagem de uma maneira complementar e simultânea, criando condições para que eles sejam relacionados com seu uso social, facilitará a aprendizagem dos estudantes assim como a significação do processo.

Igualmente engajados com a utilidade social dos conteúdos que serão aprendidos e, em linha com a perspectiva do uso da língua nos gêneros textuais orais e escritos, o grupo de Genebra, formado por pesquisadores da Escola de Genebra, com destaque para JeanPaul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Sylvie Haller, difundiu uma experiência com sequência didática de gêneros textuais que buscou contribuir para minimizar os graves problemas de produção escrita e oral dos estudantes francófonos.

Nessa proposta, o grupo genebrino apresenta a sequência didática como um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual, com a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor um tipo de texto, permitindo-lhe escrever e falar de uma maneira mais adequada numa dada situação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Esse tipo de sequência didática está organizada conforme esquema representado abaixo é estruturada em quatro tempos pedagógicos.

Figura 1: Esquema de sequência didática – Grupo de Genebra



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98

A figura demonstra o caminho de desenvolvimento da sequência didática conforme o grupo de Genebra. O primeiro tempo consiste na descrição detalhada da sequência didática que será realizada (apresentação da situação), seguida da escrita da primeira versão do texto considerando a proposta (produção inicial). A partir daí são realizadas as atividades modulares com conteúdos conceituais (módulos 1, 2, n) e, por fim, o tempo de produção do texto final (produção final).

Com esse esquema, os pesquisadores suíços situam a escrita numa dimensão sociointeracionista e a compreendem como o fim de um processo sócio discursivo-dialógico do aprendizado. Assim orientam começar a sequência a partir daquilo que os estudantes já possuem de conhecimento, começando por uma sondagem, e avançando por etapas sistematizadas de aprendizagem, por meio dos módulos, para consubstanciar a produção final.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96)

As etapas partem da apresentação da situação-problema até a produção final, passando por módulos de atividades. A apresentação da situação da sequência é a etapa que inicia o processo de aprendizagem. Esse momento tem como missão fornecer todas as informações necessárias para que os estudantes conheçam o projeto e a aprendizagem de linguagem que está relacionada a ele. Será o primeiro contato do estudante com a proposta.

No momento seguinte os estudantes farão a primeira produção e apresentarão, através do texto, o que já dominam do gênero, as capacidades que já dispõem e suas potencialidades. Dessa forma, segundo os autores, é possível definir pontos precisos de intervenção na aprendizagem e “[...] motivar tanto a sequência como o aluno[...].” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 101). O terceiro tempo compreende o trabalho com os módulos de atividades. Esse é o tempo em que serão trabalhados os problemas evidenciados na primeira produção e também é o momento de instrumentalizar os estudantes com ferramentas para a superação desses problemas. Os módulos devem, então, contemplar as lacunas visibilizadas nas produções iniciais. Além disso, o grupo defende que, durante a realização dos módulos, os estudantes aprendam a falar sobre o gênero abordado, pois adquirem

uma linguagem técnica e um conhecimento progressivo sobre o tema. Sugerem até mesmo a produção de uma lista de constatações onde devem constar os registros dos conhecimentos adquiridos no processo.

O instrumento terá, então, tantos módulos quantos forem necessários para que as dificuldades percebidas na primeira produção sejam superadas com êxito. Nesse período da sequência aconselha-se que haja à disposição de quem aprende uma variedade de atividades e metodologias.

[...] existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 104)

Os autores distinguem esse “arsenal” em três grandes categorias de atividades, a saber: (1) Atividades de observação e análise de textos, (2) Tarefas simplificadas de produção de texto e (3) Elaboração de uma linguagem comum. As atividades de observação e análise de textos, sejam eles orais ou escritos, são uma referência importante para aprendizagem da expressão quando possibilitam comparações de texto de um mesmo gênero ou de gêneros distintos. As tarefas de produção de texto permitem uma concentração precisa na elaboração de um texto e a linguagem comum possibilita que os estudantes comentem, critiquem e melhorem os próprios textos ou de outros autores.

Por fim, uma produção realizada após o contato com os conhecimentos apresentados nos módulos que possibilitará a prática dos instrumentos elaborados anteriormente.

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 103)

É importante destacar que, de acordo com os próprios autores, o modelo de sequência didática proposta pelo grupo de Genebra, é um sistema aberto e, por não contemplar todas as dimensões do trabalho com a língua, deve integrar as demandas não alcançadas na proposta. Assim, durante as produções de texto propostas na sequência didática podem ser trabalhadas, paralelamente, às questões de gramática, por exemplo.

2.3.1 Os Passos do Caminho: Como Fazer uma Sequência Didática?

Uma sequência didática (SD) é um planejamento de ensino que organiza e estrutura as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula buscando alcançar determinados objetivos de aprendizagem. Esses objetivos devem estar claramente definidos e ajustados com as capacidades que se pretende desenvolver junto com os estudantes. Zabala (1998) revela que educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Partindo disso, compreende-se que múltiplas são as aptidões que se pode (e deve) potencializar levando em conta as intenções educacionais. Isso posto, descreveremos aqui os passos básicos para o caminho de preparação de uma sequência didática.

O passo 1 e, talvez, o mais importante deles, é a **definição dos objetivos**. Determinar quais são os objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar com a sequência didática. Esses objetivos devem ser nítidos, específicos e alinhados com o currículo escolar e com as aprendizagens que se pretende promover. Importante ressaltar que, por aprendizagem, entende-se não só aquela vinculada aos conteúdos curriculares, mas também ao “currículo oculto [...] aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino” (Zabala, 1998, p. 30).

Da definição dos objetivos, segue o passo 2: a **sondagem prévia**. Uma análise para identificar o nível de conhecimento prévio dos estudantes sobre os novos conteúdos de aprendizagem. Saber disso, possibilitará adaptar as atividades e estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais e coletivas dos estudantes, além de atribuir significado ao objeto de ensino quando se considera a experiência e as contribuições de quem aprende.

A **seleção de conteúdos** e recursos, etapa 3, é o momento em que serão definidos os conteúdos que serão trabalhos na sequência didática, atentando para os objetivos definidos no primeiro passo da construção do instrumento, o conhecimento prévio, os interesses dos estudantes, e as habilidades que se pretende desenvolver além daquelas previstas no currículo escolar, o *currículo oculto*.

Optar por uma definição de conteúdos de aprendizagens ampla, não restrita aos conteúdos disciplinares, permite que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino.” (Zabala, 1998, p. 30)

Nesse tempo definem-se também os recursos didáticos e as atividades que serão desenvolvidas, levando em consideração a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

O passo 4, **organização das atividades** compreende a formulação da sequência didática através do encadeamento lógico e da articulação das atividades definidas. Deve-se observar a maneira de organização sistemática de algumas atividades em relação a outras, promovendo uma progressão pedagógica, na qual os estudantes construam o conhecimento de forma gradual. As atividades devem ser organizadas em etapas (módulos), ponderando o papel a que se propõem.

A modularidade deve ser associada à *diferenciação* pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 110)

No quinto passo, temos o processo de **avaliação**. Esse passo contempla planejar atividades de avaliação formativa ao longo da aplicação da sequência didática, de forma a verificar o aproveitamento dos estudantes e identificar pontos fortes e possíveis fragilidades na aprendizagem. Deve-se também avaliar se os objetivos de ensino e aprendizagem foram alcançados.

O passo 6, refere-se às **reflexões** e aos ajustes que devem ser realizados enquanto a sequência é desenvolvida. Embora esse passo esteja colocado nesse texto com o último ele é, em verdade, aquele momento que percorre toda a aplicação do instrumento que deve ser flexível e acessível a adaptações que, certamente, acontecerão no processo.

Portanto, a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que tem, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem” (Zabala, 1998, p. 54)

3 METODOLOGIA

Atentando para a pluralidade dos fenômenos que foram investigados e diante do problema da pesquisa que delineamos em razão de nossa preocupação em contribuir para a aprendizagem dos estudantes ingressantes no programa de nivelamento do IF Baiano campus Catu, realizamos uma pesquisa aplicada com uma perspectiva metodológica de investigação quantitativa e qualitativa (dialética).

Este recurso dialético permitiu visualizar um quadro mais ampliado das questões estudadas e, por serem complementares muito mais que antagônicas, enriqueceram a compreensão dos eventos, fatos e processos, dando sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004)

A pesquisa foi desenvolvida no Campus Catu do IF Baiano. O campus escolhido atende a 1149² estudantes, destes 927³ são do ensino médio integrado. Este campus oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio e subsequentes, graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu), além de programas de extensão. Os cursos integrados ao ensino médio são três, a saber: o curso técnico em química, o curso técnico em alimentos e o mais antigo deles, o curso técnico em agropecuária.

A abordagem definida para a pesquisa foi o estudo de caso. Essa escolha deve-se a sua adequação ao problema proposto e a possibilidade de investigação do fenômeno estudado dentro do seu contexto real, além de um maior envolvimento com as circunstâncias nas quais ele foi observado, o que possibilitou o aprofundamento do problema pesquisado e valorizou a experiência da pesquisadora no tema.

Yin (2005) define o estudo de caso como estratégia de pesquisa que busca esclarecer uma decisão, o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implantadas e com quais resultados obtidos dentro de uma situação específica.

[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos “explanatórios” com dois outros tipos – estudos “exploratórios” e “descritivos” (YIN, 2005, p. 19).

2 Disponível em: <https://suap.ifbaiano.edu.br/edu/relatorio_periodos_abertos/?&uo_selecionada=13>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

3 Disponível em: <https://suap.ifbaiano.edu.br/edu/relatorio_periodos_abertos/?&uo_selecionada=13>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

Assim, foi também exploratório-descritiva e potencializou o conhecimento sobre o nivelamento e seu público, considerando que há pouco conhecimento sistematizado sobre o tema, e as possíveis contribuições da sequência didática como instrumento de aprendizagem.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 1999).

Quanto aos procedimentos, inicialmente realizou-se uma entrevista virtual, através do *Google Meet* com os docentes de Língua Portuguesa do campus que, implicados no nivelamento, contribuíram para a compreensão do programa, suas fragilidades e potencialidades. Além de buscar, em suas experiências, conteúdos em Língua Portuguesa que serviram de base para a sequência didática desenvolvida.

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (Selltiz et al, 1967 apud Gil, 1999, p. 109).

Definidos os conteúdos, foi desenvolvida a sequência didática para que esses assuntos sejam trabalhados nas turmas de nivelamento, levando em conta a heterogeneidade dos estudantes e buscando prever intervenções distintas para as situações mais complexas. Além das questões didático-pedagógicas, foram cuidadosamente observados e evitados, na produção da sequência didática, momentos ou atividades em que os estudantes possam estar expostos a situações que causem alguma dificuldade ou constrangimento, conforme demonstra a estrutura do produto disponível no Apêndice I.

A sequência didática mencionada, produto educacional dessa pesquisa, foi elaborada conforme a estrutura metodológica preconizada por Antoni Zabala, que privilegia a intenção educacional na definição dos conteúdos de aprendizagem e a função das atividades que são propostas na sequência, e também conforme os pressupostos teóricos do Grupo de Genebra cuja proposta busca trabalhar a SD em

torno de um gênero textual. Além desses referenciais teóricos, o produto está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando trata dos eixos de integração da base do campo de conhecimento Língua Portuguesa e foi construído em parceria com os docentes deste componente curricular do Campus Catu envolvidos com as atividades do programa de nivelamento. Essa parceria foi imprescindível para viabilizar não somente a qualidade da sequência, mas também o alinhamento dos propósitos e objetivos da intervenção pedagógica com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Para a interpretação dos dados que foram coletados através das entrevistas foram utilizados os métodos e técnicas apresentados e descritos por Bardin (2016) na análise do conteúdo. Segundo Bardin (2016, p.15), “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

O desejo de rigor e a necessidade de descobrir (Bardin, 2016) motivaram a definição da análise do conteúdo como procedimento para a investigação dos dados levantados nessa pesquisa. Com o método foi possível verificar se a leitura feita dos fatos é passível de generalizações e se a descoberta de novos conteúdos confirma ou não o que pretendíamos demonstrar, através do enriquecimento das leituras. “Enquanto esforço de interpretação, a análise do conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2016) – fato que também dialoga com a definição da abordagem metodológica.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

4.1 COLETA DE DADOS NAS ENTREVISTAS

Os dados utilizados neste trabalho, para a produção da sequência didática apresentada como produto educacional, foram coletados em entrevistas semiestruturadas realizadas com 4 (quatro) professores de língua portuguesa, de 6 (seis) convidados, implicados com o programa de nivelamento do IF Baiano campus Catu. Sobre entrevistas, Bardin (2016) afirma ser um:

Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações expressas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frases. Uma entrevista é, em muitos casos, polifônica (Bardin, 2016, p. 94).

Os profissionais entrevistados tem entre 7 (sete) e 13 (treze) anos de atuação no Instituto Federal Baiano como professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), como demonstra tabela abaixo e, além do exercício das atividades docentes na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), desempenham também atividades de gestão, ocupando cargos de coordenação e direção.

Tabela 1: Perfil dos docentes entrevistados

Formação acadêmica	Tempo de atuação na EPT
Especialização em Estudos Literários	Desde 2011
Mestrado em Letras e Linguística	Desde 2015
Mestrado em Estudo de Linguagens	Desde 2010
Mestrado em Letras	Desde 2010

Fonte: SUAP e Lattes

O contato com os profissionais foi feito, inicialmente, por mensagem através do e-mail institucional, quando foi feito o convite para participação nas entrevistas e apresentada a proposta de trabalho da pesquisa. O passo seguinte definiu as datas e horários dos encontros. Esse segundo contato foi feito por mensagens instantâneas por meio de aplicativos para que a comunicação fosse mais rápida e fluida.

As entrevistas aconteceram no período compreendido entre fevereiro e abril de 2023 em videoconferências realizadas no Google Meet e tiveram como objetivo

buscar, em suas experiências, conteúdos em Língua Portuguesa que serviram de base para a sequência didática que foi construída como produto educacional, e informações acerca da dinâmica e funcionamento do programa de nivelamento do Campus Catu na prática. O software de comunicação (Google Meet) foi utilizado com o objetivo de superar as barreiras geográficas visto que alguns participantes da pesquisa residem em uma cidade distinta da que se encontra a pesquisadora.

Os encontros, que foram gravados, somaram mais de 4 (quatro) horas de dados coletados com a devida autorização dos participantes e posteriormente foram transcritos integralmente. Com o propósito de preservar a identidade dos entrevistados, eles foram identificados, ao longo do texto, com letras do alfabeto grego (Alfa, Beta, Gama e Delta) sem nenhuma correspondência com seus nomes reais. As entrevistas tiveram como fomento 6 (seis) questões norteadoras conforme representado:

Figura 2: Questionário da entrevista



The image shows a questionnaire form with a white background and a black border. At the top left is the logo of Instituto Federal Baiano Campus Catu, consisting of a 3x3 grid of squares with one red square at the top left. At the top right is the logo for PROFEPT (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica), featuring a cluster of blue and green squares. The title 'INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ENTREVISTA' is centered. Below it, the target audience is defined as 'Público: Docentes de Língua Portuguesa participantes do programa de nivelamento do Campus Catu.' The section 'Questões norteadoras' contains six numbered questions in Portuguese.

 **INSTITUTO FEDERAL**
Baiano
Campus Catu

 **PROFEPT**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ENTREVISTA

Público: Docentes de Língua Portuguesa participantes do programa de nivelamento do Campus Catu.

Questões norteadoras

1. Quais são os conteúdos de língua portuguesa trabalhados no programa de nivelamento?
2. Como esses conteúdos são definidos?
3. Como é feito o planejamento desses conteúdos no programa de nivelamento?
4. Como é estruturada a avaliação da aprendizagem dos estudantes levando em consideração o ponto de partida e o processo de aquisição de conhecimento?
5. Como são criadas e realizadas as estratégias de superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes?
6. Como são avaliados os resultados do programa de nivelamento após a sua conclusão?

Fonte: Autora

Coletados os dados, iniciou-se a análise utilizando-se os métodos e técnicas apresentados e descritos por Bardin na análise do conteúdo.

4.2 ANÁLISE DE DADOS

O material da análise de conteúdo constitui-se de qualquer informação decorrente da comunicação verbal ou não-verbal. Na análise que apresentamos, esse material provém das transcrições das entrevistas com os docentes, como dito anteriormente. Os dados transcritos estão em sua condição original, necessitando, então, de tratamento e classificação. Uma categorização que possibilite constituir uma ordem, favorecendo a compreensão de seus significados, a análise e as inferências desejadas numa condição à frente de uma leitura habitual. A qualidade de uma análise de conteúdo está diretamente relacionada com o seu sistema de categorias. Assim, foram executados 5 (cinco) passos:

1. Leitura prévia (“flutuante”): O primeiro contato com os documentos da coleta de dados. Realizou-se a leitura de todas as transcrições das entrevistas buscando “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016 p. 126).

2. Em seguida, procedeu-se à edição do texto, para se constituir uma categorização da investigação com a definição das categorias temáticas. “A categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2016 p. 149).

3. Definição das categorias temáticas: Partindo da classificação dos elementos constitutivos das questões norteadoras e de outras que surgiram no contexto da entrevista, dividimos o texto em 4 (quatro) categorias temáticas. Quais sejam:

Tabela 2: Categorias temáticas

Categorias Temáticas	
1.	CONTEÚDO DAS ATIVIDADES PARA O PROGRAMA DE NIVELAMENTO
2.	PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PARA O PROGRAMA DE NIVELAMENTO
3.	DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES
4.	FORTELECIMENTO DO PROGRAMA DE NIVELAMENTO

Fonte: Dados da pesquisa

4. Definição das categorias de análise: Utilizando o parâmetro da frequência e da recorrência de temas e assuntos nos discursos dos professores entrevistados, foram definidas as categorias de análise para cada categoria temática delineada anteriormente. Tal critério “[...] permite a relativização, o distanciamento, mostra as constâncias e as semelhanças, as regularidades” (Bardin, 2016, p. 95).

Tabela 3: Categorias de análise

Categorias Temáticas		Categorias de Análise
1.	CONTEÚDO DAS ATIVIDADES PARA O PROGRAMA DE NIVELAMENTO	Ensino de Gramática
		Desenvolvimento de habilidades de produção textual
2.	PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PARA O PROGRAMA DE NIVELAMENTO	Concepções sobre planejamento
		Dificuldades no processo de planejamento
		Pouco tempo para planejar
		Planejamento fundamentado em dados (informações) informais e na experiência dos professores
3.	DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES	Baixo nível de letramento
		Questões socioeconômicas e familiares que afetam a aprendizagem
4.	FORTELECIMENTO DO PROGRAMA DE NIVELAMENTO	Necessidade de fortalecimento do programa de nivelamento
		Garantia da permanência e êxito dos estudantes
		Necessidade de mais tempo para execução do programa de nivelamento

Fonte: Dados da pesquisa

5. Definição das unidades de análise (enunciação): Estabelecida com base nas falas dos entrevistados, carregadas de significações, e inseridas nas categorias de análise. “Uma leitura da *maneira de dizer*” (Bardin, 2016, p.105).

Tabela 4: Unidades de Análise da Categoria Temática 1

<p>Categoria Temática 1: CONTEÚDO DAS ATIVIDADES PARA O PROGRAMA DE NIVELAMENTO</p>
<p>Categoria de Análise: Ensino de Gramática</p>
<p>Unidades de Análise:</p>
<p>Alfa: “a gente trabalha com coesão e coerência textual. (...) Então retomando a ortografia, concordância nominal e verbal, ortografia e pontuação se não me engano. Concordância nominal e verbal, sintaxe, morfologia, coesão e coerência textual e leitura, interpretação e produção de texto.”</p> <p>Delta: “mas no nivelamento a gente bota mesmo como uma aula de gramática explícita. Regra de concordância e tal.”</p>
<p>Categoria de Análise: Desenvolvimento de habilidades de produção textual</p>
<p>Alfa: “a falha maior é na produção textual. E como a gente faz para sanar isso? A gente busca os elementos gramaticais algumas vezes, né? Pra poder trabalhar com produção...”</p> <p>Gama: “Porque a língua não foi mostrada para ele nessa funcionalidade, sabe? Ele tem todo um léxico. Ele sabe o que pensar, ele tem essa dificuldade de tirar aquele pensamento lá da cabecinha e transferi-lo seja num texto oral ou num texto escrito.”</p> <p>“Uso funcional é produção de texto, texto oral e texto escrito.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5: Unidades de Análise da Categoria Temática 2

<p>Categoria Temática 2</p> <p>PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PARA O PROGRAMA DE NIVELAMENTO</p>
<p>Categoria de Análise: Concepções sobre planejamento</p>
<p>Unidades de Análise:</p>
<p>Gama: “Porque o currículo hoje aprisiona a gente. A gente foge uma vez ou outra dele, mas eu tenho uma ementa para cumprir na disciplina e essa ementa é muito estruturalista.”</p> <p>“percebo que os colegas docentes também tem percebido o nivelamento como alguma coisa que a gente pode trabalhar com um pouco mais de liberdade. E dentro de uma perspectiva mais atualizada vamos dizer assim.”</p>
<p>Categoria de Análise: Dificuldades no processo de planejamento</p>
<p>Alfa: “Ultimamente a gente não tem feito um planejamento coletivo, não. Cada um segue planejando seu tópico e aplica da maneira que encontra, que considera mais adequada. É e assim, é essa questão que a gente sempre termina esbarrando, né? O tempo porque se a gente já tem uma dificuldade grande de fazer o planejamento, coletivamente a gente precisa ainda alinhar esses horários, esses tempos, né?”</p> <p>Delta: “a gente não teve condição de planejar junto, quando era quinze dias a gente tinha uma conversa rápida entre os professores, realmente não está tendo um momento para planejamento assim consistente, consciente pra produzir esse material. (...) A gente nunca teve um planejamento coletivo. Pra produzir esse material que vai ser usado.”</p>
<p>Categoria de Análise: Pouco tempo para planejar</p>
<p>Beta: “Em razão da falta de tempo, do excesso de atividades, não deu pra eu fazer um planejamento formal pras minhas turmas, né? Aí eu fui confiando na minha intuição, na minha experiência, nos meus conhecimentos (...)”</p>
<p>Categoria de Análise: Planejamento fundamentado em dados (informações) informais e na experiência dos professores</p>
<p>Beta: “Então, não houve um planejamento, né? Eu fui fazendo. O ideal é que se faça plano de atividade, plano de aula, né? Porém chega um momento da carreira da gente que a gente já acaba dizendo ‘Ah, vou fazer assim, vou fazer assado’. Mentalmente a gente planeja. Eu não concordo com isso, mas a gente é levado a fazer isso em determinadas circunstâncias, né?”</p> <p>Gama: “a gente nunca recebeu as demandas externas. O que a gente recebe, a gente recebe de maneira informal. Eu estou lá na sala dos professores, aí entra um professor da área técnica reclamando que fez uma visita técnica e o aluno não sabe fazer um relatório. Por exemplo, né? Que o aluno ele passa um texto, o aluno lê e não compreende.</p>

A gente termina recebendo essas demandas de maneira informal dos colegas.”

Alfa: “Mas o fato é de que a gente faz um diagnóstico, a gente faz uma avaliação diagnóstica, e a gente não para pra observar os resultados que foram obtidos pra discutir que caminho que a gente vai tomar. A gente constrói aulas para o nivelamento a partir das nossas vivências e não a partir do diagnóstico efetuado.”

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6: Unidades de Análise da Categoria Temática 3

<p>Categoria Temática 3: DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES</p>
<p>Categoria de Análise: Baixo nível de letramento</p>
<p>Unidades de Análise:</p>
<p>Alfa: “(...) é justamente de perceber esses diversos sujeitos dentro de um só contexto e a gente não trabalha isso por grupos porque a gente tem grupos que precisam de letramento.”</p> <p>Beta: “eles precisam encontrar outra coisa na escola, pelo menos ampliação de repertório. É excelente porque ampliando o repertório (...) essa palavra, ampliar, não tem a noção de excluir e ela traz a noção de integrar e transcender, né?”</p> <p>Gama: “Esse estudante do ensino fundamental ele deveria ser habilitado na perspectiva do letramento pra ele ter letramento do uso da língua na sociedade e o ensino é muito formado ainda na perspectiva da linguística estrutural.”</p>
<p>Categoria de Análise: Questões socioeconômicas e familiares que afetam a aprendizagem</p>
<p>Beta: “Pode ser que seja uma coisa de falta de estímulo na infância, né? Menino com episódio de alcoolismo paterno ou materno (...)”</p> <p>Delta: “Então eu acho que essa questão da autoestima em relação à língua portuguesa também pode estar funcionando como um bloqueio. Você vem com o nivelamento, você vem com a aula de reforço mas o estudante não se sente capaz de concorrer com o menino que tá lá na escola particular porque ele já botou na cabeça dele que ele não sabe nada.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7: Unidades de Análise da Categoria Temática 4

<p>Categoria Temática 4: FORTELECIMENTO DO PROGRAMA DE NIVELAMENTO</p>
<p>Categoria de Análise: Necessidade de fortalecimento do programa de nivelamento</p>
<p>Unidades de Análise:</p>
<p>Alfa: “Na nossa instituição é que é diferente, a gente recebe estudantes de instituições privadas, de instituições públicas, de diversas esferas, né? E como é que a gente vai promover o nivelamento que dê conta?”</p> <p>Delta: “Eu sei que em português o xxxx passou também por uma situação assim parecida dos meninos tipo sumirem. O horário de xxxx estava lá pra quinze horas, quinze e trinta e os meninos sumirem, se mandarem, entendeu?”</p>
<p>Categoria de Análise: Garantia da permanência e êxito dos estudantes</p>
<p>Alfa: “É claro que um discente ou outro pode ter feito uma aquisição de aprendizagem necessária, que pode ter modificado o seu caminhar, né? Dentro do âmbito pedagógico, mas isto não foi pensado pra ser eficaz. Em nenhum momento a gente pensou o nivelamento, a gente traçou um plano de ação pra que ele tenha sido eficaz para a permanência e êxito do estudante.”</p> <p>Delta: “A gente não consegue ao final do nivelamento perceber se houve um avanço ou se não houve.”</p>
<p>Categoria de Análise: Necessidade de mais tempo para execução do programa de nivelamento</p>
<p>Alfa: “Sem o tempo aí a gente de fato tem um nó né? Um nó porque da mesma maneira que a gente precisa dar conta de nivelar né? Esse conhecimento, essa aprendizagem, a gente também precisa dar conta do currículo do curso e aí não dá pra abrir espaço pra uma coisa em detrimento da outra.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Com o esquema completo, realizaram-se as primeiras inferências e interpretações acerca do conteúdo ou, em outros termos, a “[...] análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo” (Bardin, 2016, p. 169). É o que descreveremos na seção a seguir.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O resultado da análise dos dados obtidos nas entrevistas com os docentes apontam para algumas fragilidades e necessidades relacionadas aos estudantes ingressantes e o programa de nivelamento.

Com relação à categoria temática conteúdo das atividades para o programa de nivelamento 2 (duas) categorias de análise foram observadas nos registros: o ensino de gramática e o desenvolvimento de habilidades de produção textual. As categorias apresentadas estão interligadas pois, conforme fala dos participantes, as competências gramaticais são trabalhadas “dentro do texto” utilizando-se dos elementos gramaticais para trabalhar com produção textual e com essa produção se identificam as necessidades de aprendizagem dos conteúdos de gramática pelos estudantes. Assim, nessa relação de retroalimentação, tem-se a perspectiva do uso funcional da língua que é a produção textual oral e escrita.

Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. (Rojo; Cordeiro, 2004 p.10)

Nas categorias de análise da 2ª categoria temática classificada no tratamento dos dados apurados, observa-se a recorrência do fator tempo como um elemento que dificulta o planejamento coletivo e, por vezes, torna impossível de ser realizado até mesmo individualmente. A falta desse planejamento, dificulta “[...] uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (Fusari, 1990, p. 45). Para o autor:

A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino (Fusari, 1990, p. 46).

É reiterada também a informação de que as ações pedagógicas para o nivelamento são fundamentadas nas demandas apresentadas por docentes de outras áreas do conhecimento. Muito embora se faça uma avaliação diagnóstica, ela não ampara o planejamento e a preparação das aulas para o programa. Estes momentos são construídos, essencialmente, a partir das vivências dos docentes, suas experiências e observações em sala de aula. É o que explicita a enunciação registrada.

Apesar disso, das questões apresentadas para o planejamento das atividades, aparece em alguns momentos da interlocução a percepção, dos entrevistados, de que o momento do nivelamento possibilita romper com um

“currículo que aprisiona”, com uma “ementa muito estruturalista”, e “trabalhar com um pouco mais de liberdade e dentro de uma perspectiva mais atualizada”, dando conta de atender a necessidades mais individualizadas de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades de escrita e oralidade que, de acordo com a BNCC, devem contribuir, na área de língua portuguesa para:

[...] contemplar de forma crítica novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais (...), mas de também fomentar o debate e outras demandas que cercam essas práticas e usos. (Brasil, 2018, p. 69)

Quanto às dificuldades apresentadas pelos estudantes, terceira categoria temática, o baixo nível de letramento e as questões socioeconômicas e familiares que possivelmente afetam a aprendizagem foram trazidas como pontos sensíveis pelos participantes. Percebe-se aí duas proposições que apontam, primeiro para as lacunas de formação em nível fundamental e os reflexos desse problema no desenvolvimento de habilidades para o uso do sistema da escrita, de interpretação, leitura e produção textual. E, segundo, a influência das questões socioeconômicas e emocionais nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes ingressantes. No entanto, sobre essa segunda matéria, Patto nos sinaliza cautela ao transferir para a família ou para as condições psicológicas dos estudantes, questões intraescolares e recomenda atenção para o risco de

[...] privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detém o poder econômico e o capital cultural (Patto, 2015, p. 137)

Os cenários apresentados nesta terceira categoria dialogam com o que revelam os dados da quarta e última divisão temática: o fortalecimento do programa de nivelamento.

Nela aparecem necessidades que fragilizam o programa e seus objetivos. A origem escolar diversa desses estudantes é um fator que desafia a proposta do programa que precisa atender jovens de diferentes origens e experiências escolares e com graus desiguais de descompasso na aprendizagem e nas necessidades educacionais.

Além disso, a impossibilidade de perceber a eficácia e a efetividade dos

esforços empreendidos no nivelamento é colocada como uma questão delicada. Visto que não se consegue constatar se os objetivos propostos foram alcançados pelo fato de não haver a aplicação de instrumentos pedagógicos que possibilitem essa mensuração. A variável tempo também é apresentada, mais uma vez, nas falas como uma necessidade para que seja possível “dar conta” de realizar um nivelamento que possibilite aos estudantes seguirem no curso técnico escolhido sem grandes dificuldades. Respeitando assim a proposta do programa que busca garantir permanência e êxito.

Finalizada a análise de conteúdo e com o domínio de indicadores úteis aos objetivos da pesquisa, iniciamos a construção do produto educacional proposto: uma sequência didática para o programa de nivelamento do IF Baiano Campus Catu.

5 PRODUTO EDUCACIONAL – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pensando em um instrumento pedagógico que tentasse suprir parte das necessidades apresentadas pelos estudantes e algumas das dificuldades percebidas na execução do programa de nivelamento, a partir da atuação como Pedagoga na equipe pedagógica do campus Catu (IF Baiano) e com base nos dados coletados nas entrevistas com os docentes, propomos como produto educacional uma sequência didática em Língua Portuguesa para ser trabalhada no referido programa.

A sequência sugerida foi construída a partir da coleta de dados realizada com quatro docentes que, em algum momento da sua atuação, já estiveram envolvidos com o programa. Essa coleta se deu através de entrevistas semiestruturadas que resultaram nas informações que determinaram um caminho a ser percorrido nesta produção.

Além dos dados analisados, recorreremos a uma fundamentação teórica robusta que integra, além de teóricos que dedicaram seus estudos a análise desse instrumento pedagógico, a sequência didática, outros tantos que se aprofundaram em desvendar as aprendizagens e suas nuances, inclusive aquelas específicas do estudo da língua.

Somado a todo esse aprofundamento teórico, fundamentamos a produção na BNCC e em seus eixos de integração da base do campo de conhecimento Língua Portuguesa.

A BNCC é o documento que estabelece as diretrizes e os objetivos mínimos que todas as escolas do Brasil devem seguir em relação aos currículos. A BNCC aborda diversas áreas do conhecimento e dentre eles a Língua Portuguesa. O componente de Língua Portuguesa está estruturado na BNCC em alinhamento com o que também preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a língua é:

[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1998, p. 20).

O que denota uma perspectiva enunciativa discursiva da linguagem. Significa dizer que a apropriação da linguagem deve acontecer por meio das interações sociais das práticas discursivas. Nesse contexto, evidencia-se a centralidade do texto como unidade de trabalho e suas relações com os contextos de produção e com o desenvolvimento de habilidades. O documento da BNCC propõe o ensino da língua portuguesa de forma integrada, relacionando a leitura com a escrita, a oralidade com a compreensão de textos, a gramática com a produção textual, entre outros aspectos. Além disso, destaca a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais, como contos, poesias, crônicas, artigos, entre outros, para ampliar o repertório de leitura e escrita dos alunos. Enfatiza também o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos literários, buscando despertar o interesse pelos diferentes gêneros literários e a capacidade de apreciá-los criticamente.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Essa centralidade do texto e dos gêneros textuais significa dizer que o ensino de Língua Portuguesa precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua.

Sobre isso, Rojo (2017) defende a importância de fazer com que os alunos sejam capazes de compreender a intencionalidade, o contexto discursivo, os efeitos de sentido presentes nos mais variados textos, apresentando-os uma nova compreensão da língua, do seu funcionamento e uso.

O objetivo não é fazer o aluno estudar qual é a forma de composição dos gêneros, mas preparar o jovem para ler, entender, inferir a ideologia que o texto traz e ainda ser capaz de atuar em relação àquele conteúdo (Rojo, 2017)

Ficou demonstrado que a concepção do planejamento de língua portuguesa passa por compreendê-la como um movimento que atravessa e articula as relações. Considerando isso, o ensino da língua deverá possibilitar a interação e seu uso social, fato que se concretiza através dos gêneros textuais, conteúdo eleito para o tema da sequência didática que apresentamos como produto educacional.

Nesse sentido adotar os gêneros discursivos textuais como objeto de ensino-aprendizagem da língua é, justamente, assumir seu caráter sócio-histórico/ideológico, materializado nas interações entre os homens. É, ainda, conceber a língua como produto histórico e coletivo, em constante processo de transformação, à medida que as relações sociais consolidam-se modificam-se (Costa-Hübes; Simioni, 2014, p.16).

Dispostos os elementos para ancorar o produto e feitas as discussões teóricas, partimos para a sua construção. Nessa seção detalharemos as etapas desse percurso didático e apresentaremos a sequência didática entregue como produto educacional.

O texto jornalístico (notícia) foi o gênero textual definido para ser trabalhado na sequência didática. A escolha foi orientada pelo fato do texto de uma notícia jornalística integrar diversos aspectos informativos, devendo o escritor (autor) estar atento a descrição precisa e isenta dos fatos, buscando não deixar lacunas no conteúdo informado, primar pela veracidade e isenção da informação e preocupar-se, também, com a qualidade e a clareza da redação que deve ser acessível e igualmente coesa e coerente. Além disso, a decisão foi marcada pela percepção da necessidade de conectar os estudantes com o que acontece, dando a ele a ele a possibilidade de se posicionar ativamente e questionar as situações, a realidade em que vive e os diferentes posicionamentos e ideologias. Motivando-os para o exercício de uma cidadania crítica e possibilitando o discernimento de diferentes vozes.

Tantas características possibilitam, dentro de um trabalho pedagógico estruturado, exercitar e desenvolver habilidades de leitura, escrita (produção) e oralidade, de representação e de articulação com o uso social da língua. Esse trabalho foi realizado em alinhamento com o desenvolvimento de competências e habilidades preconizadas na BNCC conforme organizado na tabela abaixo:

Tabela 8: Competência e habilidades (BNCC)

<p>Competência específica nº 2</p> <p>Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>Habilidades: EF69LP06; EF69LP07; EF69LP08</p>

<p>Competência específica nº 3</p> <p>Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>Habilidades: EF69LP03</p>
<p>Competência específica nº 5</p> <p>Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</p> <p>Habilidades: EF69LP16; EF69LP17</p>

Fonte: Brasil, 2018

Desse ponto estabeleceu-se o seguinte objetivo geral para sequência didática: instrumentalizar os estudantes para o domínio da língua e suas expressões, aprimorando as capacidades de leitura, escrita e oralidade em situações diversas. A partir desse propósito estudamos os recursos didáticos e as atividades que viabilizariam o alcance do objetivo proposto. Como expediente pedagógico nos servimos de vídeos, textos, poemas, além de métodos diversificados de expressão da oralidade.

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem [...] (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 110)

Passemos então à exposição de cada uma dessas atividades que iniciam com a apresentação da proposta de trabalho à turma. Essa primeira atividade de apresentação cuida de familiarizar a turma com a situação de comunicação que será desenvolvida e de explicar o plano de ensino da proposta de sequência didática.

Este momento também é dedicado à primeira produção textual. Essa primeira produção - uma notícia - será estimulada pela leitura de um poema e por questões sobre o seu conteúdo. As respostas a essas questões serão as informações tratadas na notícia a ser escrita. Essa produção inicial será reescrita após a realização das atividades que, a partir desse momento, serão modulares conforme descrito a seguir:

Módulo I – Apresentação dos conteúdos conceituais

Nesta primeira atividade os estudantes terão contato com textos de referência e, em grupo, debaterão questões provocadoras. Serão trabalhados conteúdos conceituais e apresentadas as características do gênero, suas especificidades e estética. Sua função social, seu conteúdo temático e estrutura. Na oportunidade, através dos textos de referência, serão tratados também os temas: responsabilidade jornalística e *fake news*.

Módulo II – Seleção, leitura e discussão de notícias de jornal

As notícias serão selecionadas pelos estudantes, de um conjunto de materiais disponível no encontro. Nos textos escolhidos, identificarão os elementos do gênero que foram estudados no primeiro módulo, as diferenças entre as notícias encontradas, a linguagem utilizada e o padrão de texto identificado. As descobertas deverão ser organizadas em uma tabela, e socializadas com o grupo em um grande painel. Ao final do encontro deverão responder a um questionário para sistematização da aprendizagem.

Módulo III – Construindo a notícia

Nessa atividade a notícia será construída pelos estudantes, em dupla, a partir de uma imagem motivadora. Exercitando conteúdos procedimentais e atitudinais, a notícia produzida será apresentada e deverá conter os elementos já qualificados nos módulos anteriores.

Módulo IV – Reescrita da primeira produção

Apropriados os elementos necessários para conhecer o gênero textual, neste módulo será reescrito o primeiro texto produzido na sequência didática. O processo se iniciará com a releitura e análise da primeira produção. A análise seguirá o preenchimento de um formulário de autoavaliação. Posteriormente os estudantes serão orientados a reescrever o texto a partir das observações que eles mesmos

fizeram da produção inicial e dos conhecimentos acumulados nos módulos, durante o processo de aplicação da sequência.

Avaliação para a aprendizagem

Finalizadas todas as etapas de execução da proposta, conclui - se o processo com uma avaliação coletiva da experiência. Importante que essa avaliação seja dialógica e considere todo o processo e não só o seu desfecho. Essa análise no e do processo deve qualificar o trabalho que estamos desenvolvendo a partir de dados coletados das produções e da escuta dos estudantes, no decorrer da ação e em momentos sucessivos da aprendizagem (Luckesi, 2003)

Isso permitirá ajustar e aprimorar a sequência de acordo com as necessidades da turma. Os estudantes ditam o ritmo da aplicação e é deles a avaliação do instrumento, sua forma de apresentação e execução. Assim faremos uma avaliação que “[...] não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas” (Luckesi, 2003, p.13).

5.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para validar a sequência didática elaborada no intercâmbio com a realização da pesquisa, foi utilizado o instrumento de validação orientado pela proposta de Guimarães e Giordan (2012) que afirmam que “A validação busca confirmar que o instrumento possui o desempenho que sua aplicação requer e também garantir a confiabilidade de seus resultados”.

O documento de validação foi estruturado em 3 (três) categorias avaliativas: estrutura, organização e planejamento; conteúdos e contextualização; e observações, sugestões, críticas e elogios.

A primeira categoria buscou avaliar os planos de ensino e de ação (planejamento), a organização das atividades na sequência didática e sua aplicabilidade considerando o público de destino. A segunda, conteúdos e contextualização, investigou os conteúdos, seu alinhamento com os objetivos da proposta e sua capacidade de produzir conhecimento de forma crítica e colaborativa. No terceiro conjunto avaliativo, foi reservado espaço para que os docentes registrassem suas sugestões sobre o material avaliado. Esses dados foram utilizados para promover melhorias na sequência didática, aperfeiçoando o instrumento e seu alcance.

O instrumento foi composto por dez itens de análise objetiva que foram avaliados, de acordo com a escala de Likert, entre 1 e 5 onde: 5. Concordo totalmente; 4. Concordo parcialmente; 3. Neutro; 2. Discordo parcialmente e 1. Discordo totalmente. E três itens de análise discursiva para a expressão de sugestões de melhorias e para o acréscimo de quaisquer pontos não contemplados nos tópicos objetivos.

Foram convidados a fazerem a avaliação do produto educacional os 4 (quatro) professores entrevistados para coleta de dados da pesquisa. Dos quatro, três responderam. O questionário foi apresentado aos avaliadores por meio de um formulário do *Google Forms* cujo link foi enviado por e-mail com a sequência didática e o plano de ensino anexados para a apreciação prévia. O formulário esteve disponível para avaliação por 15 (quinze) dias e auferiu respostas para as perguntas nas três categorias. Os itens aprovados na validação foram os que alcançaram porcentagem superior a 70%.

As tabelas 9 e 10 e as figuras 3 e 4 mostram o processo de validação e os resultados encontrados nos quesitos objetivos (blocos 1 e 2):

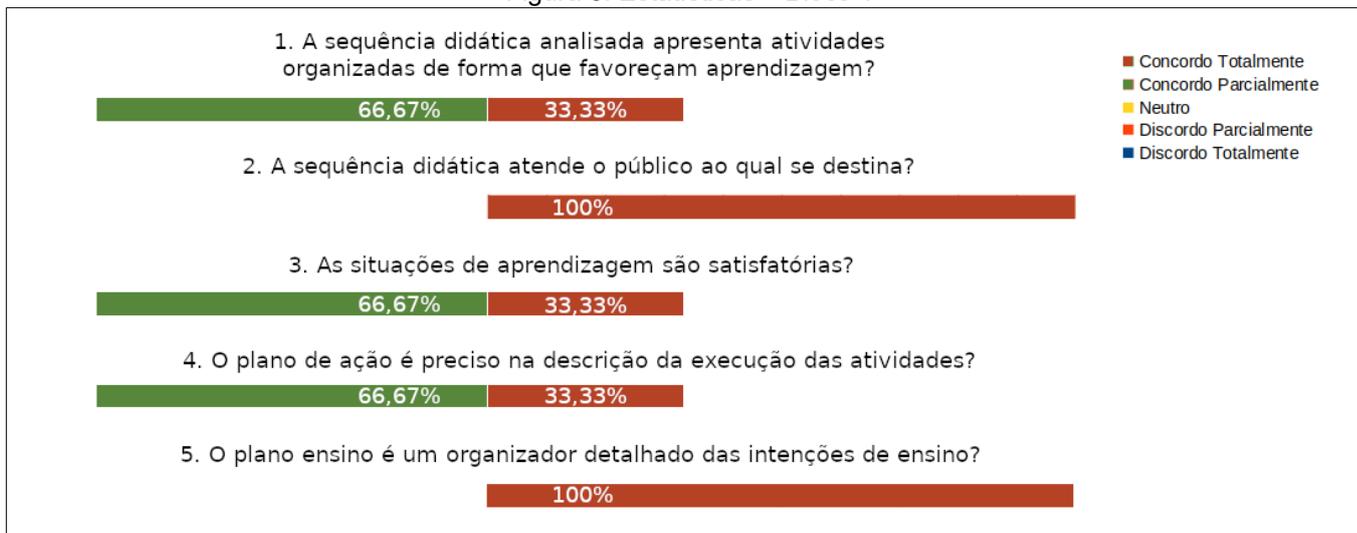
- **Estrutura, organização e planejamento**

Tabela 9: Resultados – Bloco 1

Perguntas	Respostas			Porcentagem
	R1	R2	R3	
1. A sequência didática analisada apresenta atividades organizadas de forma que favoreçam aprendizagem?	4	5	4	100%
2. A sequência didática atende o público ao qual se destina?	5	5	5	100%
3. As situações de aprendizagem são satisfatórias?	4	5	4	100%
4. O plano de ação é preciso na descrição da execução das atividades?	5	4	4	100%
5. O plano ensino é um organizador detalhado das intenções de ensino?	5	5	5	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3: Estatísticas – Bloco 1



Fonte: Autora

- **Conteúdos e contextualização**

Tabela 10: Resultados – Bloco 2

Perguntas	Respostas			Porcentagem
	R1	R2	R3	
6. Os objetivos são atingíveis com as atividades propostas?	4	5	4	100%
7. Os conteúdos estimulam um olhar investigativo?	5	5	4	100%
8. As atividades permitem um trabalho colaborativo/cooperativo?	5	4	5	100%
9. Os conteúdos favorecem a produção do conhecimento de forma criativa?	5	5	5	100%
10. Os conteúdos estimulam o pensamento crítico?	5	5	4	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4: Estatísticas – Bloco 2



Fonte: Autora

Nos 3 (três) quesitos de análise discursiva, para expressão de sugestões e observações, foram registradas contribuições significativas para o produto. Por meio das visões e experiências dos docentes, coletamos contribuições e ponderações, reavaliamos e modificamos algumas etapas da sequência didática. As contribuições seguem nas falas subsequentes:

- **Com relação ao plano de ensino:**

“Na página 2 do Plano de Ensino, no item referente ao 1o encontro, achei a descrição um pouco confusa: o aluno vai produzir uma notícia a partir do poema? A coletânea de notícias vai subsidiar os alunos com informações que vão ajudar na escrita da notícia? Se você puder construir um quadro com os textos de referência, penso que o plano de ensino ficaria mais claro. Ou colocar os textos como anexos da sequência didática.”

- **Com relação a organização das atividades**

“Oralidade e escrita exigem estruturas textuais específicas. Ainda que se trate do mesmo gênero textual. Em duas aulas propor a produção de dois textos pode levar a turma a um desgaste. Aconselharia a construir a notícia na modalidade escrita e depois retextualizar a produção para a modalidade oral. Outro ponto que acredito que deva ser pensando é quanto à proposta de produção em dupla. Numa atividade de nivelamento é interessante promover a interação entre os alunos, mas talvez a construção textual individual permita mensurar melhor os avanços de cada estudante. Uma produção em dupla pode mascarar pontos de aprimoramento.”

“Eu ajustaria o trecho do Módulo I, procedimento 3, “Distribuir o texto selecionado e dar o tempo suficiente para a leitura”, não fica claro qual é o texto selecionado. É o “Poema tirado de uma notícia de jornal”? Caso seja, sugiro repetir o título.”

“O podcast é outro gênero; não é a transposição da notícia para um suporte de áudio. Tem características e intencionalidades específicas. É complicado você trabalhar a produção da notícia e estender pro podcast, sem especificidades desse gênero.”

- **Com relação aos pontos fortes da SD**

“O trabalho está muito bom. Em geral, nas atividades de nivelamento há uma transposição da aula cotidiana, focando em conteúdos de gramática. A proposta é muito feliz em propor o estudo da língua orientando-se por um gênero textual. Parabéns!”

“A atividade está respeitando tanto a iniciativa criativa-intuitiva quanto a produção consciente que respeita as especificidades do gênero notícia, em momentos bem colocados, para os quais a reescrita apresenta uma oportunidade de síntese com alto potencial de fixação de conceitos – uma reescrita após leitura especializada funciona muito se a turma está realmente imbuída dos objetivos didáticos.”

Sugestões

“Para tratar de ‘fake news’, eu tentaria demonstrar que muitas vezes extrapola a estrutura típica do gênero notícia, trazendo muitas vezes montagens, memes, etc., já que essas aberrações pseudoinformativas circulam em suportes variados, diferentes de jornais impressos e sites de notícias.”

Por fim, com 100% de avaliação positiva o produto mostrou-se um recurso de ensino relevante para a aprendizagem no nivelamento, com potencial para contribuir com as reflexões e discussões do programa e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento de novas práticas educacionais que visem à formação integral do ser humano e favoreçam a aprendizagem significativa dos estudantes. Além do instrumento de validação utilizado, o produto será submetido também à validação da banca de avaliação que apreciará a dissertação.

6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são, na realidade da educação brasileira, núcleos de excelência na formação técnica e tecnológica e na produção de conhecimento científico. Criados para serem um novo conceito de educação profissional e tecnológica, a instituição tem padecido com altos índices de evasão e de retenção. Segundo a plataforma Nilo Peçanha (PNP), no ano de 2022 esses indicadores somados chegaram a 38,45% no ensino integrado do IF Baiano.

Figura 5: Indicadores de gestão PNP – Eficiência acadêmica

Instituição	Eficiência Acadêmica	Conclusão Ciclo %	Evasão Ciclo %	Retenção Ciclo %
IF BAIANO	69,8%	61,54%	26,68%	11,77%
Total	69,8%	61,54%	26,68%	11,77%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Esses dados mostram o impacto da falta da execução de uma política voltada para a permanência e o êxito no âmbito do Instituto e da insuficiência de ações dessa natureza para os estudantes do ensino médio integrado.

Estruturada nas experiências vividas pela pesquisadora, a ideia desse estudo aposta em uma mudança de conduta com relação ao espaço escolar entendendo-o como um caminho de oportunidades e transformação com vista ao desenvolvimento pessoal e regional. Onde se promova uma formação contextualizada que possibilite uma atuação cidadã crítica, não só no mundo do trabalho, mas na ciência e na cultura.

Desejamos que esta pesquisa e o produto educacional procedente dela contribuam para ampliar as discussões sobre o curso de nivelamento e seu lugar na estrutura acadêmica, não sou do Campus Catu, mas do instituto de forma mais ampla. Lembrando da importância do compromisso com a proposta do programa, reservando para esta ação um lugar de relevância no espaço e tempo pedagógico

do Instituto. Compreender que sua implementação requer esforço coletivo através da prática da pesquisa e da reflexão permanente. Refinar esse olhar para uma iniciativa tão importante para inclusão e manutenção dos estudantes da instituição é começar a compreender as responsabilidades da escola no sucesso escolar e em todas as possibilidades que uma formação técnica inaugura na vida de um estudante.

Assim fica claro que não basta criar espaço nos papéis institucionais, mais que isso, percebe-se na fala dos profissionais a necessidade de um ambiente acadêmico propício para o desenvolvimento das ações de prevenção à evasão e retenção respeitando, inclusive, as dimensões subjetivas que esse movimento demanda. Então, é neste sentido da ação apoiada na reflexão, que concluímos nossa trajetória investigativa e propositiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. Quem são as crianças multirrepetentes? Para além do fracasso escolar. Campinas: Papyrus, 1997.
- AQUINO, J. G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- ARANTES, V. A. Apresentação. In: MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. São Paulo. Summus, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papyrus, 1997. Cap. 1. p. 11-26
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de.; RIOS-REGISTO, Eliane Segati (Orgs.) EXPERIÊNCIAS COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Campinas: Pontes, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 jun. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. Série ideias, v. 23, p. 25-31, 1994.

- COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. Preconceito no cotidiano escolar-ensino e medicalização, p. 24-28, 1996.
- Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012.
- COSTA-HUBES, T. C. da; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOSREGISTRO, E. S. Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos começos para muitas histórias. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Orgs.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio". In FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SETEC, 2004.
- FUSARI, J.C. O papel do planejamento na formação do educador. São Paulo, SE/CENP, 1988.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Série Ideias, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.
- GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, José; GOMES, A. I. Perez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

GIORDAN, M. Computadores e Linguagens nas Aulas de Ciências. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2008.

GUIMARÃES, Y. A. F. E GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2012. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2022/12/retrospectiva-2022-os-principais-fatos-do-ano-em-imagens-clc806lim004a0181yecx2j3e.html>

INSTITUTO FEDERAL BAIANO. Conselho Superior. Resolução nº 21/2015, de 20 de agosto de 2015. Aprovar à Minuta do Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem do IF Baiano. Salvador: Conselho Superior, 2015. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2017/07/10.-Programa-de-Nivelamento-e-Aprimoramento-da-Aprendizagem.pdf> Acesso em: 21 set. 2021.

LAGE, N. *Ideologia e Técnica da Notícia..* Petrópolis: Vozes, 1979. *The computability of some portuguese uerbs.* Florianópolis, UFSC, mimeo, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 24.impr. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F.; SUANNO, M. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al (orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

MASINI, Lucia. Uma nova criança exige uma nova escola. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica França (Org.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos. São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio – Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Último acesso em: 01 set. 2023.

NIVELAR. In: MEU DICIONARIO. 2019-2024 MeuDicionário. Disponível em: <https://www.meudicionario.org/nivelar>. Acesso em: 24/04/2023.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções a ação. Porto

Alegre: Artes Médicas, 2000.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOARES, Magda, Linguagem e escola: uma perspectiva social. 18a ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2020.

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.



APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROGRAMA DE NIVELAMENTO DO IFBAIANO – CAMPUS CATU

Objeto: Leitura e produção de texto (expressão oral e escrita)

Gênero principal: Notícia – Tipo textual: Expositivo

Gêneros de suporte: Imagem, música, poema, vídeo.

Público: Estudantes ingressantes no ensino médio/técnico integrado

Carga horária: 14 horas/aula (7 encontros)

Justificativa

Trata-se de uma atividade prática que busca explorar questões sobre as informações que circulam socialmente, permitindo aos estudantes refletirem de maneira crítica sobre as notícias que permeiam a sua comunidade local e o mundo. Estimula leituras conscientes para composição do repertório linguístico/textual/oral e para o exercício da cidadania pelos estudantes dentro e fora do espaço escolar e cria estratégias para a prática da escrita, condição importante para o desenvolvimento de habilidades gramaticais.

Objetivos

- Instrumentalizar os estudantes para o domínio da língua e suas expressões, aprimorando as capacidades de leitura, escrita e oralidade em situações diversas.
- Compreender a função crítica da notícia para a sociedade e suas intenções.
- Identificar os recursos utilizados no texto da notícia.
- Expressar as impressões sobre o gênero e suas especificidades
- Estabelecer a causa e a consequência entre os fatos apresentados nas notícias e perceber os sentidos que existem além daquele escrito no texto

Habilidades e competências BNCC

Competência específica nº 2

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Habilidades: EF69LP06; EF69LP07; EF69LP08.

Competência específica nº 3

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Habilidades: EF69LP03.

Competência Específica nº 5

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Habilidades: EF69LP16; EF69LP17.

PRIMEIRO ENCONTRO

Título: Apresentação da proposta da sequência e primeira produção textual

Espaço pedagógico – Sala de aula com recursos de multimídia

Tempo de aprendizagem – 2 horas/aula (1 encontro)

Objetivo: Escrever a primeira versão do texto e envolver os estudantes na proposta da SD (sequência didática).

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Nesse encontro, será apresentada aos estudantes a situação de comunicação que será desenvolvida. A primeira produção - uma notícia - será estimulada pela leitura de um poema e por questões sobre o seu conteúdo. As respostas a essas questões serão as informações tratadas na notícia a ser escrita. Essa produção inicial é individual e será reescrita após a realização das atividades modulares (módulos de I a IV).

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no Morro da Babilônia
num barracão sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDEIRA, M. Estrela da vida inteira: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

O “Poema tirado de uma notícia de jornal” descreve a morte de João Gostoso. Porém, uma notícia, que é um texto jornalístico, deve elucidar os fatos sem deixar lacunas. Assim, crie respostas para as perguntas abaixo, explorando a imaginação que a leitura do poema suscitou e, a partir delas, construa um texto informativo (uma notícia) da situação apresentada. Escreva de 10 a 15 linhas.

QUADRO DE QUESTÕES

Sobre João	Sobre os fatos
Qual é o nome completo de João Gostoso (esse é apenas o apelido)? Qual a idade? Ele tinha família? Trabalhava?	Quando aconteceram? Que horas? Cometeu o suicídio? Alguém viu? Chamaram a polícia?

PLANO DE AÇÃO

1. Apresentar o plano de ensino da proposta de sequência didática aos estudantes, expondo seus objetivos e a forma como ela será conduzida (quais atividades serão desenvolvidas e em quanto tempo)

2. Comunicar que será iniciada a primeira atividade da sequência e criar um espaço para tratar possíveis dúvidas.

3. Pedir que leiam o poema e criem respostas para as perguntas do quadro de questões. As respostas não estão no texto do poema, assim, eles devem elaborar as respostas, explorando a imaginação que a leitura do poema suscitou neles.

4. Com essas respostas deverão escrever um texto jornalístico noticiando a morte de João Gostoso.

5. Nesse momento da sequência não é necessário instrumentalizar os estudantes com os conteúdos conceituais, uma vez que o objetivo é perceber o nível de conhecimento da turma sobre o tema.

6. O texto produzido deve ser recolhido e lido, observando suas fragilidades e possibilidades. Ele servirá de referência para condução da sequência didática proposta e da avaliação para a aprendizagem dos estudantes.

Pontos importantes a serem observados na primeira produção textual

→ Atentar para os aspectos linguísticos e discursivos dos textos, os períodos, a impessoalidade e a objetividade.

→ Analisar se os textos estão evidenciando o fato que deve ser noticiado, como ele foi abordado e se há uma intenção informativa.

O modo como o conteúdo foi abordado pelos estudantes influenciará na investigação das atividades modulares.

MÓDULO I

Título: Apresentação dos conteúdos conceituais

Espaço pedagógico – Sala de aula com recursos de multimídia e dicionários

Tempo de aprendizagem – 2 horas/aula (1 encontro)

Objetivo: Ler e analisar notícias, percebendo suas características e reconhecer o contexto de produção de uma notícia: quem produz, para quem, com que intenção e onde a notícia circula.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Aqui os estudantes terão contato com textos de referência e, em grupo, debaterão questões provocadoras. Serão trabalhados conteúdos conceituais e apresentadas as características do gênero, suas especificidades e estética. Sua função social, seu conteúdo temático e estrutura. Na oportunidade, através dos textos de referência, serão tratados também os temas: responsabilidade jornalística e *fake news*. Ao final do encontro deverão responder a um questionário para sistematização da aprendizagem.

PLANO DE AÇÃO

1. Apresentar a proposta da atividade e a importância do encontro para a apropriação dos conteúdos conceituais do gênero que está sendo estudado.

2. Iniciar uma discussão com a turma estimulada pelas perguntas:

- O que você faz quando quer ou precisa se informar de alguma coisa?
- Qual foi a última notícia que você leu?
- Onde a encontrou?

3. Distribuir o texto selecionado (vide seleção nas referências para produção de conteúdo conceitual) e dar o tempo suficiente para a leitura.

4. Pedir que os estudantes identifiquem no texto as palavras que desconhecem e busquem seus significados no dicionário. Eles podem fazer uso do próprio celular ou de dicionários que devem estar disponíveis no momento do encontro. Isto possibilitará a compreensão total do texto e a ampliação de repertório dos estudantes.

5. Concluída a leitura, apresenta-se o vídeo escolhido.

Link do vídeo: <https://youtu.be/Cw3VZUnCA4E>

Orientar os estudantes a fazerem anotações sobre o que estão descobrindo.

6. Ao fim da apresentação, será projetada a imagem de uma notícia onde serão identificados os elementos estudados no texto e no vídeo apresentados.

7. Importante dar espaço para que a turma faça essas identificações e tirem suas dúvidas sobre o conteúdo.

8. Por fim, a turma deve responder a 4 questões para sistematizar a aprendizagem. As respostas devem ser recolhidas e analisados seus aspectos linguísticos e discursivos.

Questões para sistematização da aprendizagem:

- O que é uma notícia e qual sua intenção?
- Quais são as partes que a compõem?
- Que informações não podem faltar em uma boa notícia?
- Como deve ser a sua linguagem?

9. Momento de escuta dos estudantes sobre as fragilidades e potencialidades da proposta do dia. O que foi bom? O que poderia melhorar?

Referências para produção de conteúdo conceitual:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1490/1631>

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

LAGE, N. *Ideologia e Técnica da Notícia..* Petrópolis: Vozes, 1979. *The computability of some portuguese uerbs.* Florianópolis, UFSC, mimeo, 1997.

<https://www.observatoriodaimprensa.com.br/>

http://nilsonlage.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Ideologia_comp_.pdf

<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/viewFile/10060/7368&cd=25&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>

<http://www.iea.usp.br/noticias/fake-news-origem-usos-atuais-e-regulamentacao>

MÓDULO II

Título: Painel de notícias

Espaço pedagógico – Sala de aula com recursos de multimídia

Tempo de aprendizagem – 2 horas/aula (1 encontro)

Objetivo: Identificar as estruturas de composição de uma notícia nos textos estudados em sala

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Em grupo, os estudantes escolherão uma notícia, de um conjunto de textos selecionados previamente para o encontro. Nos textos escolhidos (notícias), deverão identificar os elementos do gênero, as diferenças entre as notícias encontradas, a linguagem utilizada e o padrão de texto identificado. As descobertas deverão ser organizadas em uma tabela (como a do modelo disponível no plano de ação), e socializadas com o grupo em um grande painel.

PLANO DE AÇÃO

1. Organizar a turma em grupos de 3 ou 4 componentes e apresentar a proposta da atividade.
2. Distribuir nos grupos os textos das notícias que foram previamente selecionados para o encontro. Uma para cada grupo.
3. Os estudantes devem ser estimulados a debaterem, no grupo, sobre as leituras e o que identificaram nos textos a partir dos conceitos que já foram estudados.
4. Os achados devem ser registrados em uma tabela (conforme modelo) e apresentados para a turma. A tabela deverá ser impressa e entregue aos grupos no início do encontro
5. Importante concluir essa etapa fazendo-os perceber as especificidades de uma notícia e a importância do planejamento textual. Além disso, estimulá-los a falarem das suas percepções e, também, daquilo que não compreenderam no processo.
6. Momento de escuta dos estudantes sobre as fragilidades e potencialidades da proposta do dia. O que foi bom? O que poderia melhorar?

Modelo de tabela

CARACTERÍSTICAS	REGISTRO
Qual o tema/assunto	
Intenção do texto? (para que, com que finalidade o texto foi escrito)	
Quem o produziu? (de quem é a autoria do texto)	
Qual é o público-alvo do texto? (a que leitores o texto se destina)	
Onde o texto foi publicado? (local de circulação)	
Qual a manchete?	
Qual a linha fina?	
Qual a lide?	
Qual o corpo do texto?	

MÓDULO III

Título: Construindo a notícia

Espaço pedagógico – Sala de aula com recursos de multimídia

Tempo de aprendizagem – 4 horas/aula (2 encontros)

Objetivo: Perceber os efeitos de sentido que existem na escrita de uma notícia e suas subjetividades.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Nessa atividade a notícia será construída pelos estudantes, em dupla, a partir de uma imagem motivadora. Exercitando conteúdos procedimentais e atitudinais, a notícia produzida será apresentada e deverá conter os elementos já qualificados nos módulos anteriores.

Agora você é o jornalista! A partir da imagem abaixo, você deverá compor uma notícia. Depois disso, apresente o fato noticiado como um repórter presente na cena descrita.



Fonte: GZH Geral, 2022

PLANO DE AÇÃO

1. Organizar os estudantes em duplas e apresentar a proposta da atividade.
2. Projetar a imagem e, também, entregar uma cópia impressa para cada dupla buscando facilitar a visualização dos detalhes.
3. Reservar um tempo para que as duplas possam discutir o que veem e sobre o que vão escrever.
4. Escrever a notícia.
5. Depois da notícia escrita, já no segundo encontro, os estudantes devem ser orientados a fazerem a apresentação da notícia como um repórter presente na cena descrita.
6. Por fim devem socializar suas produções e discutir com a turma as diferentes impressões e interpretações da mesma imagem.
7. Momento de escuta dos estudantes sobre as fragilidades e potencialidades da proposta do dia. O que foi bom? O que poderia melhorar?

MÓDULO IV

Título: Reescrita do texto

Espaço pedagógico – Sala de aula com recursos de multimídia

Tempo de aprendizagem – 2 horas/aula (1 encontro)

Objetivo: Autoavaliar a produção inicial a partir da reescrita do texto produzido no primeiro encontro.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Aqui será reescrito, individualmente, o primeiro texto produzido na sequência didática.

PLANO DE AÇÃO

1. O processo se iniciará com a apresentação da proposta da atividade e a devolução dos textos aos estudantes.
2. Eles deverão ser orientados a fazerem a releitura e análise da primeira produção. A análise seguirá do preenchimento de um formulário de autoavaliação.
3. Posteriormente os estudantes serão orientados a reescrever o texto a partir das observações que eles mesmos fizeram da produção inicial e dos conhecimentos acumulados nos módulos, durante o processo de aplicação da sequência.
4. Finalizada a reescrita do texto, deve-se discutir os pontos da autoavaliação, as diferenças observadas nas produções e a impressão dos estudantes sobre seus caminhos de aprendizagem.

Formulário de autoavaliação

ELEMENTO DO TEXTO	JÁ ESTÁ BOM?	O QUE PRECISA MELHORAR?
Manchete: o título da notícia apresenta o principal fato noticiado?		
Linha fina: o texto possui um subtítulo que acrescenta à informação principal do título?		
Lide: o parágrafo inicial de seu texto resume as informações da notícia e responde às questões básicas: QUEM? O QUÊ? QUANDO? ONDE? POR QUÊ?		
Correção: A escrita respeita a norma culta da língua? Pontuação, concordância e ortografia?		

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Título: Avaliação para a aprendizagem
Espaço pedagógico – Sala de aula
Tempo de aprendizagem – 2 horas/aula (1 encontro)

Objetivo: Avaliar coletivamente as experiências vividas durante o desenvolvimento da sequência didática.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Finalizadas todas as etapas de execução da proposta de sequência, conclui-se o processo com uma avaliação coletiva da experiência. Essa avaliação deve considerar todo o processo e não só o seu desfecho. Deve qualificar o trabalho que foi desenvolvido a partir de dados coletados das produções textuais, das apresentações e da escuta da turma.



APÊNDICE B – PLANO DE ENSINO DA SEQUENCIA DIDÁTICA

PLANO DE ENSINO	
IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	
ATIVIDADE: Sequência didática (SD) em língua portuguesa para o programa de nivelamento do IF Baiano – Campus Catu	CARGA HORÁRIA: 14 h/AULA
EMENTA	
Aplicação de uma sequência didática em língua portuguesa no programa de nivelamento do IF baiano – Campus Catu, utilizando o gênero textual notícia como suporte para as aprendizagens propostas	
OBJETIVO GERAL PARA A APRENDIZAGEM	
Instrumentalizar os estudantes para o domínio da língua e suas expressões, aprimorando as capacidades de leitura, escrita e oralidade em situações diversas.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA A APRENDIZAGEM	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a função crítica da notícia para a sociedade e suas intenções. • Identificar os recursos utilizados no texto da notícia. • Expressar as impressões sobre o gênero e suas especificidades • Estabelecer a causa e a consequência entre os fatos apresentados nas notícias e perceber os sentidos que existem além daquele escrito no texto 	

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ENVOLVIDAS (BNCC)

• Competência específica nº 2

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Habilidades: EF69LP06; EF69LP07; EF69LP08.

• Competência específica nº 3

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Habilidades: EF69LP03.

• Competência Específica nº 5

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Habilidades: EF69LP16, EF69LP17

CONTEÚDOS

- Leitura e produção textual
- Estruturas de composição de uma notícia
- Características do contexto de produção de uma notícia: quem produz, para quem, com que intenção e onde a notícia circula.
- Percepção dos sentidos que existem na escrita de uma notícia e suas subjetividades.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Discussões sobre o gênero textual e sua função social
- Exposição dialogada de conteúdos conceituais sobre o gênero
- Leitura e reflexão de textos do gênero
- Atividades práticas (procedimentais) de produção textual (escrita e reescrita)

RECURSOS DIDÁTICOS

Textos em formatos variados, arquivos digitais, vídeos, música, computador ou *smartphone*.

ENCONTROS

1º ENCONTRO – 2 h/AULA

Apresentação da situação de comunicação que será desenvolvida. A primeira produção - uma notícia - será estimulada pela leitura de um poema e por questões sobre o seu conteúdo. As respostas a essas questões serão as informações tratadas na notícia a ser escrita. Essa produção inicial é individual e será reescrita após a realização das atividades modulares (módulos de I a IV).

MÓDULO I – 2 h/AULA (1 ENCONTRO)

Apresentação dos textos de referência e, em grupo, debate sobre questões provocadoras. Serão trabalhados conteúdos conceituais e apresentadas as características do gênero, suas especificidades e estética. Sua função social, seu conteúdo temático e estrutura. Na oportunidade, através dos textos de referência, serão tratados também os temas: responsabilidade jornalística e *fake news*. Ao final do encontro deverão responder a um questionário para sistematização da aprendizagem.

Links para os textos de referência:

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

LAGE, N. Ideologia e Técnica da Notícia.. Petrópolis: Vozes, 1979. The computability of some portuguese uerbs. Florianópolis, UFSC, mimeo, 1997.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1490/1631>

<https://www.observatoriodaimprensa.com.br/>

http://nilsonlage.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Ideologia_comp_.pdf

<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/viewFile/10060/7368&cd=25&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>

<http://www.iea.usp.br/noticias/fake-news-origem-usos-atuais-e-regulamentacao>

MÓDULO II – 2 h/AULA (1 ENCONTRO)

Desenvolvimento da atividade: Pannel de notícias. Em grupo, serão escolhidas notícias, de um conjunto de textos selecionados previamente para o encontro. Nos textos escolhidos, os estudantes deverão identificar os elementos do gênero, as diferenças entre as notícias encontradas, a linguagem utilizada e o padrão de texto identificado. As descobertas deverão ser organizadas em uma tabela entregue no início do encontro, e socializadas com o grupo.

MÓDULO III – 4 h/AULA (2 ENCONTROS)

Desenvolvimento da atividade: Construindo a notícia. Nessa atividade a notícia será construída pelos estudantes a partir de uma imagem motivadora. Exercitando conteúdos procedimentais e atitudinais, a notícia produzida será apresentada e deverá conter os elementos já qualificados nos módulos anteriores.

MÓDULO IV – 2 h/AULA (1 ENCONTRO)

Atividade de reescrita individual do primeiro texto proposto na sequência didática, após um momento de autoavaliação que os estudantes farão do próprio texto.

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM – 2 h/AULA (1 ENCONTRO)

Finalizadas todas as etapas de execução da proposta de sequência, conclui-se o processo com uma avaliação coletiva da experiência. Essa avaliação deve considerar todo o processo e não só o seu desfecho. Deve qualificar o trabalho que foi desenvolvido a partir de dados coletados das produções textuais, das apresentações e da escuta da turma.

COMO REALIZAR AS ATIVIDADES PARA A APRENDIZAGEM

As orientações para o desenvolvimento das atividades, bem como o acompanhamento das produções serão apresentados detalhadamente em cada encontro.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de.; RIOS-REGISTO, Eliane Segati (Orgs.) EXPERIÊNCIAS COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Campinas: Pontes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2002.

COSTA-HUBES, T. C. da; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOSREGISTRO, E. S. Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al (orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

12/09/23, 22:10

Avaliação de Produto Educacional Sequência Didática

Avaliação de Produto Educacional Sequência Didática

Esse instrumento busca avaliar e validar os elementos estruturantes da sequência didática proposta como produto educacional para o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT e encaminhada por e-mail para análise.

Título do trabalho: Sequência didática em língua portuguesa para o programa de nivelamento do IF Baiano – Campus Catu.

Orientadora: Prof. Dra. Patrícia de Oliveira

Mestranda: Milena Vergne de Abreu Oliveira e Sousa

Serão dez itens de análise objetiva que deverão ser avaliados entre 1 e 5 de acordo com a seguinte escala:

- 5) concordo totalmente;
- 4) concordo parcialmente;
- 3) neutro;
- 2) discordo parcialmente e
- 1) discordo totalmente.

E três itens de análise discursiva para expressão de sugestões de melhorias e para o acréscimo de quaisquer pontos não contemplados nos tópicos objetivos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1.

*

Estrutura, organização e planejamento

1. A sequência didática analisada apresenta atividades organizadas de forma que favoreçam aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

2.

*

Estrutura, organização e planejamento

2. A sequência didática atende o público ao qual se destina?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

12/09/23, 22:10

Avaliação de Produto Educacional Sequência Didática

3.

*

Estrutura, organização e planejamento

3. As situações de aprendizagem são satisfatórias?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

4.

*

Estrutura, organização e planejamento

4. O plano de ação é preciso na descrição da execução das atividades?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

5. **Estrutura, organização e planejamento** *

5. O plano ensino é um organizador detalhado das intenções de ensino?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

6. **Conteúdos e contextualização** *

6. Os objetivos são atingíveis com as atividades propostas?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

12/09/23, 22:10

Avaliação de Produto Educacional Sequência Didática

7. **Conteúdos e contextualização** *

7. Os conteúdos estimulam um olhar investigativo?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

8. **Conteúdos e contextualização** *

8. As atividades permitem um trabalho colaborativo/cooperativo?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

9.

*

Conteúdos e contextualização

9. Os conteúdos favorecem a produção do conhecimento de forma criativa?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

10.

*

Conteúdos e contextualização

10. Os conteúdos estimulam o pensamento crítico?

Marcar apenas uma oval.

- 5 - Concordo totalmente
- 4 - Concordo parcialmente
- 3 - Neutro
- 2 - Discordo parcialmente
- 1 - Discordo totalmente

11. **Observações, sugestões, críticas e elogios**

Indique os pontos fortes e frágeis da sequência didática proposta.

12/09/23, 22:10

Avaliação de Produto Educacional Sequência Didática

12. **Observações, sugestões, críticas e elogios**

Sugira mudanças para superar os pontos frágeis.

13. **Observações, sugestões, críticas e elogios**

Indique algum ponto não contemplado nos itens anteriores que julgue como relevante.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários