



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



Tema: Letramento e Numeramento na Educação Básica

**30 de junho e 1º de julho de 2014
Pelotas/RS**

CADERNO DE RESUMOS



UFPEL



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



UFPEL

30 de junho e 1º de julho de 2014

Pelotas/RS

CADERNO DE RESUMOS

Observatório da Educação - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)

Observatório do Campo - Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e alfabetização de professores

Observatório da Educação - Interface Universidade e Educação Básica: possibilidades inovadoras e qualidade do ensino

SEMINÁRIO INTEGRADOR DOS OBSERVATÓRIOS DA EDUCAÇÃO - UFPel

Letramento e Numeramento na Educação Básica

30 de junho e 01º de julho de 2014 - Pelotas/RS

Observatório da Educação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - OBEDUC-PACTO
Observatório do Campo: Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil - OBEDUC DO CAMPO
Observatório da Educação: Interface Universidade e Educação Básica - OBEDUC CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Site: <http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto>

Informações: obeducs.ufpel@gmail.com

COMISSÃO ORGANIZADORA

Conceição Paludo
Denise Nascimento Silveira
Marta Nörnberg

COORDENAÇÃO GERAL

Marta Nörnberg

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Ruth Moresco Miranda
Conceição Paludo
Denise Nascimento Silveira
Dinora Tereza Zucchetti
Edgar Kirchof
Gilceane Caetano Porto
Maira Ferreira
Marta Nörnberg
Patrícia Moura Pinho
Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez
Robledo Lima Gil
Verno Kruger

ORGANIZAÇÃO DO CADERNO DE RESUMOS

Marta Nörnberg
Gabriela Schander

PROJETO GRÁFICO-IDENTIDADE VISUAL DO EVENTO

Marcus Neves

DIAGRAMAÇÃO DO CADERNO DE RESUMOS

Chris de Azevedo Ramil

FINANCIAMENTO

Programa Observatório da Educação – CAPES



ISSN: XXXXXXXXX

S471c Seminário Integrador dos Observatórios da Educação (2014 : Pelotas)

Caderno de resumos [do] Seminário Integrador dos Observatórios da Educação 30 de junho e 01 de julho de 2014 [recurso eletrônico] – Pelotas : [s.n.], 2015.

153 p.

Tema : Letramento e numeramento na educação básica.

Modo de acesso : Internet

<http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/>

1. Educação de crianças. 2. Letramento. 3. Professores, formação. I. Título.

CDD 372.21
370.71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
PROGRAMAÇÃO	09
SEÇÃO 1: RESUMOS - OBEDUC-PACTO	12
ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	13
Letícia Pacheco dos Reis; Orientadora: Marta Nörnberg.	
ANÁLISE DE ATIVIDADES DIDÁTICAS ALFABETIZADORAS DE LIVROS ACADÊMICOS DESTINADOS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES RELACIONANDO-AS AOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO PNAIC	18
Arita Mendes Duarte; Orientadora: Gilceane Caetano Porto.	
BANCO DE DADOS DO OBEDUC-PACTO - PRODUÇÕES ESCRITAS DE ORIENTADORAS DE ESTUDO DO PNAIC	22
Jessica Aline Leal da Rosa; Josiane Jarline Jäger; Orientadoras: Marta Nörnberg e Gilceane Caetano Porto.	
COMO PODE SER CONDUZIDO O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	28
Valéria A. Coelho Islabão; Orientadora: Patrícia Moura Pinho.	
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E LETRAMENTO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO	32
Liliana Fraga dos Santos Madril; Orientadora: Patrícia Moura Pinho.	
ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	37
Igor Daniel Martins Pereira; Orientadora: Marta Nörnberg.	
FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPULSIONANDO MELHORES CONDIÇÕES DE ENSINO VISANDO À GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	42
Rosiani Teresina Soares Machado; Carmen Regina Gonçalves Ferreira; Orientadora: Marta Nörnberg.	

FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC – UFPEL 2013: AVALIAÇÃO DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO	46
Aline Teixeira de Oliveira; Orientadora: Marta Nörnberg.	
LUDICIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TURMAS DE 1º ANO	51
Sílvia Nilceia Gonçalves; Orientadora: Marta Nörnberg.	
O PROCESSO DE COLETA TEXTUAL COM CRIANÇAS DE 1º A 5º ANO	56
Guilherme Guiraldelli Moreira; Carolina Rocke da Costa; Orientadora: Carmen Regina Gonçalves Ferreira.	
OBRAS LITERÁRIAS DOS ACERVOS COMPLEMENTARES DO PLND: MANIFESTAÇÕES DE ASPECTOS PEDAGÓGICOS E LITERÁRIOS	60
Ellem Rudijane Moraes de Borba; Raíssa Cardoso Amaral; Orientadores: Marta Nörnberg e Edgar Roberto Kirchof.	
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANCORADA NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	64
Glediane Saldanha Goetzke da Rosa; Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Orientadora: Marta Nörnberg.	
TRABALHO COLABORATIVO: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR COMO ORGANIZADOR E FACILITADOR?	69
Juliana M. Oliveira Jardim; Orientadora: Gilceane Caetano Porto.	
SEÇÃO 2: RESUMOS - OBEDUC DO CAMPO	74
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DIFICULDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS	75
Magda Gisela Cruz dos Santos; Aline Ferreira da Silva; Luciana Lima de Oliveira; Orientadora: Conceição Paludo.	
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM MULTIREPETENTES EM UMA ESCOLA DO CAMPO	80
Raquel Borges Teixeira de Oliveira; Andréa Wahlbrink Padilha da Silva; Lílian Aldrighi Gomes; Orientadora: Conceição Paludo.	
DESAFIOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO TRABALHO COLETIVO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	87
Juliana de Sousa Almeida; Magda Gisela Cruz dos Santos; Angélica Cristina Douglas Laner; Orientadora: Conceição Paludo.	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO PARA O LETRAMENTO	92
Laci Nair Ribeiro dos Santos; Vanessa Gonçalves Dias; Nara Regina Borges Dias; Orientadora: Conceição Paludo.	
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ESCOLA DR. JOSÉ MARIA DA SILVEIRA EM PIRATINI: SUBPROJETO RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE	99
Paulo Eduardo Taddei; Helenice De Ávila Tavares; Lisarbe Machado Tavares; Camila Siqueira Katrein; Orientadora: Conceição Paludo.	

O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DO CAMPO 105
Angela Maria Kolesny; Fernando Bilhava Vitória; Regina Célia Rodrigues Batista; Michele
Rehling Martins; Orientadora: Conceição Paludo.

SEÇÃO 3: RESUMOS - OBEDUC CIÊNCIAS E MATEMÁTICA 110

AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS POR LICENCIANDOS DO CURSO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 111
Priscila Krüger Voigt; Caroline Silva Lopes; Francele de Abreu Carlan; Orientador: Robledo
Lima Gil.

BUSCANDO COMPREENDER COMO SE CONSTRÓI O IDEB 115
Maria Alice Humberto Silva; Ana de Arruda Leal; Orientadora: Denise Nascimento Silveira.

ESTUDO DE CASO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, O QUE VEMOS NA PRÁTICA? 118
Ana Rutz Devantier Reinke; Paulino Igansi; Orientadora: Maira Ferreira.

ESTUDO DE INDICADORES EDUCACIONAIS E DE POLITICAS PÚBLICAS EM UMA
ESCOLA PARCEIRA DO PROJETO OBEDUC/UFPEL 122
Christian Masseron Nunes; Vera Lúcia Costa Brião; Jane Goris Silva; Orientadora: Maira
Ferreira.

OS INDICES EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO 127
Renata Portugal Oliveira; Caciele Guerch Gindri de Bastos; Orientadores: Robledo Lima Gil
e Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez.

PROFESSORES NOVATOS DE CIÊNCIAS E A INSERÇÃO NA ESCOLA 131
Tanise Gomes; Orientador: Verno Kruguer.

UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO NO ENSINO QUÍMICA 138
Gileine Mattos; Orientadora: Maira Ferreira.

SEÇÃO 4: RESUMOS OBSERVATÓRIOS E GRUPOS DE PESQUISA CONVIDADOS 142

1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS JURÍDICOS, SOCIOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS 143
Patrícia Fontes Marçal; Orientadora: Dinora Tereza Zucchetti.

2 - LITERATURA DIGITAL

A RECEPÇÃO DA LITERATURA DIGITAL: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
LITERÁRIOS NO COMPUTADOR 148
Geison Anghinoni Barbosa; Aline Lupak; Orientador: Edgar Roberto Kirchof.



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



CADERNO DE RESUMOS

APRESENTAÇÃO



UFPEL

APRESENTAÇÃO

O Seminário *Letramento e Numeramento na Educação Básica* foi uma atividade conjunta desenvolvida por três projetos conduzidos no âmbito do Observatório da Educação da CAPES, sediados na Faculdade de Educação da UFPEL. São eles:

- **Observatório do Campo:** Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e alfabetização de professores, sob coordenação da professora Conceição Paludo;
- **Observatório da Educação:** Interface Universidade e Educação Básica: possibilidades inovadoras e qualidade do ensino, sob coordenação da professora Denise Nascimento Silveira;
- **Observatório da Educação:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), sob coordenação da professora Marta Nörnberg.

O objetivo do Seminário Integrador foi o de socializar e aprofundar as problemáticas associadas ao tema geral do seminário, visualizando possibilidades para a qualificação do trabalho pedagógico e de investigação conduzidos pelos observatórios com as escolas parceiras.

Participaram do seminário estudantes e professores vinculados aos projetos desenvolvidos pelos três Observatórios promotores, além de convidados, professores das escolas-parceiras, estudantes da UFPEl e professores-pesquisadores de outros grupos de pesquisa da UFPEl, PUCRS, FEEVALE e ULBRA.

O Seminário Integrador foi uma oportunidade ímpar para articular estudos e práticas de pesquisa e formação realizadas, especialmente, com inserção em contexto da escola básica. Também se constituiu num espaço para socialização de práticas de pesquisa e formação continuada desenvolvidas com professores da educação básica, especialmente com as escolas-parceiras.

Este Caderno de Resumos compila os resumos expandidos dos pôsteres apresentados durante o Seminário Integrador. Os trabalhos resultam dos estudos e das investigações realizados pelos estudantes de pós-graduação, graduação e professores da Educação Básica, bolsistas dos Observatórios promotores do evento e, também, dos estudantes vinculados aos observatórios e grupos de pesquisa convidados.

Os trabalhos apresentam e discutem temáticas articuladas ao foco de investigação de cada um dos Observatórios. São estudos que, à época, encontravam-se em diferentes etapas de desenvolvimento, estando alguns deles em fase inicial e, outros, em fase final. Os estudos aqui apresentados mostram os diferentes focos de investigação e formação desenvolvidos no interior de cada um dos observatórios participantes.

Pelotas, outubro de 2014.

Profa. Dra. Marta Nörnberg e Gabriela Schander
(organizadoras)



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



CADERNO DE RESUMOS

PROGRAMAÇÃO



UFPEL

PROGRAMAÇÃO

30 DE JUNHO - segunda-feira

MANHÃ - Local: sala 352 (FaE/UFPeI)

8h-9h Credenciamento

9h-9h30 Recepção e abertura do Seminário

9h30-12h **Painel: Pesquisa e Formação de professores na Educação Básica**
Profa. Dra. Conceição Paludo – Observatório da Educação do Campo (FaE/UFPeI)
Profa. Dra. Denise Silveira – Observatório da Educação – Ensino Médio (FaE/UFPeI)
Profa. Dra. Marta Nörnberg – Observatório da Educação – Obeduc-Pacto (FaE/UFPeI)

12h-14h Almoço

TARDE - Local: sala 352 (FaE/UFPeI)

14h-17h **Mesa temática: Literatura e Matemática na Educação Básica**
Prof. Dr. Edgar Kirchoff (ULBRA)
Prof. Dr. Rafael Montoito Teixeira (IFSul)

17h30-18h30: **Sessão de pôsteres** (Saguão do ICH)

NOITE - Local: Salas do Colégio Santa Margarida

19h-21h30 **Oficinas**

1 - Literatura Digital

Prof. Dr. Edgar Kirchoff (ULBRA)

2 - Letramento e Educação do Campo

Profas. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva, Angela Maria Kolesny, Helenice de Ávila Tavares, Laci Nair Ribeiro dos Santos (Obeduc Educ Campo/UFPeI)

3 - Matemática nos Anos Iniciais

Prof. Dr. Antonio Maurício Medeiros Alves (IFM/UFPeI)

4 - Letramento nos Anos Iniciais

Profa. Dra. Patrícia Moura Pinho (UNIPAMPA)

5 - Educação Integral

Dra. Dinora Tereza Zucchetti (FEEVALE)

6 - Elaboração de projetos de ensino interdisciplinares

Prof. Dr. Verno Kruger (FaE/UFPeI)

7 - Ensino de Ciências/Biologia na Educação Básica

Prof. Dr. Robledo Gil (ICB/UFPeI)

1º DE JULHO - terça-feira

MANHÃ - Local: sala 352 (FaE/UFPeI)

9h-12h **Painel temático: Avaliação da Educação Básica**

Abordagem 1: O que o IDEB não conta?

Profa. Dra. Maria da Assunção Calderano (UFJF)

Abordagem 2: Políticas Públicas na Educação Básica

Profa. Dra. Maria de Fátima Cássio (FaE/UFPeI)

Profa. Dra. Mariângela Silveira Bairos (FaE/UFPeI)

12h-13h30 Almoço

TARDE - Local: sala 352 (FaE/UFPeI)

13h30-14h30 **Sessão de pôsteres (Saguão do ICH)**

14h45-17h30 **Entendendo o IDEB**

Profa. Dra. Cleoni Barbosa Fernandes (PUCRS)

Prof. Dr. Gustavo Sessa Fialho (IFM/UFPeI)

Prof. Dr. Willian Silva Barros (IFM/UFPeI)

17h30-18h Atividade de encerramento

ENDEREÇOS DOS LOCAIS DO EVENTO

Faculdade de Educação da UFPeI

Rua Alberto Rosa, 124. Bairro Várzea do Porto. Pelotas/RS

Colégio Santa Margarida

Rua D. Pedro esquina Rua Anchieta. Centro. Pelotas/RS



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



CADERNO DE RESUMOS

Seção 1: Resumos OBEDUC PACTO

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

LETÍCIA PACHECO DOS REIS¹
MARTA NÖRNBERG²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central a sistematização pedagógica na educação integral e suas relações com a alfabetização e as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A questão que o mobiliza está assim formulada: De que forma a educação integral pode contribuir para melhorar os índices de leitura e escrita de crianças no ciclo de alfabetização?

O campo empírico para realização deste projeto é uma turma de 1º ano da EMEF Pepita de Leão, em Porto Alegre, e tem como objetivo principal organizar e sistematizar proposta pedagógica a ser desenvolvida na escola de educação integral, especialmente nas oficinas de letramento, e, juntamente, com as ações do PNAIC. Como resultado do processo de pesquisa-intervenção espera-se proporcionar um avanço significativo na aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, enfatizando a leitura e a escrita. O projeto tem como objetivos específicos que delineiam o trabalho de investigação:

- a. Descrever como ocorre o trabalho da educação integral da escola Municipal Pepita de Leão;
- b. Proporcionar aos professores envolvidos com a turma de 1º ano momentos de reflexão e planejamento das atividades/ações desenvolvidas nas oficinas de educação integral;
- c. Acompanhar alunos que estão vinculados à educação integral, observando e analisando o crescimento das aprendizagens e refletindo quanto às oficinas/atividades que contribuem para esse crescimento;
- d. Fazer testagens periódicas com alunos envolvidos como forma de verificação e acompanhamento das aprendizagens;
- e. Proporcionar espaços e condições para que os alunos vivenciem diferentes experiências lúdicas (momentos de leitura deleite,

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Bolsista de Educação Básica da CAPES, do projeto Observatório de Educação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização. E-mail: lezinhawestphal@gmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: martaze@terra.com.br

brincadeiras, jogos, artes) que colaborem com seu desenvolvimento pleno.

Este projeto utiliza como base o estudo e a análise do Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral (2009) que traz uma discussão acerca da importância da educação integral para as comunidades mais carentes. O Texto Referência apresenta orientações sobre a forma como as escolas/comunidades devem propor a educação integral em seus espaços e também faz um debate relacionado à formação que os profissionais envolvidos com a educação integral devem estar dispostos a fazer.

No texto Educação Integral, do programa Salto para o Futuro (2008), encontramos o conceito de Educação Integral como sendo o desenvolvimento do ser humano de forma total, ou seja, o foco é a ampliação de condições que expandam as potencialidades de cada indivíduo para que evoluam plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). Além desses textos, o projeto ampara-se em artigos desenvolvidos por Granel e Vila (2009), Coelho e Lima (2009), Moll (2009), Pereira (2009) que procuram explicitar os diferentes parâmetros da educação integral, como a ideia da cidade como fazendo parte da educação integral e como atuante dessa perspectiva de ensino. São autores que indicam e analisam possíveis formas das oficinas/aulas acontecerem e das pessoas envolvidas nesse processo atuarem, o que demanda um novo sujeito no papel do professor, o de atuar como educador social. Para complementar o estudo, serão analisados os livros de Souza et al. (2011) e Moll (2012) que trazem um aprofundamento dos conceitos de educação integral e suas relações com a escola e a comunidade.

Ademais, esse projeto usará como base os seguintes conceitos: *letramento*, entendido como o uso social da escrita (SOARES, 2004); a teoria da *psicogênese da língua escrita*, que traz uma reflexão acerca da construção da escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999); uma reflexão à *ludicidade* (KRAMER, 2007) e às áreas que perpassam como a literatura infantil, jogos pedagógicos, dramatização.

2. METODOLOGIA

A metodologia que será utilizada neste projeto é a investigação-ação, definida como “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (ELLIOT apud ESTEVES, 2008). Esta pesquisa, portanto, terá como foco a articulação do ensino fundamental com a educação integral e as possíveis colaborações da educação integral para a aprendizagem dos alunos. Para isso, conduzirá um processo de investigação e de organização da prática pedagógica exercida com alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, na qual a investigadora atua como professora, no turno inverso ao da professora referência, e que, juntas (professora referência e professora investigadora) realizam planejamentos que sejam adequados aos interesses da turma. Através de um roteiro de investigação, a professora-investigadora conduzirá seu projeto em busca de uma qualificação de sua prática e da proposta pedagógica da educação integral na escola campo de

pesquisa.

Inicialmente será realizado um estudo bibliográfico relacionado à leitura, escrita, letramento e alfabetização, além de pesquisar sobre a educação integral nas escolas brasileiras, suas experiências e a sua relação com a melhoria dos índices de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização.

O trabalho está organizado nos seguintes eixos: 1º- análise do trabalho desenvolvido com uma turma de 1º ano do projeto de educação integral da Escola Municipal Pepita de Leão da rede de Porto Alegre e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos. Para a geração dos dados será feito um diário de campo (ESTEVES, 2008; WERLE e NÖRNBERG, 2006) onde o professor-investigador fará o registro das situações pedagógicas e dos momentos de colaboração/envolvimento dos alunos; 2º - organização de planejamento específico para oficina de letramento, em que o professor construirá estratégias pedagógicas relacionadas diretamente à leitura, à produção textual e aos diretos de aprendizagem enfocados nos cadernos do PNAIC; a proposta é de que sejam elaboradas atividades, jogos e brincadeiras envolvendo a leitura e a escrita e que estejam em concordância com o projeto de educação integral, ou seja, atividades que estimulem a criatividade, o interesse pela leitura e escrita e o envolvimento contínuo das crianças em práticas sociais de letramento; 3º - acompanhamento das aprendizagens dos alunos, principalmente relacionadas à apropriação do sistema de escrita, durante os anos letivos de 2014, 2015 e 2016 e a verificação de seu crescimento cognitivo relacionado às oficinas desenvolvidas; para tal acompanhamento serão feitas avaliações diagnósticas periódicas, coleta de produções escritas e entrevistas com o intuito de avaliar as ações dos projetos e também como norteador do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. As avaliações serão escritas espontâneas e realizadas a cada três meses; 4º Organização de uma oficina relacionada diretamente à ludicidade, em que os alunos serão envolvidos em situações exclusivas de brincadeiras, jogos, leitura deleite, dramatização, entre outras, sem o propósito de realização de atividades posteriores e assim despertar o interesse dos mesmos na prática da leitura literária, da dramatização, da brincadeira coletiva e etc. Como acompanhamento desse recurso, serão feitas entrevistas e conversas, individuais e coletivas com as crianças, que serão filmadas, como forma a avaliar e compreender a importância da brincadeira, da literatura, da dramatização para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A intenção é, também, organizar um documentário em que crianças falam sobre seus processos de aprendizagem da leitura e de inserção na cultura escrita.

Assim que todos os dados forem coletados, eles serão analisados e tratados do ponto de vista estatístico e qualitativo para que se verifiquem os resultados obtidos. Logo, será observada a relação entre os dados obtidos com a pesquisa e os estudos feitos na revisão bibliográfica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto encontra-se em fase inicial. A pesquisadora está buscando referências na área de estudo, realizando pesquisa bibliográfica relacionada com o

tema e analisando/sistematizando propostas pedagógicas coerentes com a realidade trabalhada.

Com esta pesquisa, espera-se que os alunos que participarem das ações da escola de Educação Integral demonstrem crescimento significativo quanto à aquisição da leitura e escrita e que as ações desenvolvidas no projeto possam contribuir com a organização da Educação Integral nas escolas envolvidas.

Além disso, almeja-se que as professoras e oficinairos envolvidos na pesquisa percebam a importância da qualidade do trabalho que devem desenvolver na educação integral e as inúmeras possibilidades de atividades que podem ser oferecidas aos alunos de forma a contribuir com o desenvolvimento dos mesmos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto aqui apresentado, em andamento, tem como campo empírico uma única escola, uma única turma de 1º ano, integralizada. Porém espera-se com a experiência que será desenvolvida contribuir com outras realidades; com outros projetos escolares que visam na educação integral uma possibilidade de reestruturação dos espaços e saberes escolares e assim, juntamente com as ações do PNAIC, promover a melhora nos índices de leitura e escrita dos alunos no ciclo de alfabetização.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral- Salto para o futuro**. SECAD, Brasília, 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral**. SECAD, Brasília, 2009.

COELHO, L. M. C. C.; LIMA, S.; Apenas o professor pode atuar na educação integral? **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, a. XIII, n. 51, p. 34-37, ago./out. 2009.

ESTEVES, L. M. **Visão panorâmica da Investigação-Ação**. Porto Editora: Porto, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRANELL, C. G.; VILA, I. A cidade como prática educativa. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, a. XIII, n. 51, p. 16-19, ago./out. 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEUCHAMP, J.; NASCIMENTO, A.; PAGEL, D. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ed. Brasília: MEC, 2007.

MESQUITA, D. Educação integral de fato. **Profissão Mestre**, Curitiba, a. 14, n. 168, p. 18-23, set. 2013.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio - Revista**

Pedagógica, Porto Alegre, a. XIII, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

PEREIRA, E. W. Anísio Teixeira e a experiência da educação integral em Brasília. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, a. XIII, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: Caminhos e descaminhos. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 16 de junho de 2013.

SOUZA, A. C.; OTTO, C.; FARIAS, A. (Orgs.). **A escola contemporânea**: uma necessária reinvenção. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.

WERLE, F. O. C.; NÖRNBERG, N. Prática reflexiva na escola. In: MÄDCHE, F. C. et al. **Práticas pedagógicas em ciências nos anos finais**: caderno do professor coordenador de grupos de estudos. Ministério da Educação; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2006.

ANÁLISE DE ATIVIDADES DIDÁTICAS ALFABETIZADORAS DE LIVROS ACADÊMICOS DESTINADOS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES RELACIONANDO-AS AOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO PNAIC

ARITA MENDES DUARTE¹
GILCEANE CAETANO PORTO²

1. INTRODUÇÃO

Este projeto faz parte das ações do Observatório da Educação- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

O objetivo geral é analisar atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos que foram organizados para o uso em formação de professoras alfabetizadoras relacionando-as aos direitos de aprendizagem no contexto do PNAIC.

Os objetivos específicos são centrados em analisar atividades alfabetizadoras de livros acadêmicos relacionadas ao processo de SEA segundo a Psicogênese da Língua Escrita; relacionar as atividades coletadas ao quadro de direitos de aprendizagem na área da linguagem no contexto do PNAIC; relacionar as atividades propostas encontradas com os aspectos de sistematização do SEA, no eixo análise lingüística e - contribuir com as práticas docentes efetivadas nas classes de alfabetização 1º ciclo e no processo de formação inicial e continuada de professores.

O uso da Psicogênese da Língua Escrita, escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky será a base do referencial teórico da análise dos dados encontrados. Ferreiro, foi orientanda e colaboradora dos estudos realizados por Jean Piaget. As pesquisas de Piaget buscaram descobrir qual a gênese das estruturas lógicas do pensamento da criança, formulando assim uma teoria a respeito da epistemologia genética, na qual o autor define alguns estágios de desenvolvimento mental (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Ferreiro, juntamente com Teberosky, partindo desses estudos, desenvolveram os trabalhos da pesquisa sobre a aquisição da língua escrita na argentina, com um *estudo transversal* em um grupo de crianças com idade pré-escolar (4, 5, e 6 anos) de classe média e

¹ Professora da Rede Municipal de Pelotas. Bolsista de Educação Básica da CAPES. E-mail: arita.mendes.duarte@gmail.com

² Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: gilceanep@gmail.com

baixa e um grupo de crianças em idade escolar (7 anos) provenientes de classe social baixa com um estudo *semilongitudinal* de um ano de duração. O estudo completo é resultado da análise de dados de 108 sujeitos. Os resultados provenientes destes estudos deram origem à teoria e ao livro: “Psicogênese da Língua escrita”, tendo sua primeira edição no Brasil no ano de 1985. Para além desta obra, as contribuições de Moraes (2012) serão fundamentais para a compreensão e sistematização do estudo do Sistema de Escrita alfabética.

2. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa terá caráter qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994) na qual a análise bibliográfica, será realizada em livros publicados na área da alfabetização destinados a formação de professores, devendo ser extraídos destes, atividades didáticas alfabetizadoras balizadas na Teoria da Psicogênese da Língua escrita. A partir do referido mapeamento, será realizada análise, organização e interpretação dos dados de acordo com os objetivos da investigação. Serão utilizados como *locus* de pesquisa, primeiramente, quatro (04) livros acadêmicos que possuam em seu teor exemplos de atividades didático-metodológicas a serem utilizadas pelas professoras em salas de aula. As categorias de análise serão os direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC. A análise seguirá os pressupostos da técnica de análise textual discursiva (MORAES, 2003), de acordo com o autor: “Na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2003, p. 199), A produção de inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise.

O método baseia-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e é marcado por uma grande diversidade de formas podendo analisar significados (análise temática) e significantes (análise léxica) e se organiza basicamente em três tempos: a pré-análise, a exploração do material- categorização e o tratamento dos resultados (a interpretação, a inferência). Em um dos movimentos fundamentais desta técnica ocorre a leitura flutuante que deve cumprir a algumas regras, tais como: EXAUSTIVIDADE- não deixar de fora qualquer elemento, REPRESENTATIVIDADE- a amostra do material deve representar o universo geral, HOMOGENEIDADE- todos os documentos devem referir-se ao mesmo tema, obtidas por técnicas idênticas e por indivíduos semelhantes e PERTINÊNCIA- os documentos devem ser adequados ao objetivo da análise (BARDIN, 1977).

Os dados encontrados serão submetidos à técnica de análise de conteúdo, por ser esta uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo analisado em documentos e textos. Essa análise conduzirá a descrições sistemáticas, para a realização da interpretação e da compreensão dos livros estudados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se dizer que os livros previamente selecionados atendem aos

objetivos do projeto por terem em seu teor atividades que tem por base a perspectiva da construção do conhecimento por parte da criança, no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita. Posteriormente à análise documental, serão realizadas observações diretas das ações na sala de aula de uma turma de segundo ano dos anos iniciais para coleta de dados e registro dos possíveis avanços nas produções escritas por parte dos alunos, além da elaboração e aplicação de possíveis sequências didáticas que estejam de acordo com o conteúdo em estudo e, se possível, será realizada coleta de relatos orais e escritos de forma sistematizada por alunos e professoras envolvidas no projeto. Os resultados ainda que parciais, indicam ser relevantes para a qualificação da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores pela percepção da necessidade de ações nas quais os professores se tornem protagonistas do processo de formação em uma perspectiva colaborativa de discussões e troca de saberes.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Considerando-se que o projeto está em fase inicial de execução, tecem-se aqui algumas considerações que embora não conclusivas são relevantes. No caso deste estudo, o projeto contribui com a reflexão sistemática por parte das professoras a respeito da elaboração e aplicação de atividades didático-metodológicas nas classes de alfabetização, propondo a ressignificação de estratégias de ensino no processo de Alfabetização e Letramento e na importância do sistema de escrita alfabética dentro deste processo. As obras previamente selecionadas atendem aos objetivos propostos. Para além disto, o projeto objetiva qualificar o processo de formação de professores alfabetizadores nas formas inicial e continuada, socializando a análise realizada a partir dos livros e das atividades publicadas.

5. REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KAUFMAN, Ana María. **A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- _____. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio - experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.

BANCO DE DADOS DO OBEDUC-PACTO: PRODUÇÕES ESCRITAS DE ORIENTADORAS DE ESTUDO DO PNAIC

JESSICA ALINE LEAL DA ROSA¹

JOSIANE JARLINE JÄGER²

MARTA NÖRNBERG³

GILCEANE CAETANO PORTO⁴

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Observatório da Educação/CAPES Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), identificado pela sigla OBEDUC-PACTO.

Este projeto de pesquisa tem como um de seus eixos de investigação acompanhar e monitorar as ações de formação continuada desenvolvidas pelo programa do PNAIC/Ministério da Educação. Para isso, sistematiza e analisa materiais e documentos produzidos a partir das ações de formação continuada desenvolvidas pelos formadores da Universidade Federal de Pelotas com os professores Orientadores de Estudo (OEs) das redes municipais e estadual que aderiram ao PNAIC.

Pretendemos apresentar neste trabalho o processo de constituição e organização do Banco de Dados do OBEDUC-PACTO que arquivava e cataloga textos escritos pelas OEs do PNAIC. Os textos escritos foram coletados nos encontros de formação e versam sobre conceitos e concepções relacionados à alfabetização e temáticas atinentes às questões teórico-metodológicas da prática docente em contextos de alfabetização.

Entendemos que é importante esclarecer o leitor sobre o que é o PNAIC. Trata-se de um programa de formação continuada de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, constituído pelos três primeiros anos, geralmente denominado como ciclo de alfabetização. O PNAIC tem por finalidade a qualificação dos professores e a melhoria dos índices de alfabetização. O mote do programa é que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Para isso, as ações do programa integram materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), os quais contribuem

¹ Universidade Federal de Pelotas, bolsista de graduação da CAPES. E-mail: jes.aline@hotmail.com

² Universidade Federal de Pelotas, bolsista de graduação da CAPES. E-mail: josianejager@gmail.com

³ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: martaze@terra.com.br

⁴ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: gilceanep@gmail.com

para a *alfabetização* e o *letramento*, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

O MEC considera, de acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (2013, p 27), que a formação dos professores não se encerra com a conclusão do curso de graduação, mas se dá no decorrer da carreira docente, nos conflitos que se estabelecem em sala de aula, vendo o debate com outros professores como uma oportunidade de superá-los, compartilhando experiências e reflexões sobre a prática. Com a intenção de provocar reflexões é que a formação continuada conduzida por meio das ações do PNAIC é realizada pelas IES que executam esta política.

Deste modo, o PNAIC vem com a intenção de ampliar saberes e, por consequência, qualificar a prática das docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para que elas amparem suas práticas em estudos teóricos, conduzindo um ensino de qualidade com seus alunos.

Os agentes envolvidos na formação continuada de professores alfabetizadores são: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Instituições de Ensino Superior (a região Sul a UFPel e a UFSM), Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

A formação continuada via PNAIC possui uma estrutura indicada pelo MEC. Quatro são os grupos de profissionais envolvidos: (1) Supervisores e Formadores vinculados à Universidade que é responsável direta pela formação das (2) Formadoras que, por sua vez, conduzem as atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas (3) Orientadoras de Estudos (OEs), profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino. Estas, por fim, realizam as atividades de formação com as (4) Professoras Alfabetizadoras nos diferentes municípios.

Os municípios que aderiram às ações do PNAIC, vinculados a UFPel, foram agrupados em três polos: Polo 1 - Porto Alegre, Polo 2 - Osório, Polo 3 – Pelotas, seguindo o agrupamento dos municípios de acordo com o zoneamento das coordenadorias regionais e educação da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) (Quadro 1).

Em torno de 500 OEs desses diferentes polos participam da formação realizada pela UFPel; elas foram agrupadas em 20 turmas, no ano de 2013, e, em 2014, em 19 turmas. A formação das OEs acontece ao longo do ano letivo, cumprindo uma carga horária de 200 horas de atividades. Os estudos, a organização e o planejamento das atividades de formação que serão realizados com as OEs, durante os encontros ao longo do ano letivo, são feitos na Universidade, envolvendo formadores e supervisores do PNAIC.

A base do trabalho formativo prioriza a dimensão conceitual e a produção de estratégias que auxiliem na compreensão de conceitos com vistas à criação de situações didáticas que auxiliem o professor alfabetizador a pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização e do letramento. Durante os encontros de formação são discutidos, estudados e aprofundados conceitos que dizem respeito aos conhecimentos específicos da área de ensino no ciclo de alfabetização, aos processos de organização do trabalho pedagógico e ao desenvolvimento profissional docente por meio de leituras e participação em

diferentes situações formativas.

Quadro 1 - Organização dos municípios em polos

POLO 1 - PORTO ALEGRE	POLO 2 - OSÓRIO	POLO 3 - PELOTAS
<p>Região de Porto Alegre: Porto Alegre;</p> <p>Região de Canoas: Canoas, Esteio, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Triunfo;</p> <p>Região de Gravataí: Alvorada, Cachoeirinha, Glorinha, Gravataí e Viamão.</p>	<p>Região de São Leopoldo: Alto Feliz, Araricá, Barão, Bom Princípio, Brochier, Campo bom, Capela de Santana, Dois Irmãos, Estância Velha, Feliz, Harmonia, Igrejinha, Ivoti, Lindolfo Collor, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Morro Reuter, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Pereci Novo, Parobé, Poço das Antas, Portão, Presidente Lucena, Salvador do sul, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São José do sul, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Taquara, Três coroas, Tupandi, Vale real, Osório, Bento Gonçalves;</p> <p>Região de Osório: Arroio do sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Riozinho, Rolante, Santo Antônio Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas, Xangri-lá;</p> <p>Região de Bento: André da Rocha, Bento Gonçalves, Boa Vista do Sul, Carlos Barbosa, Coronel Pilar, Cotiporã, Dois Lajeados, Fagundes Varela, Garibalde, Guabiju, Montauri, Monte Belo do sul, Nova Araçá, Nova Bassano, Nova Prata, Paraí, Protásio Alves, Santa Tereza, São Jorge, São Valentin do Sul, Serafina Corrêa, Veranópolis, Vila Flores, Vista Alegre do Prata.</p>	<p>Região de Pelotas: Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul, Turuçu;</p> <p>Região de Guaíba: Arambaré, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do ribeiro, Butiá, Camaquã, Carro Grande do Sul, Charqueadas, Chuvisca, Dom Feliciano, Eldorado do Sul, General Câmara, Guaíba, Mariana Pimentel, Minas do Leão, São Jerônimo, Sentinela do Sul, Sertão Santana e Tapes;</p> <p>Região de Bagé: Aceguá, Bagé, Caçapava do sul, Candiota, Dom Pedrito, Hulha Negra, Lavras do sul;</p> <p>Região de Rio Grande: Chuí, Rio Grande, Santa vitória do Palmar, São José do Norte;</p> <p>Região de Santana do Livramento: Quaraí, Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul, Santana do Livramento, São Gabriel.</p>

Fonte: Manual do PNAIC-UFPel 2013.

2. METODOLOGIA

Para realizar o processo de acompanhamento e monitoramento das ações formativas, optou-se por realizar coletas sistemáticas ao longo dos encontros de formação do PNAIC, em 2013. Uma das formas de coleta de dados utilizadas foi a aplicação de questões abertas que indagavam sobre temáticas trabalhadas em cada encontro de formação. As questões foram respondidas de forma escrita pelas OEs.

A fim de ser realizado o processo de organização das produções resultantes

das coletas realizadas, os textos escritos pelas OEs passaram por um processo de digitação, digitalização e arquivamento, possibilitando a organização de um Banco de Dados em formato digital e físico.

De acordo com Werle, citada por Castro e Werle (2004), o Banco de Dados se constitui pelos documentos relativos ao tema de investigação do pesquisador, sendo possível a partir dele produzir conhecimento, é uma forma de organização que permite conhecer, modificar e transformar o objeto de estudo.

O processo de organização de um Banco de Dados exige muitos esforços do ponto de vista organizacional e operacional. Pode-se afirmar, em concordância com Rozados (1997), que um Banco de Dados demanda constantes reavaliações quanto aos métodos de controle e armazenamento. Este é um trabalho que está sendo efetivado pelos bolsistas de Iniciação Científica (BICs) a fim de que o Banco de Dados digital e físico possa ser utilizado pela equipe em pesquisas que estão em andamento ou ficar disponível para a comunidade acadêmica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa intenção, na sequência, é relatar como o Banco de Dados das Produções Escritas das OEs tem sido preparado. Para organização do processo de digitação e digitalização das escritas das OEs foram criados uma formatação padronizada e um sistema de codificação, conforme explicitado a seguir:

Forma de identificação do texto: **SEA2013PAT13-1**

SEA: Refere-se a sigla estabelecida para a temática da produção textual coletada.

2013: Refere-se ao ano em que foi realizada a coleta.

PA: Refere-se ao polo. Para cada polo, foi indicado uma sigla: PA = Porto Alegre; O = Osório; P = Pelotas.

T13: Refere-se ao número da Turma, no caso acima, T13 é igual a Turma 13.

-1: Refere-se ao número do texto da orientadora de estudos.

Considerando as questões mobilizadoras para a produção escrita, foram propostas as seguintes *siglas referentes as temáticas das questões*:

Questão 1: O que você entende por alfabetização e letramento? - Sigla: **ALFLET**

Questão 2: A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? - Sigla: **SEA**

Questão 3: O que é ludicidade e de que forma é contemplada na organização do teu trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização? - Sigla: **LUOTTP**

Questão 4: Como a escola relaciona as questões próprias da cultura da infância com o ensino sistematizado, os conhecimentos científicos e culturais, próprios da cultura escolar? - Sigla: **CICE**

Questão 5: O que tu entendes por heterogeneidade na sala de aula de

alfabetização, pensando no ensino e na aprendizagem? E como trabalhar a partir dela? - Sigla: **HETOTP**

Questão 6: Como avalia as aprendizagens? Como verificar se os objetivos traçados foram alcançados? - Sigla: **AVA**

Questão 7: Que princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais? O que devemos considerar para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa? - Sigla: **PPALP**

O Banco de Dados digital está sendo organizado considerando cada uma das temáticas das produções escritas. Cria-se uma pasta na qual são arquivados os textos das OEs mantendo o agrupamento por turma. Após a realização do processo de digitação e digitalização das escritas e o armazenamento na pasta digital correspondente, o material físico é arquivado em pastas suspensas separadas por temática e por ordem crescente de numeração das turmas.

É importante ressaltar, de acordo com Freitag et al. (2012), que a explicitação desse processo de organização do Banco de Dados nem sempre condiz com o tempo e os esforços despendidos no processo de organização e arquivamento. Nossa equipe tem vivido esse processo intensamente; desde o início do processo de organização do material coletado, diversas metodologias de organização e efetivação do trabalho foram sendo estabelecidas até se chegar a esta última que, ao que nos parece, tem se mostrado como um modo adequado que oportunizará acesso qualificado ao material coletado.

4. CONSIDERAÇÕES

Uma intenção imediata, após a finalização da organização dos textos coletados em 2013 no Banco de Dados, será a disponibilização efetiva dos mesmos à comunidade científica. Assim, ressalta-se a importância da sistematização do Banco de Dados digital e físico enquanto fonte de análises e pesquisas que poderão ser realizadas. Cabe destacar que já vem sendo realizadas atividades de análise deste material de pesquisa por integrantes do grupo de pesquisa OBEDUC-PACTO. Em especial, destacamos estudos conduzidos por bolsistas da graduação e pós-graduação submetidos e aprovados para apresentação em eventos como CIC-UFPEL/2013, MPU-FURG/2013, SIEIF-UNIPAMPA/2013, NEL-FURB/2014, entre outros.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador** - caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

CASTRO, M.; WERLE, F. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio:**

avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004.

FREITAG, R. et al. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 917-944, 2012.

ROZADOS, H. O Jornal e seu Banco de Dados: uma simbiose obrigatória. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 1, abril 1997.

COMO PODE SER CONDUZIDO O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

VALÉRIA A. COELHO ISLABÃO¹
PATRÍCIA MOURA PINHO²

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão busca evidenciar a importância e os benefícios do trabalho com gêneros textuais em turmas do ciclo de alfabetização, bem como apontar sugestões de trabalho, tendo como base o acompanhamento das produções textuais e da compreensão de textos de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, onde serão aplicadas atividades que visam o desenvolvimento da leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

A fundamentação do projeto baseia-se na ideia de “alfabetizar letrando”, de que seria papel do professor mediar não só a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, mas também a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita. Segundo Soares (2000), alfabetizar letrando é orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita.

A publicação da *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1985), demonstrou que nosso sistema de escrita é mais complexo que um código. Ao se alfabetizar, crianças e adultos passam por diversas hipóteses a respeito da escrita e também que se aprende a escrever escrevendo. Embora essas autoras já defendessem uma alfabetização que contemplasse os usos e funções da escrita, o assunto volta a ser alvo de discussão na década de 90, quando Soares (1998) intensifica o debate em torno do letramento, que seria o estado de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita. A autora destaca a importância de se considerar os usos sociais da leitura e da escrita na elaboração de atividades significativas na escola e defende que alfabetização e letramento, mesmo sendo dois processos distintos, são indissociáveis e devem ser vivenciados concomitantemente no ciclo de alfabetização.

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. Bolsista de Educação Básica da CAPES, do projeto Observatório de Educação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização. E-mail: valerialessandra4@yahoo.com.br

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Jaguarão. E-mail: patriciamourapinho@gmail.com

Visto que letrar é preparar o aluno para o uso social da leitura e da escrita, para letrar é preciso desenvolver habilidades com os variados textos que circulam na sociedade, ou seja, diferentes gêneros textuais. Os usos e funções da escrita podem ser assimilados pelos pequenos desde a alfabetização através do trabalho com diversos gêneros em variados suportes textuais, superfícies físicas ou virtuais, em formato específico, nos quais o texto é apresentado.

Para tanto é necessário ter claro que o termo “gênero textual” se refere a formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, inúmeros modelos comunicativos usados com base nas finalidades que se deseja atingir. Quando houver a mescla de gêneros, uma situação em que um gênero assume a função de outro (intergenericidade), normalmente impera o predomínio da função sobre a forma na determinação do gênero. Diferenciando-se dos tipos textuais, que são uma espécie de construção teórica, definida pela natureza linguística de sua composição. Abrangendo um conjunto limitado, de categorias conhecidas, que podem até mesmo variar dentro de um mesmo texto (heterogeneidade tipológica).

Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais não são caracterizados, nem definidos, por aspectos formais, estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio comunicativos e funcionais, mas isso não quer dizer que possamos desconsiderar a forma. Portanto, ao trabalhar gêneros textuais em sala de aula, não devemos nos deter apenas à estrutura, às características, de cada gênero. Saber que uma carta deve ser encerrada pela despedida, conter data e saudação inicial não faz alguém saber escrever uma carta. Da mesma forma, devemos ter cuidado para não descaracterizar a função comunicativa do gênero. Por exemplo, o gênero carta serve para nos comunicarmos com alguém, portanto, se escrevemos uma carta é para que ela seja lida por um destinatário. As pessoas normalmente não escrevem cartas para guardar. Para escritas com finalidade de guardar e lembrar e ideias existem outros gêneros, como o diário.

A questão é não prender-se ao ensino de gêneros como conteúdo em si, mas sim ensiná-los no interior de práticas de leitura e escrita surgidas no estudo das diversas temáticas. Dessa forma faz-se necessário repensar uma prática de trabalho com diversos gêneros textuais no ciclo de alfabetização, propiciando aos alunos transitar entre as diversas estruturas e funções dos textos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa promove investigações que englobam o planejamento e a realização de interferências visando qualificar a aprendizagem dos envolvidos, aproximando-se do campo da pesquisa intervenção (DAMIANI et al., 2013). Terá como cenário empírico uma turma de 2º ano, do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS, que será acompanhada ao longo de um ano.

Após ser feita a revisão teórica sobre os temas alfabetização, letramento e gêneros textuais serão elaboradas atividades que desenvolvam os usos e funções de variados gêneros textuais, que por sua vez serão desenvolvidas na turma participante.

As atividades elaboradas poderão seguir umas das seguintes modalidades

organizativas: atividades permanentes, ou seja, regulares, diárias, semanais ou quinzenais, que objetivam uma familiaridade maior com um assunto ou tema de uma área curricular; sequências didáticas, atividades as quais enfocam um conteúdo específico, em diversas etapas ou passos encadeados; ou, ainda, projeto didático, conjunto de atividades que trabalha com conhecimentos específicos, através de atividades que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter.

A coleta dos dados se dará através do registro das atividades realizadas em gravação de áudio, de imagem, em diário de campo e produções dos alunos. A análise do material coletado será de caráter qualitativo, visando identificar os aprendizados construídos pelos alunos envolvidos.

3. RESULTADOS ESPERADOS

O trabalho ainda está em fase inicial, entre os resultados esperados está a comprovação da importância e dos benefícios do trabalho com gêneros textuais variados em classes de alfabetização. Espera-se que com as atividades realizadas as crianças desenvolvam sua compreensão e escrita de variados gêneros textuais, compreendendo qual gênero é mais adequado para cada situação e intenção e que possam reconhecer as diversas funções da escrita em nossa sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES

Acredito que vivemos o momento propício para a reflexão a que me proponho. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa vem mobilizando reflexões sobre o ensino no ciclo de alfabetização, proporcionando a valorização dos saberes docentes e a revisão de teorias e práticas educativas, de modo a garantir um ensino centrado no aluno e em seus direitos de aprendizagem, entre eles a alfabetização e o letramento, portanto, também a compreensão e produção dos diversos gêneros textuais.

5. REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEl, Pelotas, p. 57-67, julho/agosto 2013.

FERREIRO, E; TBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Capítulo I, p. 19-36.

MOÇO, A. Como usar os gêneros para ensinar leitura e produção de textos. **Nova Escola**, São Paulo, v. 1, n. 224. p. 48-57, agosto 2009.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PICCOLI, L. Práticas Escolares de Letramento e Gêneros Textuais: Interlocutores e Implicações Pedagógicas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, V, 2009, Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul, 2009, p. 01-17. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor>. Acesso em: 25/02/2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Entrevista: Letrar é mais que alfabetizar. In: **Jornal do Brasil**. 26 Nov. 2000. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_letrar_alfabetizar.pdf>. Acesso em: 27/02/2014.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E LETRAMENTO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO

LILIANA FRAGA DOS SANTOS MADRIL¹

PATRÍCIA MOURA PINHO²

1. INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva verificar se a aplicação sistemática de sequências didáticas que desenvolvam as habilidades de consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética, a partir de práticas de letramento, de forma integrada, facilitam, aprimoram e consolidam o processo de aquisição da escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Seu desenvolvimento articula-se em torno de dois eixos: (1) criação e/ou adaptação de sequências didáticas que contenham atividades que desenvolvam as habilidades de consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética, a partir de práticas de letramento, para serem aplicadas com alunos do Ciclo de Alfabetização, com a finalidade de favorecer e/ou consolidar a aquisição da escrita dos alunos; (2) aplicação das sequências didáticas, de forma sistemática (quinzenal ou semanalmente), em uma turma do Ciclo de Alfabetização, durante o ano letivo de 2015, para verificar se há evolução na aquisição da escrita dos alunos desta turma.

Para tanto, a pesquisa está fundamentada nos estudos sobre consciência fonológica (ADAMS, 2006; COSTA, 2003; MOOJEN e col., 2003; NAVAS, 2008; PAULA, MOTA e KESKE-SOARES, 2005; entre outros), sobre o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012), sobre letramento (SOARES, 2001), sobre sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; NERY, 2007), sobre aquisição da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991), e sobre direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa (BRASIL, 2012).

A partir do recorte aqui apresentado, pretende-se verificar se o desenvolvimento das atividades propostas favorece uma maior autonomia (a) no reconhecimento do número de sílabas das palavras, (b) na identificação de sílaba inicial e (c) de rima, (d) no reconhecimento de letra inicial, e (e) na busca das respostas para seus questionamentos (com apoio dos colegas ou dos materiais escritos disponibilizados na sala).

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Alegre e bolsista de Educação Básica da CAPES, do projeto OBEDUC-PACTO da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: lilyfs2000@yahoo.com.br

² Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UNIPAMPA - Campus Jaguarão/RS. E-mail: patriciamourapinho@gmail.com

2. METODOLOGIA

A metodologia segue os pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa intervenção. O campo empírico é composto por uma turma do Ciclo de Alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre.

Para a realização da pesquisa, que tem caráter longitudinal, será feita uma revisão bibliográfica sobre consciência fonológica, sistema de escrita alfabética, direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ciclo de Alfabetização, letramento e aquisição da escrita. Além disso, será estudada a estreita relação entre esses tópicos e sua conseqüente importância para a melhoria dos índices de alfabetização dos alunos. No entanto, o foco principal do presente estudo será o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética por meio de práticas de letramento.

Logo, serão criadas e/ou adaptadas atividades pedagógicas que desenvolvam as habilidades de consciência fonológica, o sistema de escrita alfabética dos alunos que estão no Ciclo de Alfabetização, de forma a garantir às crianças seu direito de aprendizagem da língua portuguesa. Tais atividades serão organizadas em seqüências didáticas a serem aplicadas por professoras alfabetizadoras com suas turmas.

Em um primeiro momento, será feita a aplicação piloto das seqüências didáticas, de forma não sistemática (ou seja, não semanal ou quinzenalmente), em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da escola supracitada, para que possam ser realizadas, a partir da observação da pesquisadora/professora alfabetizadora, as adaptações e modificações que se fizerem necessárias com a intenção de que as tarefas alcancem seus objetivos. Essa etapa ocorrerá durante o ano letivo de 2014. Dessa maneira, tais seqüências didáticas serão analisadas pela pesquisadora para serem aprimoradas para a coleta de dados em caráter longitudinal.

Também para melhoria das tarefas/atividades/seqüências didáticas serão realizados workshops e/ou oficinas com as professoras, a fim de que elas possam identificar pontos negativos e indicar possíveis modificações. Durante essas oficinas/workshops serão realizados estudos que visam revisar e/ou aprofundar os conceitos de consciência fonológica, letramento, sistema de escrita alfabética, bem como discutir os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa para as crianças do Ciclo de Alfabetização.

Para a pesquisa em caráter longitudinal, após todas as análises e modificações necessárias, serão aplicadas, sistematicamente (semanal ou quinzenalmente), as seqüências didáticas com uma turma de 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2015. Com esta turma, serão coletadas, mensalmente, amostras de escrita (espontâneas e dirigidas) dos alunos, para que se possa observar a evolução dos níveis de escrita desses. Também serão realizados testes de consciência fonológica no início, no meio e ao final do ano letivo, com o propósito de se verificar o desenvolvimento dos alunos em tais habilidades.

Assim que todos os dados forem coletados, eles serão analisados e tratados estatisticamente. Logo, será observada a relação entre os dados obtidos nesta pesquisa e os estudos feitos na revisão bibliográfica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme dito, no ano de 2014 está sendo aplicado um piloto das sequências didáticas, de forma não sistemática (ou seja, não semanal ou quinzenalmente), em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da escola supracitada. É sobre a organização de uma das sequências didáticas propostas que apresentamos dados preliminares neste trabalho.

A referida sequência didática foi aplicada nas semanas que antecederam a Páscoa, em turma composta por nove meninos e oito meninas, estudantes de uma escola da periferia de Porto Alegre. Com relação ao processo de aquisição da escrita, a turma era bastante heterogênea, pois alguns alunos encontravam-se nas etapas iniciais desse processo, ao passo que outros já estavam nas etapas finais. Por esse motivo, para a organização das atividades, foi necessário levar em consideração as características dos alunos, de forma a proporcionar tarefas que contemplassem as necessidades de todos os sujeitos, e que ampliassem o horizonte dos mesmos.

Assim, com relação ao desenvolvimento das habilidades em consciência fonológica, foram propostas atividades relacionadas ao nível da sílaba (segmentação silábica, número de sílabas, identificação de sílaba inicial), ao nível intrassilábico (identificação de rima) e ao nível do fonema (identificação de fonema inicial). As tarefas relacionadas ao desenvolvimento do sistema de escrita alfabética incluem identificação de letra inicial e final, contagem do número de letras, reconhecimento de determinadas palavras dentro do texto (identificando letra inicial e final), montagem de palavras a partir das sílabas escritas e de suas letras, escrita com alfabeto móvel, associação da palavra escrita com o desenho e escrita espontânea.

Para desenvolver o letramento dos sujeitos da pesquisa foram eleitos os gêneros textuais história infantil, através do texto “O Coelho que não era de Páscoa” (ROCHA, 2009), e a cantiga popular “Coelhinho da Páscoa”. A partir destes dois textos foram escolhidas palavras para a montagem das atividades e dos jogos propostos aos alunos.

Após a realização dessa sequência didática, foi possível observar que os alunos apresentaram maior autonomia na identificação do número de sílabas das palavras trabalhadas, na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e/ou que rimem, bem como na busca das respostas para suas dúvidas (com o auxílio dos colegas ou dos cartazes afixados na sala), corroborando as hipóteses da pesquisa.

Além disso, os alunos demonstraram maior habilidade em reconhecer palavras dentro de textos, tendo como base o modelo dado ou as letras inicial e final das mesmas; perceberam também que mais de uma palavra pode apresentar as mesmas letras inicial e final; tornaram-se mais autônomos na escrita espontânea das palavras e no uso do alfabeto móvel; e puderam identificar a si mesmos como coautores do texto coletivo.

Ainda no ano de 2014 serão desenvolvidas outras sequências didáticas com os alunos da turma em questão. Em seguida, as atividades serão analisadas pela pesquisadora/professora e serão aprimoradas para a pesquisa em caráter longitudinal, a ser realizada no ano de 2015, com uma turma do Ciclo de Alfabetização da mesma escola.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

As atividades que ampliam as habilidades em consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento da escrita possibilitando ao indivíduo perceber que as palavras são formadas por unidades sonoras (sílabas e fonemas), as quais podem ser manipuladas de diferentes maneiras (excluídas, transpostas, sintetizadas, segmentadas, comparadas). O desenvolvimento dessa habilidade de identificação e manipulação das unidades sonoras pode facilitar a percepção de que a escrita é uma representação da fala, fazendo com que as crianças comecem a relacionar as letras às unidades sonoras características de sua hipótese de escrita.

Unindo tarefas que desenvolvam as habilidades em consciência fonológica com aquelas que propiciem a aquisição do sistema de escrita alfabética e o letramento, em forma de sequências didáticas, a professora alfabetizadora estará ampliando as possibilidades de seus alunos concluírem o processo de aquisição da língua escrita com maior facilidade e autonomia. Com as sugestões de atividades contidas neste estudo, pretende-se que essa professora seja capaz de utilizá-las com o maior proveito possível, de forma a facilitar o caminho da criança em direção à hipótese de escrita alfabética.

Cabe salientar que é improvável que atividades isoladas e pouco numerosas possam ajudar a criança na sua escrita inicial. Tais tarefas, como as propostas neste estudo, devem fazer parte da rotina diária de uma classe de alfabetização. Dessa maneira, os alunos estarão desenvolvendo constantemente suas habilidades linguísticas e enfrentarão menos dificuldades durante o processo de aquisição da escrita.

5. REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem - ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-153, junho 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MOOJEN, S. e col. **CONFIAS: consciência fonológica – instrumento de avaliação sequencial**. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 175-184, mai./ago., 2005.

ROCHA, R. **O coelhinho que não era de Páscoa**. São Paulo: Salamandra, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

IGOR DANIEL MARTINS PEREIRA¹

MARTA NÖRNBERG²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta projeto de pesquisa, em andamento, que tem o seguinte objetivo geral: Compreender como e se as práticas pedagógicas de ensino de ciências organizadas por professoras alfabetizadoras contemplam aspectos da alfabetização científica. A investigação é mobilizada por algumas suspeitas: na maioria das salas de aulas, o ensino de ciências é pouco explorado pelas alfabetizadoras por entenderem como sendo o foco do ciclo de alfabetização o aprendizado da leitura e da escrita; as ciências são pensadas como algo inatingível, sendo entendida e produzida somente por gênios ou super dotados; a prática pedagógica tem sido realizada de forma acrítica, descontextualizada, infértil e estéril (ROSA, PEREZ e DRUM, 2007).

A partir da concepção da Alfabetização Científica (AC) percebemos potencialidades até então não observadas no trabalho com as Ciências (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001; BRANDI e GURGEL, 2002). Um dos inúmeros fatos importantes a serem destacados no trabalho com o ensino de ciências a partir da AC é a compreensão sobre Ciência como produção cultural e vivência. Sasseron e Carvalho (2011) indicam que entender a ciências e viver ciências proporciona aos alunos se apropriarem de outra cultura, a cultura científica, isto incide em responsabilidades inerentes aos seres inteligentes, (nós) enquanto produtores e consumidores de Ciência e tecnologia.

2. METODOLOGIA

Minha pesquisa está amparada pela perspectiva qualitativa (OLIVEIRA, 2013), onde os dados gerados serão interpretados a partir do referencial utilizado, deixando que dos próprios dados emirjam as respostas à questão de pesquisa. Para dar conta do objetivo do projeto, elenquei quatro procedimentos de pesquisa. O primeiro corresponde ao estudo da documentação pedagógica, ou seja, analisar o que

¹ Bolsista de Mestrado do Observatório de Educação da CAPES, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. E-mail: igorbio86@gmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: martaze@terra.com.br

as professoras utilizam ou produzem para desenvolver suas práticas pedagógicas materializado na forma de projetos de ensino, planos de aula, diário de classe, identificando as concepções que sustentam sua ação.

O segundo procedimento compreende a filmagem das práticas de ensino de ciências das professoras em sala de aula. De acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), o recurso da videogravação é profícuo quando o pesquisador pretende pesquisar a prática docente, já que a filmagem propicia ao pesquisador evidenciar não só a fala e a entonação da voz, como também os gestos e posturas corporais. Darling-Hammond et al. (2005) dizem que a filmagem possibilita ao professor observar os processos de ensino e aprendizagem acontecendo, o que possibilita uma análise real da prática.

O terceiro procedimento envolve a produção de um diário de campo a partir das observações realizadas em sala de aula com base em pauta construída com elementos dos quadros de direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012) e das referências para a prática pedagógica (MEIRIEU, 2005).

O quarto procedimento será a realização de um grupo de discussão (WELLER, 2006) que será conduzido com as professoras alfabetizadoras tomando como eixo temático para a discussão o conteúdo das filmagens e das observações das aulas.

Para o processo de interpretação dos dados, aposto na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003). Pretendo fazer uma aproximação ao que Moraes sugere, procurando deixar vir dos dados produzidos - sejam eles filmagens, diário de campo, grupo de discussão ou a documentação pedagógica - as respostas. Moraes (2003) mostra que a ATD transcende a análise de conteúdo e a análise do discurso, visto que possibilita analisar os documentos e interpretá-los de acordo com o contexto de produção dos dados. Além disso, o pesquisador pode fazer inferências a partir do material empírico para dar conta da questão e dos objetivos da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para poder entender como acontece a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, senti necessidade de buscar conhecimentos sobre a estrutura do ensino de ciências e a Alfabetização Científica. Apresento uma base histórica, mostrando, a partir de Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) e Krasilchik (1992), como o ensino de ciências veio se constituindo e continua se modelando. Para os autores o ensino de ciências sofreu e sofre influências desde o início da corrida pelo *status* científico e econômico, tanto no país como no mundo. No início da década de 50 quem produzia Ciência eram os pesquisadores; porém, toda essa produção ficava restrita aos pesquisadores e quem a “administrava” era o governo. Dessa forma, a maior parte da população não tinha acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, tampouco sabiam algo sobre as consequências causadas pela “corrida” científica e tecnológica. Somente no final da década de 80 início dos anos 90 que o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade toma corpo no Brasil. A intenção deste movimento era levar aos leigos, a maioria da população, conhecimentos científicos e tecnológicos.

Acredito que essas situações históricas justificam o descaso da maioria das professoras alfabetizadoras com o ensino de ciências, visto que a Ciência sempre foi vista e produzida por poucos e os conhecimentos concentravam-se nas “mãos” desses poucos. Entendo que a mudança dessa concepção de ensino somente ocorrerá quando os professores compreenderem sobre a importância do ensino de ciências nos anos iniciais, tanto como conhecimento científico e tecnológico, quanto como conhecimento de mundo, que pode modificar a estrutura de vida das pessoas, pois o conhecimento pode gerar atitudes de responsabilidade e atuação crítica. Portanto, se conhecemos, nos responsabilizamos por nossos atos; dessa forma, penso eu, agiremos de modo mais coerente.

Como modo de reestruturação do ensino de ciências, defendo a Alfabetização Científica (AC) como concepção para o ensino de ciências. Diversos são os autores que apontam a AC como aporte conceitual e epistemológico para o ensino de ciências; entre eles, destaco: Lorenzetti e Delizoicov (2001), Sasseron e Carvalho (2011), Brandi e Gurgel (2002). Para esses autores, o ensino de ciências na perspectiva da Alfabetização Científica propicia entender que saber Ciência implica conhecer os conceitos envolvidos na área de ciências, entender sobre a utilização desses conhecimentos na vida cotidiana, operar com os conhecimentos científicos para entender o mundo, entender as tecnologias construídas. Ser Alfabetizado Cientificamente está relacionado ao ato de conhecer para além do que meramente relaciona-se aos conteúdos de ciências; está relacionado ao saber como esse conteúdo foi/é produzido e qual a implicação deste para a vida. Portanto, entender ciências está para além de entender conceitos estanques. Significa entender os conceitos em articulação com outros conceitos, fazer as relações com outros conhecimentos e operar com eles na vida, utilizando-os no dia-a-dia. Significa perceber que o entendimento ou o não entendimento sobre a Ciência interfere diretamente sobre o que sou, sobre aquilo que faço, ou seja, saber Ciência é uma “atitude”, uma ação humana. É a atuação humana sobre o mundo.

A mudança de concepção de ensino nas ciências está atrelada ao conhecimento. Conhecimento da área, como apontam Shulman (2005) e Carvalho e Gil-Pérez (2012), ou seja, conhecer os conteúdos com os quais se trabalha. Nesse caso, o conhecimento do conteúdo não se limita ao currículo escolar ou planos de estudos, mas sim envolve as inter-relações entre o próprio conteúdo e os conteúdos das outras áreas. Esse entendimento proporciona uma estrutura de aprendizagem diferenciada em que os alunos não podem mais simplesmente decorar a matéria para passar nas provas. O ensino precisa ser trabalho e desenvolvido, complexa e sutilmente, isso possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000). Para Vygotsky o ensino tem que ser capaz de desenvolver as estruturas mentais dos alunos, para tanto, defende que o professor proponha verdadeiros desafios aos alunos, justamente para que ele aprenda e se desenvolva. Se o conhecimento consta nas estruturas psicológicas, significa que o conhecimento tornou-se consciente. Dessa forma, poderá ser utilizado em qualquer área, seja do conhecimento ou da vida do aluno.

O que se busca, a partir das considerações, é entender que AC não é uma

metodologia de trabalho para os conteúdos de ciências e sim uma forma de pensar o ensino de ciências muito mais abrangente, ou seja, trabalhar as ciências como conhecimento, vivência e vida.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

A investigação se propõe a compreender como e se ocorre práticas de ensino de ciências nos anos iniciais desde a perspectiva da AC, assim como buscar evidenciar aspectos que possam auxiliar em processos de qualificação dos contextos de ensino aprendizagem de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Almeja, também, contribuir para a ampliação de conhecimentos em torno das práticas de formação continuada das professoras que trabalham no ciclo de alfabetização.

Entendo ciências como forma de ação responsável consigo mesmo, com o próximo e sobre o mundo. Assim, ciências é mais do que um conteúdo; é mais do que uma simples matéria. Ciências é a vida em atuação. Entender e conhecer ciências é entender e conhecer o mundo.

5. REFERÊNCIAS

- BRANDI, Arlete Teresinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. A Alfabetização Científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula - ano 02, unidade 05.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências.** Tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DARLING-HAMMOND, Linda et al. The Design of Teacher Education Programs. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (Orgs.). **Preparing Teachers for a changing world.** San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 55, 1992.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 03, n. 1, p. 1-17, 2001.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva, **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá e MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais.

Revista HISTEDBR On-line, n. 39, p. 225-249, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSA, Cleci Werner da; PEREZ, Carlos Ariel Samudio; DRUM, Carla. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 357-368, 2007.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES: IMPULSIONANDO MELHORES CONDIÇÕES DE ENSINO VISANDO À GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

ROSIANI TERESINHA SOARES MACHADO¹
CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA²
MARTA NÖRNBERG³

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de ampliar e aprofundar as discussões que estão sendo desenvolvidas na implementação do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), no âmbito dos municípios coordenados pela UFPel, está sendo oferecido o curso de extensão *Formação de professoras alfabetizadoras: ampliando o olhar*, vinculado ao projeto *OBEDUC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)*, financiado pela CAPES.

O curso pretende proporcionar às professoras alfabetizadoras ligadas ao PNAIC um aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos sobre os processos de alfabetização e letramento, articulado às demais áreas do conhecimento, visando à qualificação e à organização do trabalho pedagógico. Os conteúdos aprofundam temáticas como alfabetização e letramento, currículo e avaliação, modalidades organizativas do trabalho pedagógico, dentre outras, ampliando, assim, ações já desenvolvidas durante as formações, impulsionando melhores condições de ensino que visem garantir os direitos de aprendizagem das crianças em fase inicial de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, são trabalhados textos referentes a estudos realizados no Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE-UFPel), tais como os de MONTEIRO (2009), ARAÚJO (2012), CUNHA (2004, 2010), os quais focalizam abordagens linguísticas com vistas a aprofundar aspectos relacionados à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), bem como os de CAGLIARI (2009), LEMLE (2009) e ABAURRE (2011), igualmente contemplando os estudos sobre a aquisição da escrita, além de outros textos-base, como os estudos de

¹ Bolsista de Mestrado do Observatório da Educação da CAPES, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. E-mail: rosiani.mac@gmail.com

² Bolsista de Doutorado do Observatório da Educação da CAPES, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

³ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: martaze@terra.com.br

FERREIRO & TEBEROSKI (1999), SOARES (1998) e MORAIS (2012), capazes de auxiliar na compreensão do funcionamento do sistema notacional de escrita.

2. METODOLOGIA

O curso de extensão está sendo realizado no primeiro semestre do ano letivo de 2014, às quintas-feiras à noite na Faculdade de Educação da UFPEL, com uma turma composta de 25 alfabetizadores da região de Pelotas/RS, ministrados por bolsistas de pós-graduação ligados ao projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC). O projeto Obeduc-Pacto tem como intenção acompanhar, monitorar e verificar se o processo de formação continuada via PNAIC incidirá na melhoria e no aumento dos índices de alfabetização, especialmente naquelas turmas do ciclo de alfabetização, cujos professores participam das ações de formação do programa. Esse projeto de extensão terá 30 encontros, totalizando 80 horas de formação.

Com o intuito de ampliar as discussões sobre as temáticas alfabetização e letramento, currículo e avaliação, modalidades organizativas do trabalho pedagógico, sistema de escrita alfabética, trabalho com gêneros textuais, ludicidade e infância e heterogeneidade, são propostos estudos de textos que compõem a sessão 'aprendendo mais', presente nos cadernos de formação do PNAIC, seguido de leituras complementares selecionadas a partir das obras referidas na introdução deste trabalho.

Ao longo da formação, também estão sendo realizadas oficinas que possibilitam o aprofundamento de conhecimentos sobre concepções e capacidades estudadas que são necessárias ao processo de alfabetização, servindo como recursos para definir conhecimentos que compõem o desenho curricular do ciclo de alfabetização, para viabilizar uma melhor organização do processo de ensino e para selecionar procedimentos para seu desenvolvimento. Essas oficinas têm como base os pressupostos teóricos que sustentam práticas de ensino na perspectiva do alfabetizar letrando, nas quais são utilizados os recursos e materiais distribuídos pelo Ministério da Educação como as caixas de jogos, os livros didáticos, os dicionários, além dos livros de literatura distribuídos pelo FNDE. Nessas são desenvolvidas atividades práticas de planejamentos de rotinas, de sequências didáticas e de projetos didáticos que podem ser desenvolvidos em turmas do 1º ao 3º ano do ciclo inicial da alfabetização, levando em consideração os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa, quais sejam: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, capazes de garantir, de forma articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento das crianças em todas as áreas do conhecimento.

As alfabetizadoras cursistas realizam as leituras solicitadas e produções textuais com as ideias principais de cada texto para serem socializadas nas discussões do grande grupo e entregues ao final de cada encontro aos ministrantes. A avaliação é contínua, desde a realização das leituras até seu desempenho e interesse na participação ativa das oficinas e discussões dos textos aliadas as suas práticas de sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o projeto esteja em andamento, já é possível perceber que as leituras e discussões relacionadas à concepção de alfabetização na perspectiva do letramento despertaram grande interesse e envolvimento pela turma de alfabetizadoras. Isso acaba por reforçar a importância da formação continuada, pois são temáticas que não se esgotam com a participação em formações anteriores e nem durante as formações do PNAIC. A alfabetização trata de temáticas que requerem estudos aprofundados, tempo para discussões e muitas vezes de reconstrução de alguns conceitos.

Entendemos que a formação inicial em curso de licenciatura não é o suficiente para abarcar a gama de conhecimentos que se fazem necessários para auxiliar o professor na tarefa de 'alfabetizar letrando'. Mesmo a prática necessita ser revisitada. Todas as cursistas possuem ampla experiência profissional de sala de aula e ainda assim demonstram e explicitam sua necessidade de aprofundar as temáticas propostas. O nível de discussão e participação nos encontros pelas cursistas sinalizam profissionais conscientes de seu papel em busca de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no ciclo de alfabetização.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Até o presente momento verificamos que, no decorrer do projeto, as participantes demonstraram envolvimento com as atividades propostas nos encontros, discutindo e relacionando os temas estudados ao trabalho desenvolvido cotidianamente na escola, sistematizando, desta forma, ações e conhecimentos que podem enriquecer sua formação inicial ou continuada no campo da alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental e na educação/alfabetização.

Almeja-se, também, que ao longo desse curso as discussões realizadas promovam o amadurecimento desses profissionais da educação em relação à mobilização dos saberes docentes no exercício das suas atividades, à constituição da sua identidade profissional e a importância da socialização, do engajamento e da colaboração entre os pares, o que será verificado por meio da realização de escritas reflexivas ao longo do semestre juntamente às apresentadas em um seminário final para divulgação e socialização de práticas de alfabetização.

5. REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relação escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Revista Verba Volant**, Pelotas, Editora e Gráfica Universitária da UFPel, v. 2, n. 1, jan./abr. 2011.

ARAÚJO, Pâmela Renata Machado. **O nível de representação do conhecimento ortográfico dos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto**

nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2004.

_____. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. da G. N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 12, n. 26, p. 541-547, jul./set. 2008.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. n. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC – UFPEL 2013: AVALIAÇÃO DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO

ALINE TEIXEIRA DE OLIVEIRA¹
MARTA NÖRNBERG²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Observatório da Educação - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental), identificado pela sigla Obeduc.Pacto, financiado pela CAPES.

O projeto de pesquisa Obeduc-Pacto possui três eixos de investigação. Este estudo vincula-se ao terceiro eixo que tem como foco sistematizar e analisar as ações de formação continuada desenvolvidas a partir dos encontros de formação do Programa PNAIC, conduzidos pela Equipe do PNAIC-UFPEL junto aos professores orientadores de estudo.

Neste trabalho apresentamos a percepção das Orientadoras de Estudo (OEs) sobre as atividades de formação desenvolvidas pela Equipe do PNAIC-UFPEL (Coordenação geral, Supervisoras e Formadoras), realizadas ao longo de 2013. As informações foram levantadas por meio do preenchimento de um questionário com questões de múltipla escolha, utilizando escala numérica, e cinco questões abertas. Escolhemos questões de múltipla escolha para compor o questionário pois estas são de fácil aplicação, apresentam pouca possibilidade de erros e rapidez no ato de responder, o que proporciona obter um bom número de respostas.

O questionário foi estruturado de forma a avaliar cinco dimensões: (1) Sobre os Encontros de Formação; (2) Organização e infraestrutura dos encontros de formação; (3) Sobre a Avaliação do (a) professor(a) formador(a); (4) Sobre sua Auto avaliação; (5) Impactos do PNAIC na formação e prática pedagógica. As dimensões 1 a 4 foram avaliadas por meio de respostas a questões de múltipla escolha e a dimensão 5 por meio de resposta a quatro questões abertas.

2. METODOLOGIA

O convite para preencher o questionário foi feito por meio de uma de correspondência eletrônica às OEs, com envio de link de acesso ao questionário, o

¹ UFPEL, Instituto de Física e Matemática, Bolsista de Graduação da CAPES. E-mail: alineoliveira.094@gmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPEL. E-mail: martaze@terra.com.br

qual estava afixado na plataforma virtual do Google drive. Na correspondência eletrônica foi explicado o objetivo da pesquisa e a sua forma de participação.

Tomamos o cuidado de escrever sobre como proceder o preenchimento considerando aspectos relativos ao campo da ética da pesquisa em estudos que fazem uso da internet e da tecnologia digital, desenvolvidos pelo Professor Doutor Francisco Januário (Anotações pessoais, 2013), da Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique, em palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

Um dos pontos indicados pelo professor Francisco e que procuramos observar refere-se ao fato de que nem sempre o interlocutor domina os procedimentos de uso das ferramentas eletrônicas. Por isso, quando fazemos uso dos recursos que a internet possibilita para coletar dados, é preciso fornecer informações que permitam ao respondente participar. Também realizamos o convite para participar respondendo ao questionário, de forma presencial, por ocasião do 4º Encontro de Formação, realizado em novembro de 2013. Nesse momento, também foi apresentado às OEs como se fazia o acesso ao questionário. O questionário foi aberto no início de novembro de 2013 e encerrado em 15 de janeiro de 2014.

Para o processo de análise, fizemos uso da estatística descritiva que é uma etapa inicial da análise, utilizada para descrever e resumir os dados. Os procedimentos envolvem a recolha, análise e interpretação de dados por meio da produção de resumos simples de análise das informações que são organizados fazendo-se uso de técnicas como tabelas, gráficos e indicadores numéricos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que os cuidados tomados tanto no processo de organização do questionário quando nas atividades de mobilização para preenchimento do questionário favoreceram a significativa participação das OEs (Tabela 1). Cabe informar que 476 OEs participaram das atividades de formação promovidas pela Equipe do PNAIC-UFPEL, em 2013.

Tabela 1: Adesão das OEs respondendo ao Questionário

	Rede Municipal	Rede Estadual
Responderam	207	69
Não responderam	144	56

Do questionário composto de trinta e três questões de múltipla escolha, organizadas nos quatro eixos, seis (6) questões se destacaram pela porcentagem que obtiveram no indicador numérico que correspondia a *Plenamente*.

Dimensão 1: Sobre os encontros de formação

O estudo dos cadernos de formação favoreceu a ampliação do conhecimento sobre os processos de alfabetização e letramento	Plenamente – 80% Muito Bom – 17% Bom – 2% Suficiente – 1% Insuficiente – 0%
As palestras e mesas temáticas contribuíram para sua formação.	Plenamente – 37 % Muito Bom – 47 % Bom – 15% Suficiente – 1% Insuficiente – 0 %

Observamos que no eixo sobre os encontros de formação, segundo as respostas das OEs, 80% indicam que o estudo dos cadernos de formação favoreceu a ampliação do conhecimento sobre os processos de alfabetização e letramento de forma *Plenamente* ou *Muito Bom*. Já em relação às palestras e mesas temáticas somente 37% optaram pelo indicador *Plenamente*.

Tal aspecto permite-nos suspeitar de que há uma mudança cultural em processo no que se refere à concepção de formação continuada entre as OEs, rompendo-se com a compreensão de que a formação deve ser organizada por meio de ações externas, de fora para dentro, no formato escolar e tradicional da instrução, geralmente em forma de capacitação por meio de palestra. Tais aspectos tem sido discutidos por autores do campo da formação de professores (IMBERNÓN, 2010; FULLAN e HARGREAVES, 2003; SCHÖN, 2000).

Dimensão 2: Organização e infraestrutura dos encontros de formação

O espaço físico para os encontros de formação foi adequado e permitiu o desenvolvimento das atividades de formação	Plenamente – 38% Muito Bom – 43% Bom – 15% Suficiente – 4% Insuficiente – 0%
--	--

Observamos que sobre a organização e infraestrutura os participantes do questionário se mostraram divididos entre plenamente 38% e muito bom 43%.

Dimensão 3: Sobre a avaliação do(a) professor(a) formador(a)

O/A professor/a formador/a incentivou a participação dos(as) orientadores(as) de estudo, ouvindo questionamentos, críticas e contribuições.	Plenamente – 85% Muito Bom – 11 % Bom – 3% Suficiente – 1% Insuficiente – 0 %
---	---

Observamos que 85% dos participantes marcaram a opção *Plenamente*

quando avaliaram o trabalho da formadora conforme o enunciado proposto. Considerando aspectos indicados em estudos no campo do assessoramento pedagógico (MONEREO e POZO, 2007), que indicam o trabalho do formador ou do assessor pedagógico como de ajuda e de apoio ao processo de reflexão sobre a prática, por meio de estratégias que articulam elementos teóricos e metodológicos, podemos inferir que os formadores da IES têm sido reconhecidos como parceiros no processo de formação experimentado por meio das ações do PNAIC. Nessa direção, entendemos que cabem levantamentos posteriores que verifiquem que tipos de incentivos, escuta e formas de questionamento são propostas pelos formadores às OEs que são, por estas, reconhecidas como formas qualificadas de contribuição no processo de formação continuada.

Dimensão 4: Sobre sua Auto Avaliação

Busquei realizar as tarefas coletivas com compromisso, participação e empenho para um bom desempenho do grupo	Plenamente – 84% Muito Bom – 15% Bom – 1% Suficiente – 0% Insuficiente – 0%
---	---

Observamos que realizaram plenamente as tarefas coletivas com compromisso, participação e empenho para um bom desempenho do grupo 84% dos participantes.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Considerando as questões com maior incidência nas respostas, por meio do indicador *Plenamente*, é possível fazer os seguintes destaques e suspeitas:

- 1) As OEs reconhecem os Cadernos de Formação como material adequado e indicam que o seu estudo tem favorecido sua formação. Essa valorização pode ser em função de que os Cadernos de Formação apresentam relatos de práticas pedagógicas conduzidas por colegas alfabetizadores de outras redes?
- 2) As OEs indicam que as formadoras da UFPel têm produzido incentivos e formas que favorecem sua formação. Tal aceitação e reconhecimento poderá ser em função de que as formadoras selecionadas, por meio de edital público, são, em sua grande maioria, professoras que atuam ou já atuaram na rede básica de ensino?

As duas questões apresentadas são, neste momento, entendidas como hipóteses a serem observadas na continuidade dos estudos que o Obeduc-Pacto realiza a fim de dar conta do objetivo proposto em seu terceiro eixo de investigação.

5. REFERÊNCIAS

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto

Editora, 2006.

FILHO, J. C. dos S.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANUÁRIO, F. **Ética na pesquisa com internet**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel. Pelotas, 2013. Anotações pessoais.

MONEREO, C.; POZO, J. I. **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

VIEIRA, S. **Princípios de estatística**. São Paulo: Pioneira, 1999.

LUDICIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TURMAS DE 1º ANO

SÍLVIA NILCEIA GONÇALVES¹

MARTA NORBERG²

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei Federal 11.114) e a criação do “bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino” (Parecer de nº 4/2008 do CNE – com instituição de três anos para a alfabetização, sem retenção durante eles) trouxe a tona um intenso debate sobre a especificidade do 1º ano do Ensino Fundamental: continuar com o mesmo currículo da Educação Infantil? Transformar esse novo ano em uma 1ª série ou criar um novo currículo para ele? Somado a isso, o grande número de crianças que chegam ao final do 2º ano sem ter aprendido a ler e a escrever e as inúmeras pesquisas apontando a falta de progressão das aprendizagens durante o 1º ciclo como um dos motivos do baixo desempenho dos alunos nos regimes ciclados (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2011) são alarmantes.

É dentro desse contexto que essa pesquisa se insere: a da discussão de uma proposta de ensino para as turmas de 1º ano. E por que pensar em um estudo só sobre o 1º ano e não sobre o 1º ciclo? Com a proposta do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os três primeiros anos do Ensino Fundamental passam a serem pensados como um ciclo de alfabetização dotado de conteúdos próprios e de uma progressão entre eles. O 1º ano passa a ter Direitos de Aprendizagem que requerem práticas específicas no processo de organização do trabalho pedagógico a fim de garanti-los.

Não basta incluir crianças de seis anos. É preciso discutir as implicações que essa antecipação da idade traz para o ensino nas escolas públicas. Em um país com baixos índices de alunos plenamente alfabetizados – capazes de ler e compreender o que leem - é perigosa a ideia de que, antecipando a escolarização das crianças, propondo o trabalho do que era feito na até então 1ª série, irá se resolver esta questão. Em primeiro lugar, é preciso pensar na especificidade do trabalho com crianças de seis anos (que até então estavam fora da escola ou frequentando a

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Bolsista de Educação Básica da CAPES, do projeto Observatório de Educação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização. E-mail: silvia_facos@yahoo.com.br

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: martaze@terra.com.br

Educação infantil); em segundo lugar, pensar a alfabetização em um ensino fechado de um ano escolar significa negar a proposta de se pensar em um *continuum* de ensino e aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização e em sua complexidade. Se as crianças não estavam se tornando alfabetizadas em um ano (na 1ª série) seria antecipando a idade que tal objetivo seria alcançado? (BARBOSA; CRAIDY, 2012; BARBOSA; DELGADO, 2012).

Defende-se nessa proposta, a fim de responder a essas questões, o uso da ludicidade como estratégia de ensino. O ensino da leitura e da escrita, em contextos sociais reais, utilizando-se de atividades lúdicas, pode atender a especificidade do trabalho com crianças de seis anos. Optar pelo ensino lúdico, aqui, é promover práticas de ensino que respeitem a linguagem e expressão infantil. É ensinar em contextos que acolham a curiosidade, instiguem a pesquisa, promovam o jogo, o brincar e a livre expressão. É pensar tempos e espaços que garantam às crianças a sua inclusão no mundo e cultura escolar letrada de forma que suas necessidades, interesses, forma de aprendizagem e expressão sejam respeitadas.

Assim, essa pesquisa tem por objetivo a elaboração/proposição de diferentes práticas lúdicas para o ensino da leitura e da escrita para o 1º ano do Ensino Fundamental. Será feito um levantamento bibliográfico de conceitos e do panorama geral do 1º ano do Ensino Fundamental para subsidiar a elaboração de um quadro geral do que deve contemplar o ensino em uma turma de 1º ano, baseados nos Direitos de Aprendizagem propostos pelo PNAIC, articulados com os conceitos de letramento, de ludicidade e da psicogênese da língua escrita. Serão propostas práticas que corporifiquem as propostas desse currículo nas turmas de 1º ano por meio da elaboração de jogos, de roteiros de leitura e propostas de reflexão sobre a leitura e a escrita.

A elaboração dessa proposta, contendo práticas pedagógicas para o 1º ano, será embasada nos seguintes conceitos: [1] letramento (TFOUNI, 2001; SOARES, 2003; COLOMER e TEBEROSKI, 2003; MORAIS, 2012), assumindo-se aqui o *alfabetizar-letrando*, na perspectiva de SOARES [2003]; dando ênfase à [2] ludicidade (KRAMER, 2007; NÖRNBERG et al., 2009; BORBA, 2008; KISHIMOTO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013); e reconhecimento das [3] culturas infantis (BARBOSA, 2007). Por fim, parte-se do pressuposto da aprendizagem da leitura e da escrita sob a perspectiva da [4] construção e mediação do conhecimento (PIAGET, VYGOSTSKY apud OLIVEIRA, 2009; FERREIRO e TEBEROSKY, 2003).

2. METODOLOGIA

O campo empírico é formado pelas turmas de 1º ano de uma escola municipal da rede de Porto Alegre. O estudo será feito de forma longitudinal – os alunos serão acompanhados ao longo de um ano letivo. Antes desse acompanhamento, serão elaboradas e testadas várias propostas de trabalho com diferentes turmas de 1º ano a fim de verificar sua aplicabilidade e eficiência.

Essa pesquisa aproxima-se do campo da pesquisa-ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005). Trata-se de uma pesquisadora que, dentro de sua prática como professora de uma turma, irá pensar teoricamente suas ações e propor práticas

pedagógicas que qualifiquem seu trabalho. Tal perspectiva embasa-se nos conceitos de *professor reflexivo* (DEWEY, 1959; ZEICHNER, 1993), *professor-pesquisador* (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2001) e *professor como intelectual* (GIROUX, 1997). Um professor que seja visto como principal agente de sua formação, um professor que pense reflexivamente sobre sua prática pedagógica, que busque alternativas para superar as dificuldades encontradas e que procure afastar a ideia de termos pesquisadores (restritos à academia) e professores (meros executores do que é pensado para eles). Aproxima-se também do campo da pesquisa intervenção (DAMIANI et al., 2013) por promover investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências destinadas a promover melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Para a realização da presente pesquisa, serão conduzidos os seguintes procedimentos: 1) revisão bibliográfica sobre o Ensino Fundamental de nove anos e sua implicação com a alfabetização, bem como o estudo dos conceitos de letramento e ludicidade. 2) Análise do material do PNAIC quanto: à proposta do ensino da leitura e da escrita no primeiro ano, envolvendo a oralidade, leitura, produção textual e análise linguística; ao planejamento; à avaliação; e aos Direitos de Aprendizagem. 3) Com base no estudo feito, serão elaborados os princípios para organização da prática pedagógica a ser desenvolvida em turmas de 1º ano. 4) Construção de jogos, roteiros de leitura, propostas de reflexão sobre o SEA. 5) Por fim, a proposta será discutida nos encontros de planejamento com as professoras do 1º ano da escola – avaliando e tencionando suas práticas por meio da organização de novas estratégias de trabalho baseadas no PNAIC e nos princípios elaborados.

Formas de acompanhamento e documentação do processo de investigação: Coleta de material produzido pelos alunos (relatórios de atividades, propostas de trabalho a partir dos jogos, atividades de registro, etc.); acompanhamento dos alunos envolvidos na proposta, através de avaliações sistemáticas; produção de um portfólio da turma com registro das atividades e impressões dos alunos; elaboração de um diário de campo; gravação das atividades propostas e de depoimentos dos alunos; registro fotográfico das atividades; avaliações feitas com a família e com os alunos do trabalho desenvolvido.

3. RESULTADOS

Espera-se com essa pesquisa: elaborar uma proposta de ensino de leitura e de escrita para o primeiro ano, permeada pela ludicidade; contribuir para a defesa da infância no espaço escolar; e, elaborar material didático pedagógico que corporifique a proposta apresentada qualificando o trabalho desenvolvido em turmas de 1º ano.

No momento, estão sendo realizados o estudo bibliográfico e a elaboração, testagem e escolha dos jogos, roteiros de leitura e atividades a serem utilizados na turma de acompanhamento. Nas duas turmas em que foi feita uma pré-testagem obteve-se um bom resultado. Todos os alunos avançaram em suas hipóteses de escrita e concluíram o ano conhecendo o nome de todas as letras do alfabeto, associando palavras às letras do alfabeto, demonstrando desejo pela aprendizagem da leitura e da escrita e terminando, na sua quase totalidade, no nível silábico-alfabético

e alfabético de escrita.

4. CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa traz como inovação para o meio educacional uma proposta de trabalho para o 1º ano que respeita a criança enquanto sujeito produtor de cultura, que atende ao seu direito ao brincar e à participação ativa, contribuindo para a formação plena da alfabetização/letramento das crianças.

5. REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.; CRUZ, M. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011.
- BARBOSA, M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, M. C.; CRAIDY, C. M. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEUACHAMP, J.; NASCIMENTO, A.; PAGEL, D. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007.
- COLOMER, T.; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAMIANI, M. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEl, Pelotas, p. 57-67, julho/agosto 2013.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000. Online. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEUACHAMP, J.; NASCIMENTO, A.;

- PAGEL, D. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NÖRNBERG, M. et al. Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano. In: NÖRNBERG, M. et al. **A criança de 6 anos no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 13 de abril de 2014.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPed, 2003.
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- TFOUNI, L. V. Escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.). 4. ed. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 13/04/2014.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

O PROCESSO DE COLETA TEXTUAL COM CRIANÇAS DE 1º A 5º ANO

GUILHERME GUIRALDELLI MOREIRA¹

CAROLINA ROCKE DA COSTA²

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA³

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa Observatório da Educação - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e melhorias nos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) – Obeduc-Pacto/UFPEL, financiado pela CAPES. O objetivo deste trabalho é explicitar a forma como é realizado o processo de coleta textual com crianças que frequentam turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do levantamento da pesquisa de Oliveira (2013) a respeito de dados do INEP, na microrregião de Pelotas, ao identificar as escolas com maior e menor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) entre os anos de 2009 a 2011, definiram-se as escolas em que seriam realizadas as coletas de produções textuais com o intuito de monitorar o processo de construção do sistema de escrita alfabética pelas crianças do ciclo da alfabetização, verificando de que forma as intervenções pedagógicas propostas pelos professores alfabetizadores, participantes do Pacto, incidem no processo de aquisição da escrita. Para tanto elegeu-se a produção de texto espontâneo por se constituir, para o pesquisador, como unidade de análise privilegiada, capaz de fornecer indícios das operações epilinguísticas encontradas nas escritas iniciais dos alfabetizandos (cf. ABAURRE, 1991).

2. METODOLOGIA

No ano de 2013, foi realizada, em uma escola da rede municipal de Pelotas, a primeira amostra de coleta de dados, de cada adiantamento dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano- indicadas pela coordenação pedagógica da escola), composta por três oficinas de produção textos: narrativos, dissertativos e argumentativos com a temática: cães. Totalizando 775 produções textuais infantis. Posteriormente esses

¹ Bolsista de Graduação da CAPES, curso de Pedagogia - Licenciatura UFPEL. E-mail: guiguiraldellimoreira@hotmail.com

² Bolsista de Graduação da CAPES, curso de Pedagogia - Licenciatura UFPEL. E-mail: carolinarcoosta@gmail.com

³ Bolsista de Doutorado do Observatório da Educação da CAPES, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

textos passaram a fazer parte do BATALE – Banco de Textos sobre Aquisição da Língua Escrita, coordenado pelo GEALE, em parceria com o projeto Obeduc-Pacto.

Para a primeira oficina foi lido um texto jornalístico sobre o menor cão do mundo. Após, como forma de aquecimento que antecederia às produções textuais, utilizou-se fitas de gravadores para comparar o tamanho do cão ao objeto aproveitando para apresentar esse objeto desconhecido pela maioria das crianças. A fim de visualizar o tamanho real do cão, fez-se réplicas em MDF com as medidas do menor cão do mundo para que as crianças pudessem conferir e comparar, por exemplo, ao tamanho de um gato (também reproduzido em tamanho real). Com base no final da reportagem ('em vez de caçar gatos, acabava fugindo deles'), solicitou-se aos alunos que produzissem um texto contando como um cachorrinho tão pequeno faria para escapar da perseguição de um gato. Para tanto, foram apresentadas ideias incentivadoras como, por exemplo, o cãozinho fazendo amizade com um rato para, juntos, se livrarem do gato. Ainda poderiam ser sugeridos que o cão, devido ao seu tamanho, pudesse achar que não era um cachorro mas sim, um rato, fazendo-se um comparativo com a história da Era do Gelo 2, em que um mamute fêmea pensa ser um gambá. Esse exemplo, embora em outro contexto, poderia ampliar a proposta no campo das ideias. A motivação era para que as crianças escrevessem espontaneamente um texto narrativo, não havendo a necessidade de ser fiel à proposta, desde que não saíssem da temática 'cão' e da tipologia narrativa.

Na segunda coleta, as crianças produziram um texto descritivo baseado em uma reportagem sobre o maior cão do mundo. Retomou-se a oficina anterior, primeiramente, por meio de uma conversa com a turma; a seguir, um vídeo sobre o menor cão do mundo⁴ foi reproduzido para relembrar as histórias socializadas para que percebessem suas características reais e em movimento do menor cãozinho registrado. Após, indagou-se sobre a possibilidade de existir o maior cão do mundo, foi perguntado se acreditavam, que tamanho poderia ter e como imaginariam que fosse. A partir do primeiro vídeo foram convidados a assistirem outro vídeo, agora sobre o maior cão do mundo⁵ para que os alunos pudessem visualizar as diferenças, traçando um contraponto. Após assistirem o vídeo foi perguntado aos alunos que tamanho poderia ter o maior cão do mundo. Depois de ouvir as hipóteses infantis, os pesquisadores anunciaram a real medida do cão, 1m e 10cm, explorando e validando as hipóteses mais aproximadas utilizando uma fita métrica. Por fim, foi mostrado às crianças uma réplica do tamanho real do animal também em MDF. Foi possível explorar seu tamanho permitindo que as crianças pudessem explorar comparar o tamanho do animal as suas partes do corpo como mãos e braços.

Após o aquecimento inicial, usando como recurso o projetor de slides, foi mostrado às crianças fotos de outros três cães de porte grande, no qual as crianças deveriam escolher um e atribuir-lhe um nome. Como base para produção textual, solicitou-se que imaginassem que um daqueles cães mostrados nas imagens e para os

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LYFMfmKSNpl>>. Tempo do vídeo: 1'32''. Acesso em: 09 jul. 2013.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rgkg1sYBXBO>>. Tempo do vídeo: 1'54''. Acesso em: 09 jul. 2013.

quais foi dado nome fosse seu. Assim, deveriam escrever uma carta para um amigo descrevendo o seu cão, não apenas fisicamente, mas atribuindo características de comportamento. Foi orientado sobre a importância de escrever em detalhes como é o seu cão para que seu amigo pudesse imaginá-lo. Outro aspecto importante estimulado nesse momento foi o uso de construções comparativas como: 'maior que minha bicicleta' e 'menor que minha cama'. Quando terminaram, com o auxílio do pesquisador, solicitou-se que colocassem suas escritas em envelopes que deveriam ser subscritos.

A terceira coleta teve como objetivo produzir um texto argumentativo, baseado em uma reportagem sobre cães que são abandonados e ficam em abrigos à espera de adoção. Como aquecimento inicial foi lembrado as oficinas anteriores e conversado informalmente sobre as diferentes raças de cães existentes e sobre os de raça indefinida, ou seja, os vira-latas. Também foi discutido sobre os cães que vivem nas ruas, mostrando fotos de cães vira-latas, com auxílio de slides. Essa estratégia foi usada como forma de incentivá-las a elaborarem hipóteses para o abandono dos cães. Apresentou-se, em slides, uma notícia divulgada por uma organização não-governamental que colocou um cão chamado, Fumaça, para adoção. Após a leitura, foram exploradas informações contidas no texto sobre o cão para analisarem sobre a necessidade de adoção do 'Fumaça', instigando-os a construir argumentos com essa proposta. Coube ao pesquisador proporcionar um debate a partir de uma situação problema a fim de que os alunos se posicionassem a favor ou contra a adoção do cachorro.

Para nortear esse debate, foi criado um personagem de nome Nicolau, que gostaria de adotar o cachorro, mas os pais dele não aceitavam. Como proposição para a escrita, as crianças deveriam, então, discutir argumentos que deveriam ser escritos, por meio de uma carta aos pais do Nicolau, apresentando aspectos positivos ou negativos que implicassem na adoção. Para tomar um partido no debate, foram sugeridas algumas perguntas: 'O que vocês acham? Nicolau está certo ou seus pais tem razão? Devem ou não adotar o Fumaça? Por quê?'. As crianças emitiram opiniões criando argumentos contra ou a favor da adoção de Fumaça e, após, foram estimuladas a registrarem em seus textos os argumentos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas realizadas além de comporem um significativo número de textos (775) acrescentou ao BATALE duas tipologias textuais novas: os textos descritivos e argumentativos. A proposta de processos de aquecimentos que antecederam as escritas, como: vídeos, utilização de materiais confeccionados especialmente para as oficinas, momentos de levantamento de hipóteses infantis e validação de suas inferências, parecem favorecer e estimular as crianças a escreverem seus textos de forma espontânea. No entanto, embora não se tenha feito uma análise precisa, foi possível verificar uma extensão muito maior nos textos narrativos do que nos demais. As crianças apresentaram certa resistência principalmente, com a escrita de textos argumentativos. Tipologia ainda pouco trabalhada no ciclo da alfabetização, mas que estão sendo revisitadas nas ações do PNAIC.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Tão importante quanto acompanhar a forma como as intervenções pedagógicas propostas pelos professores alfabetizadores, participantes do Pacto, estão incidindo no processo de aquisição da escrita das crianças no ciclo da alfabetização é o próprio processo de aprendizagem de quem realizou a coleta desses dados. Durante as oficinas as duplas de pesquisadores, o coletor, que aplicava as atividades em cada oficina e, o registrador, que fazia as anotações em um diário de campo sobre aspectos relevantes percebidos durante a escrita dos alunos, exercitaram tanto o processo de observação quanto de escrita reflexiva, pois mesmo o pesquisador que aplicou a oficina também fazia um registro escrito para que num segundo momento pudessem ser comparadas ambas as anotações, do coletor e do registrador. São inúmeras as perspectivas de estudos que se abrem num processo de coleta de dados que vão dos dados de escrita infantil até o próprio processo de coletas realizado pelos pesquisadores.

5. REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, 1991.

Caderno Pró-letramento. Alfabetização e linguagem. **Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação**. fasc. 2, p. 41. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Aline Teixeira de. Análise do IDEB na microrregião de Pelotas. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPEL, XXII., 2013, Pelotas. **Anais...** UFPEL: Pelotas, 2013. Disponível em: <http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2013/CH_01933.pdf>

OBRAS LITERÁRIAS DOS ACERVOS COMPLEMENTARES DO PLND: MANIFESTAÇÕES DE ASPECTOS PEDAGÓGICOS E LITERÁRIOS

ELLEM RUDIJANE MORAES DE BORBA¹

RAÍSSA CARDOSO AMARAL²

PROF. DRA. MARTA NÖRNBERG³

PROF. DR. EDGAR KIRCHOF⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa desenvolvido pelo Observatório da Educação/CAPES: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano), identificado pela sigla OBEDUC-PACTO.

Uma das ações do PNAIC prevê a disponibilização, para as escolas participantes, de obras de literatura por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Essa ação reconhece a necessidade de que a alfabetização e letramento se desenvolvam simultaneamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, deve-se propiciar às crianças a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, concomitantemente, a compreensão dos usos pessoais e sociais da escrita, entre eles, a leitura literária, ou seja, o letramento literário.

Um dos eixos de investigação do projeto OBEDUC-PACTO é verificar de que forma os materiais e recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas de Educação Básica estão sendo utilizados e quais as estratégias de ensino são empregadas para o trabalho com esse material, especialmente pelos professores alfabetizadores que participam da formação continuada do PNAIC. Tendo em vista a sistematização e análise das ações de formação continuada que estão sendo desenvolvidas junto aos professores orientadores de estudo e cursistas da região meridional do estado do Rio Grande do Sul, percebemos a necessidade de fazer o

¹ Bolsista de Graduação da CAPES, do projeto Observatório de Educação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: ellemsdj@gmail.com

² Bolsista de Graduação da CAPES, do projeto Observatório de Educação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: issa.amaral@hotmail.com

³ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: martaze@terra.com.br

⁴ Universidade Luterana do Brasil; orientador. E-mail: ekirchhof@hotmail.com

seguinte questionamento: De que modo se manifestam aspectos pedagógicos e literários nas obras do acervo literário do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?

O principal compromisso dos Acervos Complementares do PNLD é com a curiosidade natural da criança, por isso não objetivam concretizar um plano de curso, estabelecer roteiros de aula ou cobrir algum programa de ensino, afinal, são obras recomendadas para estimular e ajudar a formar jovens leitores. Por conseguinte, essas obras devem servir como janelas por onde os alunos de escolas públicas possam ter um panorama das maravilhas que a cultura escrita pode proporcionar às suas vidas.

O contato cotidiano com o material literário do acervo em sala de aula tem a finalidade de explorar, não só através da intermediação do professor, mas também pelo próprio aluno, o mundo dos livros, que envolve entre outras coisas: a diversidade temática, autores de diferentes épocas e regiões, a intervenção de tradutores, o trabalho dos ilustradores e até mesmo os editores que dão acabamento ao livro e o tornam um produto cultural.

No entanto, o trabalho com obras literárias na escola também envolve interesses didático-pedagógicos, pois abordam conteúdos curriculares, mas o tratamento dado a esses conteúdos deve relacionar conceitos de ensino com a curiosidade infantil, o jogo, a ficção e permitir ao aluno um contato lúdico e interdisciplinar com o objeto de ensino-aprendizagem em questão.

2. METODOLOGIA

A perspectiva metodológica adotada é bibliográfica. Dessa forma, a pesquisa é fundamentada nos estudos de Antonio Candido (1972), Graça Paulino (2010) e Magda Soares (1999).

O ensaio emblemático “A literatura e a formação do homem” reflete sobre a problemática questão: “[...] a literatura tem uma função formativa de tipo educacional?” (CANDIDO, 1972, p, 84). Em seu texto, Candido aponta para a ambivalência do literário, pois traz consigo luzes e sombras e as primeiras experiências de leitura literária funcionam como uma iniciação na vida, pois humaniza.

Magda Soares, em “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, ao comentar sobre o que ocorre com a literatura dentro do contexto escolar, traz uma reflexão pertinente a este projeto:

[...] a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolaridade *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta do que aproxima de práticas social de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 1999, p. 25).

Além disso, segundo Antonio Candido (1972), a principal função da literatura é suprir as necessidades de ficção e fantasia do ser humano. Graça Paulino

(2010), por sua vez, considera a importância da discussão sobre valores estéticos e as funções da literatura infantil na formação de leitores conscientes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa sobre os acervos literários do PNLD/PNAIC encontra-se em estágio inicial e o seu *corpus* literário de análise é composto pelos livros referentes ao acervo III. Na sequência do estudo, trabalharemos também com as obras teóricas da autora Vera Teixeira Aguiar, que aborda sobre o lugar da literatura na vida social e a formação do leitor, com ênfase na Literatura para crianças.

Verificamos que, em algumas obras, as características literárias mostram-se secundárias em relação ao seu caráter pedagógico, manifestado pelo ensino de números, do alfabeto ou dos conteúdos do currículo escolar. Como a função do acervo literário do PNAIC não é apenas instrucional, a escolha de obras literárias com predomínio de questões instrucionais e didáticas parece, à primeira vista, uma contradição.

O trabalho literário deve conduzir ao pensamento crítico, à fruição e ao prazer da leitura. Entendemos que mesmo quando o professor, ao organizar o trabalho pedagógico na escola, se apropria de obras literárias e as utiliza como ferramenta de ensino, elas não podem servir apenas para fins didáticos, ou seja, somente com objetivo de ensinar a ler, mas é preciso considerar os diferentes contextos educacionais e fatores literários. Após a análise das obras do acervo III, foi possível observar que fatores literários foram considerados, pois estão presentes em obras como o clássico *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll – Trad. Ligia Cadermatori); na releitura do lobo mau *Cuidado com o menino* (Tony Blundell – Trad. Ana Maria Machado); na recriação de um cordel em forma de poema na *História da ressurreição do papagaio* (Eduardo Galeano – Trad. Ferreira Gullar). É o texto literário que incentiva a criatividade e possibilita que a atenção da criança se volte para o plano sonoro e estético da língua, além de colaborar, por exemplo, para que compreenda a escrita como representação da oralidade.

4. CONSIDERAÇÕES

Dessa forma, o uso das obras de literatura disponibilizadas pelo MEC para as escolas participantes do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é uma ferramenta poderosa no processo de letramento infantil, visto que quanto mais precoce for o contato e a familiaridade com os livros e a cultura letrada, maiores as oportunidades para o sucesso escolar.

Em suma, conclui-se que a presença de acervos literários especificamente nas salas de aula dos três anos iniciais que acolhem crianças de 6, 7 e 8 anos é de vital importância ao trabalho de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pois aumenta as possibilidades de trabalho com a leitura literária pelos professores e a interação das crianças com as obras literárias.

Entretanto, entendemos que no processo de organização do trabalho pedagógico é preciso articular fatores pedagógicos, muitas vezes restritos às

dimensões de ensino de determinado conteúdo, com fatores literários, ampliando práticas que de fato favoreçam o letramento.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BLUNDELL, T. **Cuidado com o menino**. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Salamandra, 2011.

BRASIL. **Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI/ PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014**. Anexo II - Critérios de Avaliação e Seleção. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8265:edital-pnld-alfabetizacao-idade-certa-2014>>. Acesso em: 12 de junho de 2014.

BRASIL. MEC. FNDE. PNLD. Obras complementares. **III Acervo literário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2012.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. (Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas). São Paulo: Duas cidades, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

CARROL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Ligia Cademartori. São Paulo: FTD, 2010.

GALEANO, E. **História da ressurreição do papagaio**. 2. ed. Tradução de Ferreira Gullar. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PAULINO, G.; ROSA, C. M. (Orgs.). **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: UFPel, 2010.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANCORADA NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA¹

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON²

MARTA NÖRNBERG³

1. INTRODUÇÃO

Este texto objetiva apresentar o projeto de pesquisa em desenvolvimento pela autora no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. Não é de hoje que assuntos relativos aos processos de alfabetização mobilizam a atenção de educadores e pesquisadores preocupados com as questões que envolvem este tema, principalmente quando grande parte dos alunos do ciclo de alfabetização e de outros anos tem demonstrado dificuldades na leitura, na compreensão e escrita de textos, o que pode ser percebido através dos resultados do Censo 2010 aplicado pelo IBGE que indicam que 15,2% das crianças brasileiras não sabem ler nem escrever aos oito anos. Outro resultado que evidencia esta realidade diz respeito à Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), aplicada a estudantes do 3º ano do ensino fundamental no ano 2011, que revelou que apenas 56,1% aprenderam o que era esperado em leitura, 53,3% em escrita e, em matemática, só 42,8%.

Frente a esta situação torna-se evidente a necessidade da realização de práticas qualificadas a serem realizadas pelos professores alfabetizadores, isto é, práticas que venham contribuir para a aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, de forma a contemplar o domínio da leitura e escrita dos alunos, bem como favorecer a aquisição de novos conhecimentos que poderão contribuir para a formação do aluno, auxiliando-o a interagir na sociedade e enfrentar suas demandas. Afinal, estar alfabetizado é mais do que simplesmente dominar um código; significa apropriar-se e saber fazer uso da função social da leitura e da escrita, que compreende o saber refletir sobre a língua e o fazer uso em diferentes contextos. Este projeto foi pensado porque entende-se que para que o aluno consiga ascender ao objetivo supracitado, é preciso que haja investimento dos educadores em práticas que

¹ Bolsista de Mestrado do Observatório da Educação da CAPES, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. E-mail: glediane_gr@hotmail.com

² Universidade Federal de Pelotas. E-mail: lfrison@terra.com.br (Orientadora)

³ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: martaze@terra.com.br (Co-orientadora)

os estimulem a refletir, planejar, avaliar e se posicionarem durante o processo de aprendizagem.

A pesquisa será realizada através de uma intervenção pedagógica na qual os alunos serão incentivados a colocarem-se como protagonistas do seu processo de aprendizagem, a estabelecerem objetivos e utilizarem estratégias de aprendizagem apropriadas às atividades propostas em sala de aula. O projeto apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão:

Quais os efeitos percebidos na evolução das produções textuais de alunos do ciclo de alfabetização a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem e dos direitos de aprendizagem sistematizados pelo Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)?

Para dar conta do problema de pesquisa foram estabelecidos objetivos geral e específicos assim definidos:

O objetivo geral deste projeto é acompanhar a evolução das produções textuais dos alunos de uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização a partir de uma intervenção pedagógica fundamentada na Autorregulação da Aprendizagem.

Os seguintes objetivos específicos:

- Realizar a partir do livro *As Travessuras do Amarelo*, uma intervenção pedagógica ancorada na Autorregulação da aprendizagem com foco na produção de textos.
- Articular na intervenção, conteúdos e atividades que envolvem os Direitos de Aprendizagem, em específico, da Produção de textos escritos, sistematizados no material do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* – Pnaic.
- Verificar por meio de gravações de vídeo se os alunos conseguiram utilizar estratégias que serão trabalhadas ao longo da intervenção no percurso de aquisição e domínio da escrita de textos.

2. METODOLOGIA

O projeto de pesquisa aqui apresentado é de caráter qualitativo e tem como proposta a realização de uma intervenção pedagógica a ser conduzida em uma turma de 3º ano do ensino fundamental na qual a autora atua como docente. Justifica-se a escolha pela pesquisa intervenção porque de acordo com Damiani (2012, p. 03)

denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas [...]. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências.

É possível destacar que o cerne do processo de intervenção pedagógica encontra-se na interferência do pesquisador no ambiente pesquisado e do estabelecimento da relação com os sujeitos da pesquisa.

A intervenção será realizada em uma turma de 3º ano e terá duração de aproximadamente três meses. Serão realizados com as crianças encontros semanais que terão como principal estratégia a utilização do livro *As Travessuras do Amarelo*. O livro descreve um conjunto de situações vividas pelas cores do arco-íris em busca do seu amigo Amarelo que se encontra perdido no bosque. A partir dessa história, será trabalhado com os alunos o uso de estratégias de planejamento, execução e avaliação durante a escrita de textos; também serão desenvolvidas atividades relacionadas e analisados os resultados obtidos tomando como uma das bases de análise o quadro de Direitos de aprendizagem referente à Produção de Textos Escritos.

A primeira etapa da intervenção será a avaliação inicial de todas as crianças, por meio de um teste que fornecerá dados quanto ao nível de processo de aquisição da escrita das crianças. Este teste servirá como critério para selecionar os alunos participantes da pesquisa. Além do uso do teste, a metodologia utilizada nesta pesquisa prevê para o processo de análise da intervenção feita a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados: (1) aplicação de avaliação diagnóstica inicial e final, que consiste na produção de um texto no qual os alunos não terão ajuda, ou seja, não receberão orientação quanto à estrutura; (2) caderno de campo da pesquisadora, no qual constarão informações/anotações/reflexões sobre a intervenção; (3) entrevista, que tem como prática realizar com os alunos uma entrevista semi-estruturada ao mesmo tempo que propõem aos alunos que façam a correção de seus textos; esta técnica tem por objetivo observar se os alunos fazem uso das estratégias de planejamento, execução e avaliação durante a tarefa proposta, produção de textos escritos com ajuda; por fim, o último instrumento (4) são as fichas de acompanhamento das produções textuais sugeridas no material do Pnaic (Quadro 1).

Quadro 1 - Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Produção de textos escritos	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf

Para a realização da análise dos instrumentos de pesquisa será utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999), constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e o

processamento de dados científicos. Para Moraes (1999), a análise de conteúdos comporta cinco momentos, sendo eles: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) Descrição; 5) Interpretação.

Segundo Bardin (1977), a técnica de análise de conteúdo é um instrumento de análise interpretativa e uma das mais antigas técnicas de análise de dados de pesquisa. Através da técnica de análise de conteúdo será possível reinterpretar os dados produzidos e atingir uma compreensão de seus significados em um nível além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme citado anteriormente, a turma escolhida para realização da intervenção tem como professora titular a autora deste trabalho que a partir de sua vivência e de suas observações diárias percebe que os alunos durante a realização de produções textuais individuais não apresentam preocupação quanto a estrutura, planejamento e revisão de seus textos, atitudes estas que pretende-se que se modifiquem a partir da intervenção a ser realizada.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da escrita de textos deve combinar a aquisição de competências específicas para esta ação - conhecimento sobre o sistema de escrita, vocabulário, tipo e gênero textual - com aspectos relacionados à instrução e orientação do professor. A escola é produtora do letramento escolar e, por isso, torna-se sua função a tarefa de alfabetizar e letrar, concomitantemente, conforme defendem autores como Soares (2001), Macedo (2001) e Morais e Albuquerque (2004), abrindo espaços para que os alunos possam produzir textos escritos desde a mais tenra idade.

Geraldi (1997) afirma que a produção textual "é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo de ensino e aprendizagem da língua" (p. 135). Aponta como condições para que se concretize essa produção que o autor tenha o que dizer e uma razão para dizer; que haja um leitor para quem dizer o que precisa e que escolha estratégias adequadas para a realização da tarefa de escrever um texto. Concordando com tal afirmação, o que se pretende a partir deste trabalho é que os alunos tornem-se produtores de textos preocupados com o que escreverão e para quem escreverão, sujeitos capazes de estabelecer objetivos e avaliar suas práticas.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977/1979.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IBGE. **Resultados da amostra Censo 2010**. Online. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/99/cd_2010_resultados_gerais_amostra.pdf> . Acesso em: 25 abril 2014.

INEP. **Resultados provinha Brasil**. Online. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 24 abril 2014.

MACEDO, M. S. A. N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 37, p. 17-24, jan./fev. 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação: Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, n. 37, p. 7-31, 1999.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, Telma. **Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

PACTO. **Cadernos de formação**. Online. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 25 abril 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Resultados Prova ABC 2011**. Online. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf>. Acesso em: 24 abril 2014.

TRABALHO COLABORATIVO: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR COMO ORGANIZADOR E FACILITADOR?

JULIANA M. OLIVEIRA JARDIM¹

GILCEANE PORTO²

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar projeto de pesquisa que busca analisar e discutir a importância do trabalho em grupo para aprendizagem dos alunos no processo de aquisição da escrita e entender o papel do professor enquanto organizador e responsável pelo sucesso do mesmo.

O foco da pesquisa é a análise de uma turma, em processo de alfabetização, na qual a professora desenvolve um trabalho sistemático com os alunos organizados em grupos colaborativos. Nesta classe, a colaboração é objetivo central durante a realização das atividades pedagógicas. A turma em que leciono é a que compõem o campo empírico desta pesquisa. Após estudar os benefícios trazidos pelo trabalho com grupos colaborativos, percebi que para que este alcance níveis elevados e realmente beneficie o processo de aprendizagem dos alunos é necessário que o professor saiba organizar e desenvolver esta prática junto aos alunos.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar meios e instrumentos que facilitem e qualifiquem as práticas docentes desenvolvidas durante o processo de aquisição da escrita dos alunos. Diferentes pesquisas (MOYSÉS, 1997; DAMIANI, 2000) indicam o trabalho com grupos colaborativos como um importante instrumento para qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. É curioso nos perguntarmos por que ele muitas vezes não é utilizado pelos professores que trabalham com classes de alfabetização sendo que o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético é complexo e exige uma série de abstrações e relações. O trabalho com grupos colaborativos, quando bem planejado e organizado, pode facilitar, aprimorar e consolidar o processo de aquisição da escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização (1º ano, do Ensino Fundamental).

Em estudo realizado, ao investigar sobre os benefícios do trabalho colaborativo (OLIVEIRA, 2006), percebi que o fato dos alunos trabalharem em grupos sistematicamente não garante que ocorra a colaboração efetiva, onde o aprender com o outro também é objetivo de toda e qualquer atividade proposta em grupo. Foi

¹ Professora da Rede Municipal de Pelotas. Bolsista de Educação Básica da CAPES. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: juoliveira2004@yahoo.com.br

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. E-mail: gilceanep@gmail.com

através de minha prática docente que compreendi que para que o trabalho colaborativo ocorra é preciso que o professor seja um modelo para os alunos para que as interações entre os educandos possam de fato serem benéficas para o processo de aprendizagem.

Para que a colaboração aconteça de uma forma mais eficaz, acredito que seja necessário que o docente tenha uma postura em sala de aula que valorize a interação, demonstrando, por meio de suas interações com os alunos, como estes devem interagir com os colegas e com o objeto de conhecimento. Em um estudo sobre professoras de sucesso, Damiani (2000), baseada nas ideias de Vygotsky (1982) sobre o trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - onde estão localizados os conhecimentos ainda por desenvolver e que necessitam do auxílio de um mediador mais capaz - comenta sobre a importância da prática guiada na aprendizagem. Nela, o aprendiz toma emprestado, do seu interlocutor mais capacitado, os modelos que ainda não desenvolveu inteiramente e usa-os para construir suas próprias habilidades, condutas, raciocínio e significados, podendo, assim, chegar a ultrapassar seus limites. Complementando essa ideia, aparece o trabalho de Colaço (2004), que afirma que as crianças ensinam umas as outras, tendo como modelo de referência os modos interacionais que vivenciam com o professor. Assim, quando interagem entre si, as crianças, em muitos aspectos, reproduzem e recriam o modelo do professor. Segundo essa autora, as crianças "orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes ao do professor". (COLAÇO, 2004, p. 339). Assim, quando estão trabalhando em uma atividade em grupo, os alunos servem de andaimes uns para os outros, ou seja, colocam-se como mediadores, favorecendo o trabalho na ZDP (BRUNER, 2001 apud COLAÇO, 2004). Moysés (1997), também corrobora essa ideia, alegando que o trabalho compartilhado favorece a criação de ZDPs e o trabalho nelas.

Moysés (1997), ao citar uma pesquisa que analisa a importância do tutoramento nos trabalhos em grupos, afirma que o papel do professor constitui-se em fazer perguntas e, à medida que o aluno ia encontrando as respostas, compreendia a lógica da tarefa e, como consequência, ia se libertando da direção do professor. A autora comenta, ao analisar alunos que auxiliavam os professores como tutores de outros alunos, que os primeiros apresentavam as mesmas características a quem auxiliava.

Colaço (2004) acredita que o papel do professor, e também o que é esperado do seu modo de participação e expressão em sala de aula, estão contidos no imaginário das crianças. Assim, dependendo da orientação do professor há um estímulo para a participação recíproca entre os discentes, podendo os alunos também atuar como guias de outros membros do grupo.

Segundo os autores citados, a função do professor é estimular o intercâmbio de conhecimentos entre os alunos, servindo como um modelo de como interagir no processo de aprendizagem do outro. É pensando nestas ideias que acredito que os alunos aprendam as habilidades de coordenação entre pares e

vivenciem interações benéficas ao processo de aprendizagem. O professor precisa constituir-se em um modelo de interação, de auxílio a quem tem dificuldade. Vendo como o professor interage com os alunos, cada criança, individualmente, poderá aprender a interagir com o colega.

Os autores a quem recorro mostram a importância do trabalho em grupo, que busca a colaboração para o processo de ensino aprendizagem; porém, eles também ressaltam o cuidado que o professor deve ter ao desenvolver este trabalho, pois os benefícios para a aprendizagem só ocorreram, de maneira significativa, se as interações vivenciadas pelos alunos nos grupos forem de qualidade. Para isso, o papel do professor perante a turma será de extrema importância.

Acredito ser importante aqui destacar Tudge (1996), que alerta que o trabalho em grupo e a interação com o colega não traz apenas vantagens, mas pode também causar uma regressão dependendo do nível de confiança de cada integrante do grupo. Portanto, o professor que quiser utilizar o trabalho colaborativo em sua sala de aula tem que ter um conhecimento teórico sobre o que é, e como organizá-lo e os riscos do mesmo.

Em síntese, está é a posição epistemológica que estrutura a elaboração deste projeto. Acredito que a sala de aula deve ser um ambiente de indagação, onde os alunos criam hipóteses, experimentam-nas e questionam-se, pois assim eles estarão construindo uma aprendizagem significativa, segundo conceitos de Ausebel (apud SALVADOR, 2000). Por fim, acredito no trabalho com grupos colaborativos porque este é um instrumento importante para fazer da sala de aula uma comunidade de indagação, desde que o professor conheça e valorize o mesmo como facilitador de suas práticas pedagógicas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que possui como campo empírico uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Pelotas e sua professora que, no caso, sou eu.

Em um primeiro momento, serão elaboradas sequências didáticas que tenham como objetivos a apropriação do SEA através das interações com seus colegas. A condução das sequências didáticas e propostas de intervenções durante as interações das crianças serão gravadas em vídeo; serão feitas de forma não sistemática, durante o ano de 2014.

Posteriormente, as gravações serão analisadas pela pesquisadora junto ao grupo de professoras que constitui o OBEDUC-Pacto e com uma turma de professoras alfabetizadoras do PNAIC que atuam em classes de 1º ano. Com o objetivo de realizar as adaptações e modificações que se fizerem necessárias para que as tarefas alcancem seus propósitos. Após todas as alterações, serão aplicadas, sistematicamente, essas sequências didáticas e intervenções com a minha turma de 1º ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2015. Serão realizados testes segundo o modelo de Ferreiro (1999), bimestralmente, durante o decorrer do ano letivo, de forma a verificar o desenvolvimento dos alunos em suas hipóteses de escrita.

Os seguintes instrumentos de coleta de dados serão utilizados: as gravações em vídeo das sequências didáticas, a escrita de um diário de campo, a gravação em áudio de entrevistas semiestruturadas com as crianças que compõe a turma investigada. As entrevistas terão como objetivo entender como as crianças pensam que aprendem.

Assim que todos os dados forem coletados, eles serão analisados para que se verifiquem os resultados obtidos. Logo, será observada a relação entre os dados obtidos com a pesquisa e os estudos feitos na revisão bibliográfica. Os dados serão analisados por meio de análise temática (MINAYO, 1993).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em fase inicial. Até o presente momento, foi realizada a revisão bibliográfica e organização das estratégias de coletas de dados e o planejamento de cada etapa da pesquisa.

A partir deste estudo, espera-se que os alunos que pertencem ao grupo de sujeitos desta pesquisa tenham maior desempenho no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética. Da mesma forma, espera-se que através da divulgação e análise deste trabalho mais professores do ciclo de alfabetização consigam perceber o trabalho colaborativo como um facilitador da prática docente.

É uma expectativa deste estudo fornecer modelos de como organizar o trabalho com grupos colaborativos e refletir sobre quais as intervenções que são necessárias para que os alunos desenvolvam uma cultura de colaboração através do modelo de interação e ações didáticas fornecido pelo professor. Entendo que o papel do professor é fundamental para a organização e sucesso da prática colaborativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados para as professoras e para as escolas envolvidas diretamente no presente estudo e para a mantenedora (Secretaria Municipal de Educação de Pelotas) em formato digital (DVD). Os vídeos que serão produzidos durante o decorrer de toda a pesquisa serão organizados e catalogados em um banco de dados no OBEDUC-Pacto que ficará disponível para futuras pesquisas e utilização dos mesmos para fins pedagógicos.

5. REFERÊNCIAS

- CANDELA, Antonia. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, III., 2002, Campinas. **Anais...** Campinas, 2002.
- COLAÇO, Veridiana de F. R. Procedimentos interacionais. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.
- DAMIANI, Magda F. As interações ensinantes de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-17.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

OLIVEIRA, Juliana M.; DAMIANI, Magda. Os professores sabem aproveitar a possibilidade do trabalho colaborativo para o processo de ensino-aprendizagem? Estudo de caso. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, VI, Santa Maria, 2006. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006.

SALVADOR, Cessar Coll et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TUGDE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre os pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis. **Vygotsky e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Mexico: Paidós, 2001.



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



CADERNO DE RESUMOS

Seção 2: Resumos OBEDUC DO CAMPO



UFPEL

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: DIFICULDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS¹

Magda Gisela Cruz dos Santos²

Aline Ferreira da Silva³

Luciara Lima de Oliveira⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar os resultados parciais da pesquisa-ação desenvolvida pelo Projeto Observatório da Educação do Campo/ Núcleo Rio Grande do Sul, junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe dos Santos, localizada no 3º distrito da zona rural do município de Cerrito. A escola, fundada no ano de 1970, atualmente atende a dezessete estudantes, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, em regime multisseriado, contando com duas professoras e uma funcionária.

Nesse contexto, a referida pesquisa-ação tem por foco central o tema da alfabetização e letramento, destacado pelas professoras como uma das principais dificuldades vivenciadas atualmente na escola. Segundo as mesmas, parte dos estudantes apresenta muita dificuldade em seu processo de alfabetização, além de demonstrarem desmotivação para os estudos.

Tendo como ponto de partida a preocupação enfatizada pelas professoras, a pesquisa procura investigar as causas desse problema a partir de uma análise da trajetória escolar e do desempenho desses estudantes e também a partir de um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto local.

Nesse sentido, com o objetivo de contribuir para que a escola qualifique suas práticas de alfabetização e letramento, tendo como base o conhecimento aprofundado da realidade local e dos aspectos que contribuem para a desmotivação e dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a pesquisa tem como problema central

¹ Esta pesquisa é parte do projeto “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvido pelo Observatório da Educação do Campo/ Núcleo RS, da Universidade Federal de Pelotas/FaE/PPGE, aprovado pelo edital 038/2010, CAPES/INEP. O Observatório consiste em um núcleo em rede, do qual participam a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Tuiuti, do Paraná. O texto é resultado da referida pesquisa e tem por orientadora a profa. Dra. Conceição Paludo (c.paludo@terra.com.br).

² Ex bolsista do Observatório, colaboradora atual - UFPel. E-mail: magdacs81@yahoo.com.br

³ Bolsista do Observatório, graduanda em Direito - UFPel. E-mail: alineferreira.campo@gmail.com

⁴ Professora da Escola, bolsista do Observatório - UFPel. E-mail: luciaraadb@gmail.com

investigar “qual a relação entre as dificuldades enfrentadas por parte dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de alfabetização e letramento, e o contexto no qual vivem?”.

O texto destaca as principais etapas da pesquisa e as primeiras análises sobre os seus resultados parciais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem como base a perspectiva da investigação-ação que, segundo Grabauska e Bastos (1998), parte de uma intencionalidade clara de transformação da realidade, com a emancipação plena dos sujeitos que a constituem. Esta perspectiva teórico-metodológica requer uma prática de pesquisa fundamentada no diálogo entre os sujeitos, conforme destaca Freire (1987, p. 44) “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Dessa forma, foi a partir do diálogo constante entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, pesquisadores, educadores e moradores da comunidade local, que foram elaborados os passos da investigação.

Assim, como uma primeira etapa da pesquisa, observou-se a necessidade de analisar os documentos da escola, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Estudos, procurando observar as concepções de alfabetização e letramento que se apresentam nos documentos. Ainda na etapa de análise dos documentos, realizou-se o exame das fichas com o histórico da trajetória escolar dos estudantes, de modo a observar o seu desempenho escolar.

A partir dessa primeira etapa da pesquisa, se passou a realizar semestralmente avaliações diagnósticas sobre a oralidade, leitura e escrita dos estudantes, tendo em vista evidenciar as dificuldades específicas que cada um apresenta, para assim orientar as atividades que impulsionem seu avanço.

Paralelamente à etapa de análise documental e às avaliações diagnósticas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com famílias da comunidade. O eixo central das entrevistas, em um primeiro momento, foi à relação escola e comunidade, pois as hipóteses levantadas pelas professoras enfatizavam que a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos estudantes influenciaria negativamente seu desempenho escolar. Outra hipótese, levantada pelo grupo de pesquisadores, destacava que o distanciamento entre o conhecimento trabalhado pela escola e os conhecimentos vivenciados pelos estudantes, no contexto do campo, poderia constituir-se em um fator para sua desmotivação, em relação aos estudos.

Tendo por critério de escolha o tempo de residência na região, foram entrevistadas quatro famílias entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013. Já, no segundo semestre de 2013, os critérios de escolha dos entrevistados seguiram a orientação dos novos questionamentos que surgiram a partir das primeiras etapas da pesquisa, assim foram escolhidas famílias de estudantes com desempenho escolar na média e abaixo da média, de modo a possibilitar um comparativo e explicitar a relação entre o acompanhamento das famílias na trajetória escolar e o desempenho dos estudantes. Nesta etapa, foram realizadas duas entrevistas.

Finalizando a etapa de entrevistas com a comunidade e com o objetivo de conhecer os modos de organização dos sujeitos, foram entrevistadas duas famílias de moradores considerados lideranças na comunidade, totalizando oito entrevistas com a comunidade até o presente momento.

A organização e análise dos dados, etapa atual da pesquisa, tem sido orientada a partir dos seguintes eixos que são cruzados visando o aprofundamento do conhecimento sobre a questão central da pesquisa: A) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo para permanecerem na região? B) Quais as expectativas dos sujeitos entrevistados em relação ao campo? C) Quais as expectativas dos sujeitos entrevistados em relação à escolarização de seus filhos? D) Qual a participação das famílias na escolarização dos filhos? E) Quais os contatos/relações que os estudantes possuem com a leitura e escrita além da escola? F) Quais as dificuldades mais comuns entre os estudantes em seu processo de alfabetização?”. A análise dessas referidas questões tem auxiliado nas intervenções necessárias e possíveis no âmbito da escola, contribuindo para a qualificação de suas práticas, especialmente no que se refere à alfabetização e letramento, conforme se apresenta a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos resultados parciais da pesquisa foi possível avançar em relação às questões da investigação. A partir da análise documental constatou-se que a principal dificuldade dos estudantes em sua trajetória escolar está relacionada ao seu processo de alfabetização, uma vez que o maior número de reprovações está nos anos/séries em que a alfabetização é requisito para o avanço. Além disso, observou-se que os documentos apresentam um entendimento restrito sobre os conceitos de alfabetização e letramento, entendidos apenas como o domínio do código de escrita através das ‘habilidades’ de ler e escrever. Essas constatações demonstraram a necessidade de uma compreensão mais aprofundada por parte dos professores e pesquisadores sobre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações práticas, o que culminou na organização de estudos sobre a temática, além dos estudos sobre os temas da educação do campo.

Ao longo da pesquisa se tem por referência as concepções de alfabetização e letramento apresentadas por Paulo Freire (2009), que destacava que a leitura do mundo precede a da palavra, que se estiver embasada em uma visão crítica da realidade social, possibilita a sua transformação. É neste sentido que a pesquisa procurou embasar-se em um conhecimento aprofundado da realidade local.

Dessa forma, as entrevistas com a comunidade local possibilitaram aprofundar o conhecimento sobre o contexto e contribuir para repensar as concepções de escola do campo, alfabetização e letramento e, sobretudo, as práticas da escola.

Através das primeiras entrevistas foi possível conhecer alguns dos principais problemas que os sujeitos locais enfrentam, sobretudo, a falta de condições materiais para o trabalho no campo, o que implica a migração para as cidades e conseqüentemente, segundo os entrevistados, a ‘desvalorização’ da escola local.

Ao interpretarem as mudanças ocorridas na agricultura, autores como Alvez; Carrijo; Candioto (2008, p. 159) destacam que os investimentos e incentivos públicos das últimas décadas aplicados prioritariamente no urbano, forçam a migração para a cidade e se instaura no campo um novo modelo de produção, primeiro monocultor e agora do agronegócio, expulsando o agricultor familiar do seu lugar.

No contexto investigado é possível observar que esse processo se funda materialmente pela expansão das grandes propriedades produtoras de soja, principalmente, e o aniquilamento das pequenas propriedades de base familiar produtoras de alimentos. Essa realidade implica também na destruição das perspectivas dos trabalhadores que continuam vivendo do trabalho no campo, o que, segundo se observa nas entrevistas, influencia em uma relação de desvalorização ou falta de expectativa em relação à escola local.

Para Fernandes (2008) a expansão do agronegócio ocorre a partir de territórios materiais e imateriais, ou seja, o espaço físico e a ideologia. A expansão nos espaços físicos se dá a partir da desconstituição material dos territórios camponeses e de suas formas próprias de trabalho pelo agronegócio. Já, a expansão nos territórios imateriais, ou seja, ideológica, é percebida pela 'adesão' ao paradigma do capitalismo agrário, no qual o mercado é venerado e compreendido como a possibilidade de integração dos camponeses com o sistema do agronegócio. Esta 'adesão' ideológica pode ser percebida nas falas dos entrevistados quando destacam a precariedade de possibilidades para os trabalhadores do campo, visando um futuro diferente para seus filhos, como bom emprego na cidade. Mais do que a falta de acompanhamento da vida escolar dos estudantes, a perspectiva de futuro para os filhos parece influenciar no modo como esses sujeitos se relacionam com o conhecimento escolar.

O papel da educação do campo, neste sentido, torna-se fundamental, uma vez que propõe um novo projeto de educação contraposto a lógica do capitalismo agrário. Neste projeto, o processo de construção do conhecimento pode estar aliado ao processo de construção de identidades dos camponeses, conforme destaca Fernandes (2008).

Assim, com base nas entrevistas realizadas e no acompanhamento do desempenho dos estudantes em seu processo de alfabetização, observou-se que a realidade daquele contexto é pouco contemplada. Em vista disso, procurou-se planejar atividades que, tendo como ponto de partida os temas da comunidade, bem como as necessidades específicas de cada estudante, contribuíssem para a superação das dificuldades relativas à alfabetização e letramento dos estudantes e, sobretudo, para a compreensão crítica de sua realidade.

4. CONCLUSÕES

O conhecimento aprofundado sobre a realidade local tem possibilitado aos professores a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, para além do que se expressa em sua convivência escolar. Ao dialogar com as famílias foi possível conhecer as implicações do seu modo de vida nas perspectivas de futuro para seus filhos, que conseqüentemente implica na relação que estabelecem com a

escola e o conhecimento escolar, o que se expressa no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

A pesquisa, nesse sentido, tem possibilitado a escola pensar suas práticas como parte de um contexto mais amplo, que além de resultar desse contexto possuem o potencial de incidir sobre o mesmo. Assim, analisando as possibilidades de avanço que se apresentam no âmbito escolar, as professoras têm procurado qualificar suas práticas de alfabetização e letramento vinculando-as não apenas aos temas do campo, mas, sobretudo, às intencionalidades da educação do campo, qual seja, uma educação na perspectiva da emancipação humana.

5. REFERÊNCIAS

- ALVES, A. F.; CARRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Horas) Desenvolvimento territorial e agroecologia. In: ARL, V. **Agroecologia: desafios para uma condição de interação positiva e co-evolução humana na natureza**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 15-168.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas – educação**. Brasília: MDA, 2008, p. 39-66.
- FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRABAUSKA, José Claiton; BASTOS, Fábio da Purificação de. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica emancipatória na prática educativa. **Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa**, v. 1, n. 2, 1998.
- MOLINA, C. M.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM MULTIREPETENTES EM UMA ESCOLA DO CAMPO¹

RAQUEL BORGES TEIXEIRA DE OLIVEIRA²
ANDRÉA WAHLBRINK PADILHA DA SILVA³
LÍLIAN ALDRIGHI GOMES⁴

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do trabalho que vem sendo desenvolvido, juntamente com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Wilson Müller, que está situada no 4º distrito da zona rural do município de Pelotas/RS.

A comunidade escolar caracteriza-se, atualmente, por receber duas culturas diferenciadas, que se aproximam em sua totalidade, enquanto sujeitos do campo. A maioria dos estudantes são Pomeranos e há, também, os que são oriundos de comunidades remanescentes de Quilombo. O grupo escolar está representado por 130 alunos, distribuídos em turmas de Pré-escola, 1º ano a 8ª série e EJA, contando com 15 professores, sendo que apenas 01 não possui formação em nível superior, e sete funcionários. A atividade econômica das famílias é, majoritariamente, de agricultura familiar, submetida à monocultura do fumo, sendo mínimo o número de propriedades que desenvolvem sua unidade produtiva pautada na diversidade de culturas agrícolas.

Neste contexto, o Projeto Observatório da Educação do Campo, articula-se as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, em especial, se expressa no desenvolvimento do trabalho de investigação-ação, em três subprojetos: Método/conteúdo no processo de alfabetização e letramento; Historicidade da escola e a potencialidade do encontro entre Pomeranos e Quilombolas, como sujeitos da comunidade escolar; e Desafios e possibilidades no processo de formação dos sujeitos na escola no/do campo. Estes subprojetos foram elaborados a partir das

¹ Esta pesquisa é parte do projeto “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvido pelo Observatório da Educação do Campo/ Núcleo RS, da Universidade Federal de Pelotas/FaE/PPGE, aprovado pelo edital 038/2010, CAPES/INEP. O Observatório consiste em um núcleo em rede, do qual participam a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Tuiuti, do Paraná. O texto é resultado da referida pesquisa e tem por orientadora a profa. Dra. Conceição Paludo (c.paludo@terra.com.br).

² Bolsista de graduação, em Pedagogia, do Observatório - UFPel. E-mail: raquel.bto@hotmail.com

³ Bolsista de Mestrado do Observatório - UFPel. E-mail: andreawahlbrink@hotmail.com

⁴ Professora da escola, bolsista do Observatório - UFPel. E-mail: aldrimes@yahoo.com.br

demandas levantadas pelos sujeitos que integram a Escola Wilson Müller, no intuito de ir mais fundo nas problemáticas e contradições vivenciadas, no contexto da Educação do Campo. Em especial, neste texto, trabalharemos o desenvolvimento do subprojeto sobre método/conteúdo no processo de alfabetização e letramento. O que foi realizado pelo acompanhamento de uma turma de 3º ano, representada por quatro alunos, os quais se encontravam em uma trajetória de fracasso escolar, no processo de aquisição da leitura e da escrita, formando um quadro de multirrepetência.

Este trabalho encontra-se direcionado pela seguinte interrogativa de pesquisa: Quais as possibilidades de superação das situações limites no processo de ensino aprendizagem, a partir da proposta de articulação entre as categorias método e conteúdo, no contexto da alfabetização/letramento, dos alunos na condição de multirrepetentes da escola Wilson Müller?

A partir da problemática levantada pelos professores alfabetizadores tornou-se necessário aprofundar e buscar compreender quais as questões que implicam no avanço da construção do processo de alfabetização e letramento destes alunos. Algumas iniciativas também foram realizadas na direção de intervenções e reflexões para compreender as possíveis causas da multirrepetência, junto com o quadro de professores e funcionários da escola, para construir, coletivamente, estratégias e meios de propiciar a estes alunos um ensino mais significativo e de acordo com a sua realidade.

A perspectiva teórica que orienta o trabalho realizado é a Educação do Campo, que consiste em

[...] educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política; e com uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e viver no campo e do campo (CALDART, 2004, p. 34).

Assim, espera-se que a Educação do Campo contribua com a construção de condições para que os jovens permanecerem em suas comunidades, cultivando este espaço e valorizando sua própria cultura, tendo qualidade de vida e não precisando evadir do campo para ir à busca de uma vida melhor na cidade.

2. METODOLOGIA

Como já foi anunciado, o objetivo geral do subprojeto busca identificar coletivamente os níveis de aprendizado dos educandos que se encontram na condição de multirrepetentes, procurando a qualificação das categorias método e conteúdo, na perspectiva do letramento em relação à práxis cotidiana do educador. Ainda, como objetivo específico busca-se:

- Evidenciar os limites de aprendizagens dos educandos, através do uso de instrumento didáticos;
- Pesquisar sobre o contexto desses educandos, no sentido de buscar a interface entre os processos de ensino e aprendizagem e o cotidiano deste coletivo;
- Construir coletivamente métodos de alfabetização e letramento adequados à realidade da turma.

Para o desenvolvimento do trabalho utilizamos uma proposta de investigação-ação e buscamos em Grabauska e Bastos (2001, p. 19) uma perspectiva emancipadora da educação, compreendendo que, “[...] a construção de comunidade de professores como investigadores críticos de suas próprias práticas, contribui para a construção de uma ciência educacional crítica que pode se estabelecer como marco de enfrentamento as concepções técnicas da educação”.

A coleta de dados se deu mediante o desenvolvimento de 06 observações em sala de aula, com a finalidade de identificar os métodos e metodologias trabalhados pela professora alfabetizadora; 02 avaliações diagnósticas; com o intuito de avaliar o processo de escrita e leitura de cada um dos alunos multirrepetentes; 01 entrevista semiestruturada com as 04 mães destes alunos, na direção de compreender qual a visão sobre a importância da escola e como percebem a relação da dificuldade de aprendizagem dos seus filhos; 01 entrevista semiestruturada com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o foco de evidenciar juntamente quais as centralidades de dificuldade de aprendizagem destes alunos; 01 entrevista livre com um funcionário de saúde da localidade, com a abordagem sobre a saúde física e mental da comunidade local; e a realização do banco de dados, que tem como finalidade contribuir com os professores alfabetizadores para com o acompanhamento sistemático no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A referência para esta pesquisa é a compreensão de que alfabetização e letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita, na direção de uma apropriação crítica e voltada para a transformação da realidade, SOARES (1998). A autora esclarece que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser letrado, pois vive em uma realidade em que a leitura e a escrita têm presença forte.

Durante as intervenções fomos descobrindo dados relevantes, que nos possibilitavam compreender, junto com o quadro de professores, estratégias para avançar na busca de alternativas de conteúdos, métodos e metodologias para o processo de ensino aprendizagem. Isto, de modo integrado ao desenvolvimento de uma reflexão voltado a realidade do campo e dos seus sujeitos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o entendimento de que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas a leitura e

escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 27), e a partir dos dados coletados e das análises realizadas até o presente momento, podemos dizer que alguns fatores significativos podem estar diretamente relacionados com o fenômeno da multirrepetência na escola. Entre os quais se destacam os métodos e metodologias utilizados pelas professoras alfabetizadoras, que não buscam problematizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois os alunos repetiam inúmeras vezes o mesmo ano letivo e tanto os educadores como a escola não conseguiam identificar onde estava ocorrendo a lacuna em sua aprendizagem. Ao estudarmos sobre reprovação escolar a autora Mori (1994) diz que:

Reprovar conduz a provar nova e repetidamente até que o prove bem. Assim, a criança que fracassa na sua incursão escolar, é obrigada a repetir os mesmos traços, as mesmas palavras, até provar que é capaz de, na repetência, superar as suas dificuldades e alcançar os objetivos postos no planejamento (MORI, 1994, p. 40).

Desta forma, os alunos estavam reprovando inúmeras vezes, repetindo os mesmos traços como a autora aborda, porém não estavam conseguindo conquistar a tão sonhada aprovação ao final do ano letivo.

Ainda, em nossos achados, vimos que a escola trabalhava com conteúdos programáticos que não possibilitavam um trabalho voltado ao interesse das reais necessidades dos alunos para o avanço no processo de aprendizagem. Havia a necessidade de um currículo voltado à realidade do campo, pois o que se observou foi à forma de um currículo urbanizado e conseqüentemente não pensado/formulado pelos professores e existia a fragilidade, por parte dos professores, na apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento e dos seus desdobramento na prática em sala de aula.

Em Freire e Fagundes (1985) vimos que na alfabetização é preciso que o alfabetizador “parta da realidade”, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois os autores relatam que nós estamos imersos em uma cotidianidade. Assim, refletir sobre essa ação possibilita criar ideias – conhecimentos - para compreendê-la. Em nossas observações percebemos que isto não estava ocorrendo, pois a alfabetização dos alunos estava sendo feita através de cartilhas escolares que não retratavam nem um pouco a realidade destes educandos. Outra análise é o pouco contato com diferentes usos da leitura e escrita pelos educandos e o pouco trabalho com as diferentes linguagens; a baixa autoestima, evidenciada especificamente por parte dos educandos quilombolas, pois uma das análises é a de que a escola não assume, ainda, uma postura firme de inserção das relações étnico-raciais. Quanto ao pomeranos, a pesquisa evidenciou que língua pomerana tem influencia direta no processo de ensino-aprendizagem, pois o próprio dialeto da língua faz com que os alunos não consigam pronunciar as palavras nos sons fonéticos da língua portuguesa. Este é o caso de três multirrepetentes sujeitos de nossa pesquisa que chegaram à escola falando a língua pomerana, porém foram alfabetizados somente pela língua portuguesa. Cagliari (1991) relata que ao adentrar os espaços da escola, o educando alfabetizando traz como bagagem uma variedade de linguagens utilizadas em sua comunidade de origem. Ainda, o autor aborda que esta variedade deve ser respeitada

e deve servir como ponto de partida para o trabalho com a variedade padrão. Assim, ensinar a variedade padrão deve ser uma das formas de uso da língua adaptada a determinadas situações, porém esta forma padrão não deve ser reduzida a única forma aceitável para todas as situações de linguagem. Compreendemos, através desta passagem, que o aluno pode ser alfabetizado na língua portuguesa, porém a instituição escolar não pode anular a variedade linguística que este educando traz de suas origens, pois esta pode ser inserida paralelamente em sua alfabetização. Tempos atrás, na escola Wilson Müller, a alfabetização dos alunos pomeranos era realizada por um professor pomerano que alfabetizava os educandos na língua portuguesa, porém os auxiliava em suas dúvidas falando em pomerano com eles. Hoje esse processo não ocorre mais na escola. Assim, muitos alunos chegam falando em pomerano na escola, que é sua língua materna, e forçadamente são alfabetizados na língua portuguesa, ocorrendo uma grande dificuldade para que estes estudantes consigam compreender os sons fonéticos de outra língua.

Do conjunto de técnicas utilizadas no processo de pesquisa-ação, realizamos a aplicação da avaliação diagnóstica de Ferreiro e Teberosky (1985) nos quatro alunos multirrepentes, o que possibilitou o diálogo e o estudo com os professores, a respeito dos processos de construção da escrita e da leitura em que cada aluno se encontrava podendo, assim, ser realizada a problematização, reflexão e construção de estratégias pedagógicas visando superar a situação atual dos estudantes.

Em relação ao contexto da escola Wilson Müller, percebemos um campo cultural com muitas particularidades. Ambas as culturas, pomeranas e quilombolas, apresentam suas especificidades, porém os professores têm dificuldade de relacionar a construção do conhecimento com a vida no campo e com o debate sobre o desenvolvimento do campo, pois conforme vimos em Caldart (2004):

Construir uma escola do campo significa *estudar para viver no campo*. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2004, p. 34).

A partir desta análise surgiu a necessidade de se construir um material didático pedagógico, na direção de propiciar aos professores um suporte de trabalho, que tenha como pano de fundo a discussão do campo, com conteúdos e atividades, relacionadas com o território e a cultura da Colônia do Triunfo, tornando os sujeitos, tanto os professores quanto os alunos, parte ativa e integrada do processo de alfabetização e letramento. Este material está em fase de finalização e consiste em um pequeno livro sobre a Colônia Triunfo e de um vídeo documentário.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Enfim, nosso trabalho vem sendo desenvolvido em uma perspectiva de

construir, juntamente com a escola Wilson Müller, um projeto educativo alternativo, que se apresenta desafiador, para todos aqueles que diretamente ou indiretamente, se propõem refletir sobre os fenômenos que caracterizam a multirrepetência dos alunos. Compreendemos que a multirrepetência necessita de um olhar novo e mais atento por parte da escola, a fim de proporcionar uma educação significativa a estes educandos e que vá ao encontro a suas reais dificuldades de aprendizagem em sua escolarização.

Algumas destas análises já se apresentam detectadas por parte da maioria dos profissionais desta escola. Os dados desta pesquisa, como se disse, são sistematicamente dialogados junto ao quadro de profissionais, porém, é fato que nem todos assumem o compromisso com uma nova postura profissional e educacional, que tenha como base a aposta nos estudantes, a superação dos problemas de aprendizagem e a qualificação dos mesmos.

Outro ponto importante é também possibilitar que estes alunos tenham um ensino voltado a sua realidade e não um ensino padronizado para todas as escolas públicas que não valorize as especificidades de uma escola no/do campo. Neste aspecto analisamos que já estão ocorrendo avanços.

Nestes quase quatro anos de intervenções realizadas nesta escola já conseguimos evidenciar as possíveis causas destes quatro alunos multirrepetentes não terem tido, em seis anos de escolarização sucesso em sua aprendizagem. Foram muitos achados e ações que envolveram toda a comunidade escolar para pensar não somente a aprendizagem destes educandos, que são nossos sujeitos de pesquisa neste subprojeto, mas em propiciar ganhos para toda a escola. Hoje, parte dos profissionais desta instituição conseguem fazer uma leitura do mundo, Freire (1989) e assim a maioria pensa em uma Educação no/do Campo. Há, no entanto, muito ainda a ser feito para a concretização e engajamento de toda a comunidade escolar, comprometida com uma educação que seja significativa para estes educandos, atendendo suas especificidades e formando sujeitos críticos. Isto não pode ser esquecido pela escola e muito menos pelas políticas públicas que devem levar em consideração todos estes requisitos necessários para se construir uma educação voltada para os educandos do campo.

5. REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1991.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1985.

GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação de. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Uma experiência de alfabetização com repetentes**. 1. ed., Porto Alegre: Kuapup, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DESAFIOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO TRABALHO COLETIVO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO¹

JULIANA DE SOUSA ALMEIDA²

MAGDA GISELA CRUZ DOS SANTOS³

ANGÉLICA CRISTINA DOUGLAS LANER⁴

1. INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Jaime Faria localiza-se na rural do município de Cerrito e desde o ano de 2011 participa do Projeto Observatório da Educação do Campo. Em seu início, a investigação desenvolvida na escola teve por foco central as transformações do trabalho pedagógico decorrentes da reforma do Ensino Fundamental de oito para nove anos, destacada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores naquele momento.

No entanto, já no início da coleta de dados, que partiu de observações livres em sala de aula, foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos professores estavam relacionadas mais com as concepções que orientam a forma como a escola organiza suas práticas, do que com a reforma do Ensino Fundamental, ou seja, as dificuldades que foram expostas, a partir da reforma do Ensino Fundamental, não emergiram com a mesma, mas já estavam presentes na forma como a escola estrutura seu trabalho e apenas tornaram-se mais evidentes. Segundo os professores, a contribuição da pesquisa estaria em auxiliar o grupo a repensar suas práticas, de acordo com as necessidades daquele contexto.

Desse modo, a partir de intenso diálogo com a comunidade escolar constatou-se que um tema de relevância, a ser investigado e abordado nos estudos de formação com os professores, seria o Projeto de escola, investigando como os sujeitos da comunidade escolar vislumbram o projeto de escola e aprofundando, paralelamente, os estudos sobre o Projeto de escola na perspectiva da Educação do

¹ Esta pesquisa é parte do projeto “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvido pelo Observatório da Educação do Campo/ Núcleo RS, da Universidade Federal de Pelotas/FaE/PPGE, aprovado pelo edital 038/2010, CAPES/INEP. O Observatório consiste em um núcleo em rede, do qual participam a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Tuiuti, do Paraná. O texto é resultado da referida pesquisa e tem por orientadora a profa. Dra. Conceição Paludo (c.paludo@terra.com.br).

² Universidade Federal de Pelotas. E-mail: juli.desousa@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: magdacs81@yahoo.com.br

⁴ E.M.E.F. Dr. Jaime Faria. E-mail: angelicalaner@gmail.com

Campo.

O texto procura refletir sobre a contribuição da pesquisa para o conhecimento do contexto local e para a organização da comunidade escolar na reelaboração coletiva do Projeto político-pedagógico da escola, na perspectiva da Educação do Campo, destacando as etapas de investigação e intervenção que a pesquisa-ação (LIMA; MARTINS, 2006) desenvolveu até o presente momento na escola.

Para análise dos dados da referida pesquisa procurou-se adotar como referências, estudiosos que buscam a compreensão sobre a realidade do campo e apresentam uma concepção de educação do campo voltada aos interesses dos trabalhadores camponeses, como exemplo, Calazans (1993) e Oliveira; Montenegro (2010), além de Fernandes (2008).

2. METODOLOGIA

A referida pesquisa-ação (LIMA; MARTINS, 2006), desde a investigação do tema a ser pesquisado até as etapas de coleta e análise dos dados, tem procurado o envolvimento dos sujeitos da comunidade escolar, partindo sempre do diálogo entre o grupo. Desse modo, durante o primeiro ano da pesquisa foram realizados encontros com os professores, procurando dialogar sobre as problemáticas enfrentadas no contexto escolar, e a partir disso orientar os estudos de formação com o grupo.

O segundo momento da pesquisa constituiu-se de observações livres em sala de aula, tendo por eixo compreender como os professores organizam suas práticas e que conteúdos priorizam, com o objetivo de identificar subsídios que auxiliem os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Nessa etapa realizaram-se doze observações nas turmas do 1º ao 5º ano.

Paralelamente a etapa das observações, houve a realização de duas entrevistas semiestruturadas com ex-alunas da escola, buscando aprofundar o conhecimento da história da escola, da realidade local e das problemáticas vividas pelos sujeitos do entorno.

Em um terceiro momento, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o contexto local e sobre a forma como os sujeitos da comunidade escolar percebem a escola, iniciaram-se encontros para a reelaboração do Projeto político-pedagógico. Através de uma reunião com a comunidade escolar, pais, estudantes, professores e funcionários, no ano de 2013, organizaram-se equipes de cada segmento para a discussão do Projeto político-pedagógico da escola. Cada equipe responsabilizou-se por discutir com seu segmento, elaborar estratégias para fazer o diagnóstico da realidade local, escola e comunidade, e apresentar em uma reunião coletiva da comunidade escolar. Este diagnóstico inicial, que apontou as principais dificuldades encontradas pela comunidade e pela escola, assim como seus potenciais e possibilidades de superação, está servindo como base para a reflexão das concepções de educação e sociedade que embasam as ações do projeto, bem como a elaboração das estratégias práticas necessárias.

Durante a etapa de realização do diagnóstico do contexto, foram também aplicados questionários, buscando conhecer o perfil dos sujeitos da comunidade

escolar. Os questionários foram elaborados com base nos seguintes eixos: idade, formação/escolaridade, principais atividades que exerce, tempo de trabalho, local de residência e atividades de lazer. Os questionários foram aplicados com todos os segmentos da comunidade escolar, sendo respondidos por dezoito profissionais da escola (apenas um professor se negou a responder), cinquenta e seis estudantes (aproximadamente 43 % dos 130 estudantes do ensino fundamental), e 120 pais e/ou responsáveis (aproximadamente 92 %). A partir da aplicação dos questionários sobre o perfil da comunidade escolar, observou-se a necessidade de conhecer melhor a forma como os sujeitos da comunidade do entorno organizam seu trabalho no campo. Assim, realizaram-se duas entrevistas com moradores da região, agricultores de base familiar, tendo por eixo central compreender suas estratégias de organização do trabalho no campo.

Com base na análise dos dados da pesquisa, tem-se o objetivo de auxiliar os sujeitos da comunidade escolar na reelaboração do seu Projeto político-pedagógico, tendo em vista considerar as necessidades do contexto local e de uma educação na perspectiva da emancipação social, conforme se discute no item a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos realizados sobre o histórico da educação no meio rural possibilitaram a percepção de que a escola Dr. Jaime Faria sofreu transformações significativas, decorrentes das mudanças de projeto da escola do campo em nível da política nacional. Atualmente a escola Jaime Faria constitui-se em uma escola polo, resultado das políticas de fechamento de escolas multisseriadas⁵, nas últimas décadas. A escola atende a aproximadamente 130 estudantes, crianças e jovens da Vila Freire, de comunidades próximas e também de municípios vizinhos como Canguçu e Morro Redondo, que são conduzidos pelo transporte escolar. Embora os estudantes e suas famílias sejam residentes em diferentes localidades, a partir dos questionários aplicados foi possível perceber que as famílias, de modo geral, apresentam muitas semelhanças, no que diz respeito às atividades econômicas, escolaridade e atividades culturais das quais participam. No entanto, a partir das observações realizadas em sala de aula, foi possível constatar que o contexto do campo vivenciado pelos estudantes e suas famílias é pouco abordado nos conhecimentos trabalhados pela escola.

De modo geral, os professores afirmam ter dificuldade em trabalhar os temas do campo de forma articulada com os conteúdos escolares, o que poderia possibilitar aos estudantes uma compreensão mais aprofundada sobre sua realidade. Segundo Fetzner (2010, p. 90) “Na hegemonia do conhecimento livresco (na tentativa de transmissão desses conhecimentos sob a forma de recitação e cópia, nos seus mais diversos sentidos) os saberes e, muitas vezes, a capacidade de aprender dos estudantes é negada, pois são negadas as suas culturas e suas linguagens”.

⁵ Sobre a redução de escolas de ensino fundamental multisseriadas no meio rural, ver OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010.

Assim, com base nos dados iniciais da pesquisa, observou-se a necessidade de contribuir na reflexão e reelaboração do projeto Político-pedagógico da escola.

No primeiro encontro da comunidade escolar para a reelaboração do projeto Político-pedagógico, foi possível observar que, de modo geral, a comunidade tem muito anseio por participar das questões relativas à escola, o que se entende como uma possibilidade para avançar no diálogo com a comunidade e para a articulação entre os saberes da comunidade, seus interesses e necessidades e os saberes escolares, em um movimento de reflexão-ação crítica sobre a materialidade histórica de ambas.

De acordo com Longhi; Bento (2006, p. 1) “A construção coletiva do Projeto Político-pedagógico é, justamente, uma possibilidade de reconhecimento dessa identidade (da escola) e de reflexão e mudança da prática pedagógica (...)”. De acordo com os autores, o Projeto Político-pedagógico deve ser o instrumento mediador de decisões e da análise e condução das ações necessárias neste contexto. Deve ainda, constituir-se“(...) num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história (LONGHI; BENTO, 2006, p. 1)”.

Neste sentido, o processo de reelaboração do Projeto Político-pedagógico está envolvendo a comunidade escolar em torno de reflexões e organização de ações que remetem para além do papel da escola, a reflexão sobre o projeto de sociedade que se almeja, pois como enfatiza Veiga (2002, p. 3-4) “O Projeto Político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar”. A autora destaca ainda que “(...) Nessa perspectiva, a construção do Projeto Político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 2002, p. 3-4)”.

Diante dessas premissas, observa-se que o processo de reelaboração do Projeto Político-pedagógico pode representar um importante instrumento de luta e constituição da autonomia da escola e da comunidade, no sentido da organização de suas demandas e estratégias de ação coletiva.

4. CONCLUSÕES

Com base nas etapas já realizadas da pesquisa-ação junto à escola Dr. Jaime Faria, observa-se que o conhecimento da realidade local, bem como do histórico da escola, possibilitou adentrar temas de importância fundamental para reflexão do papel da escola neste contexto.

A discussão do Projeto Político-pedagógico, por sua vez, tem oportunizado mais do que a reflexão sobre as diferentes concepções de escola que envolve os projetos de escolas do campo, mas, sobretudo, a organização da comunidade em torno das ações necessárias para superação das principais problemáticas vivenciadas,

não apenas no contexto escolar como na comunidade de modo geral. Segundo o que se observa a partir da pesquisa-ação, os principais desafios que se colocam para a escola e a comunidade do entorno é manter e ampliar sua articulação em torno das demandas que se colocam para a escola e para os trabalhadores do campo.

5. REFERÊNCIAS

- CALAZANS, C. J. M. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In: TERRIEN, J. **Educação e Trabalho no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.
- LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 51-63, set./dez. 2006.
- LONGHI, S. R. PAGEL; BENTO, K. L. Projeto Político-pedagógico: Uma Construção Coletiva. **Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9. jul./dez. 2006, p. 1-6.
- OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sonia; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da Escola: Uma construção Possível**. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO PARA O LETRAMENTO¹

LACI NAIR RIBEIRO DOS SANTOS²

VANESSA GONÇALVES DIAS³

NARA REGINA BORGES DIAS⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa 'Dificuldades de aprendizagem na alfabetização e letramento', vem sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque, situada na Colônia Z-3, em Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. Nosso horizonte de pesquisa se desenvolve no panorama do campo, tendo em sua especificidade a atividade pesqueira, representada no município de Pelotas pela Colônia Z-3. A pesca artesanal é historicamente reconhecida como uma das mais antigas profissões exercidas pela humanidade, ao longo de milhares de anos esta atividade vem passando de geração em geração até os dias atuais.

A localização da colônia é considerada zona rural de Pelotas, território que inclui a comunidade tradicional de pesca e terras que se destinam as atividades agrícolas: pecuária e principalmente arroz. A formação da colônia Z-3 foi constituída desde os primeiros sistemas pesqueiros indígenas, da ocupação do Brasil pelos portugueses até 1730, passando pelo sistema pesqueiro colonial, iniciado com as sesmarias, quando de fato ocorreu à ocupação massiva do território do Rio Grande do Sul, especialmente pelos açorianos na região, pelo e sistema pesqueiro pós-industrial, com a desestruturação das parcerias portuguesas e inovação tecnológica, essencialmente realizada pelos catarinenses, até o sistema pesqueiro atual.

O subprojeto de pesquisa tem como objetivo central o levantamento de análises e hipóteses formuladas pelos professores sobre o baixo rendimento dos

¹ Esta pesquisa é parte do projeto "Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores", desenvolvido pelo Observatório da Educação do Campo/ Núcleo RS, da Universidade Federal de Pelotas/FaE/PPGE, aprovado pelo edital 038/2010, CAPES/INEP. O Observatório consiste em um núcleo em rede, do qual participam a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Tuiuti, do Paraná. O texto é resultado da referida pesquisa e tem por orientadora a profa. Dra. Conceição Paludo (c.paludo@terra.com.br).

² Professora da escola e bolsista do Observatório - UFPel. E-mail: lacinairibeirodosantos@hotmail.com

³ Colaboradora do Observatório - UFPel. E-mail: vanygd@yahoo.com.br

⁴ Graduanda em Antropologia, bolsista do Observatório - UFPel. E-mail: naradiasufpel@gmail.com

alunos, tal proposição de pesquisa parte da realidade empírica vivenciada pelos professores e alunos da escola. Uma das 'situações – limite' são os altos números de alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, o que tem gerado um grau significativo de repetência nos quintos anos. Desta maneira, o projeto tem como propósito, a partir da investigação-ação, construir com os professores ações pedagógicas, que busque formar grupos de estudos para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, bem como troca de experiências e desenvolver, junto aos professores dos anos iniciais, estratégias de trabalho coletivo, a fim de ampliar os conhecimentos e qualificar as práticas de alfabetização e letramento.

2. METODOLOGIA

A metodologia proposta na pesquisa tem como base a investigação-ação que, segundo Grabauska e Bastos (2001, p. 19), refere-se “a constituição de comunidades de professores, como investigadores críticos de suas próprias práticas”, ou seja, nesta perspectiva o nosso trabalho junto à escola prevê, desde levantamento da problemática, o envolvimento dos sujeitos pesquisados, bem como sua constante participação, como sujeitos e autores de construções coletivas, de forma que ao final dos quatro anos previstos para o projeto, bem como paralelamente a este, seja possível a devolução de dados, a discussão e a qualificação dos problemas levantados pela comunidade e pela escola.

Dessa forma, desenvolveram-se atividades e propostas permitindo qualificar a prática pedagógica e proporcionando avanços necessários e possíveis, no processo de alfabetização e letramento da escola e comunidade.

Nesta investigação utilizou-se para coleta de dados, três entrevistas em 2012, duas com professores titulares das turmas de 5º ano e uma com a professora da disciplina de Português, que atende turmas do 6º ao 8º ano. Foram realizadas ainda seis observações, três em cada turma dos 5º anos, tendo como objetivo observar a postura dos alunos, do professor, espaço pedagógico, recursos usados nas aulas, relação aluno/aluno, aluno/professor e as metodologias e conteúdos desenvolvidos.

No ano de 2013 realizou-se entrevistas com dez professores dos anos iniciais, tendo como objetivos, compreender as concepções, metodologias, avaliação e projeto de escola e a relação pedagógica destes com os professores de português dos quintos anos e realizou-se o levantamento do número de professores envolvidos com os processos de alfabetização nos anos iniciais e se buscou conhecer o grupo de professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até a década de 1980 não se ouvia falar em letramento. No entanto, o referido termo, a partir de então, começa a ser motivo de grande polêmica e chega à escola com o intuito de ser uma prática de alfabetização em sala de aula. Tfouni (1995, p. 9) afirma que ambos os termos estão sendo mal entendidos, pois a alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades

para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagens” e o letramento, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Acredita-se, deste modo, que o mal entendido possa estar na base da primeira perspectiva, pois a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais, o que caracteriza a alfabetização é o seu processo restrito de conhecimento.

Diante de tais colocações, entende-se que enquanto os professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno do quarto, sexto ou oitavo ano do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio, está, também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento.

Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano. É o que explica Soares (2010) ao afirmar que:

[...] a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca é interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último que, sem dúvida, nunca é interrompido (p. 15).

No entanto, atividades de alfabetização e letramento são utilizadas, ao mesmo tempo, em bons trabalhos de ensino de escrita. É importante salientar também que, no dia a dia, são realizadas inúmeras práticas de letramento por toda e qualquer pessoa que usa a língua falada, embora não tenha o domínio e não saiba usar a língua escrita. Para ser letrado, não necessariamente precisa-se da escola. Um exemplo disso são os de trabalhadores que, organizados em movimentos sociais possuem uma leitura ampla do mundo, capacidade de criticidade e capacidade reflexiva. Compreende-se, com base em Soares (2010) e Tfouni (1995), que o termo alfabetização está ligado à concepção de escrita como código e que é preciso decifrar, sendo uma prática que, usualmente, precisa da escola para ser aprendida.

Na perspectiva freireana, toda prática de alfabetização deveria ser uma prática conscientizadora, que permite ao sujeito, por meio da leitura do mundo e da palavra, ir paulatinamente transformando sua consciência ingênua em consciência crítica. Paulo Freire (1979) trabalha o conceito de conscientização como elemento indissolúvel do processo de aprendizagem.

Os seres humanos, inicialmente, ocupam uma posição ingênua diante da realidade observada. É preciso intencionalidade do professor para que se chegue à conscientização. Esta desmascara a essência fenomênica do objeto, trazendo a possibilidade de apreender e analisar de fato a realidade que se apresenta. Quanto mais conscientização houver, mais nos aproximamos da realidade (FREIRE, 1979, p. 82).

Assim, alfabetizar letrando, segundo Soares (2010) é possível, mas, para que isso aconteça, é preciso que o professor permita que o estudante vivencie práticas sociais reais de leitura e escrita para não se restringir apenas ao domínio do código, além de garantir a ele um maior tempo de escolarização, tendo em vista a

ampliação de suas possibilidades de aprender no âmbito de uma cultura letrada, com acesso, desde muito cedo, a produções culturais de qualidade, criadas pelos seres humanos em sua trajetória histórica.

O que acabamos de escrever indica a necessidade de termos uma formação de professores que esteja ligada com a realidade, e que os professores também exerçam papel de mediadores entre a leitura da realidade sociocultural mais ampla, a particularidade dos contextos dos estudantes e os conteúdos escolares. O exercício dessa mediação é o que possibilitará a articulação entre a alfabetização e o letramento, viabilizando, para os estudantes da escola pública o que repetidamente se diz e escreve: uma formação crítica, na direção da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2001).

Desta forma, acreditamos em um processo alfabetizador em que a formação de professores venha a se constituir como um dos suportes necessários da 'ação cultural para a liberdade', proposta de Freire na 'Educação Problematizadora', para a qual é necessária a criação de um ambiente, em que as condições desenvolvidas oportunizem a crítica no sentido de conduzir a tão esperada emancipação humana, com conhecimentos que possam garantir a compreensão do mundo.

A escola constitui-se com 504 alunos, 41 professores, sendo que somente um não possui graduação, e 31 professores tem especialização em alguma área da educação. Os dados mostram também que a metade do número de professores trabalham 40 horas na escola e 30 professores atuam a mais de 10 anos na escola, o que indica que a grande maioria tem conhecimento dos alunos, do grupo de professores e da escola. A grande maioria, dos estudantes, que fazem parte das turmas pesquisadas, é residente da Colônia Z-3, porém, três destes residem em uma granja, Granja Galatéia. A granja Galatéia se diferencia, pois os alunos são filhos de trabalhadores da plantação de arroz. O nível sócio cultural da Colônia é de sujeitos que vivem em sua maioria da pesca artesanal, com suas especificidades de crenças, valores e costumes, oriundos de sua origem pesqueira.

Durante o mapeamento e entrevistas, foi possível levantar as seguintes dificuldades apresentadas pelos estudantes dos anos iniciais: dificuldades na leitura oral e escrita, dificuldades de interpretação e dificuldade ortográfica. As hipóteses levantadas por parte dos professores esteve diretamente ligada ao nível socioeconômico da comunidade, os professores identificavam os pais enquanto responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes: "pais analfabetos, filhos de pescadores, pessoas que não veem a escola como importante". Na tentativa de responder a nossa questão inicial de pesquisa que buscou e segue buscando os principais motivos que levam ao baixo rendimento dos alunos, dos anos iniciais, no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento, apontamos alguns eixos, que envolvem concepções e práticas, que contribuem para o 'baixo rendimento escolar', que aparecem de forma preponderante em todos os materiais coletados:

a) Alfabetização mecânica: a prática pedagógica na sala de aula, no que se refere à aquisição da leitura e escrita, se reduz a leitura e escrita silenciosa, as atividades são trabalhadas oralmente, pelo professor, o que, aparentemente, parece dificultar

a compreensão e correção pelos estudantes. Essa prática educativa pode, de acordo a visão de Freire (1979), assemelhar-se ao que o autor denomina de 'educação bancária'.

Narração ou dissertação que se manifesta a partir de um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. A educação fica assim comprometida, pois, a ênfase da educação limita-se a narrar, sem qualquer reflexão crítica. Assim, o educador se posiciona como sujeito, com a função de “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Estes conteúdos são fragmentos da realidade, distantes da totalidade da qual se originariam e cuja análise viria desacompanhada de significação (p. 45).

- b) Dicotomia entre alfabetização e letramento:** há uma postura não explorada, por parte dos professores, no avanço da criticidade do estudante, somente técnicas que permitem e estimulam à lógica da alfabetização. Não se percebe relação entre a alfabetização e o letramento. O professor, embora de modo 'involuntário' e 'inconsciente', parece reproduzir cotidianamente esse processo. Os percalços talvez se deem pela ausência de um aprofundamento teórico sobre o letramento e sobre como conduzir o processo de estabelecimento das relações entre ambos, na prática pedagógica.
- c) Nível de letramento dos professores limitado:** o que significa dizer que os professores também têm dificuldade na realização de uma leitura mais reflexiva e crítica da realidade. Ainda, é possível, questionar o processo de formação que os professores tiveram em seus percursos educativos, uma vez que, ambos os professores, cujas aulas foram observadas, possuem graduação e pós-graduação. É perceptível a necessidade de formação sistemática dos professores, e com profundidade. Essa formação deveria permitir, aos mesmos, compreender as relações entre a alfabetização e o letramento no processo ensino-aprendizagem. Mudar a prática no cotidiano da escola não é tarefa fácil, pois os professores parecem ser também alfabetizados de forma mecânica e não crítica.
- d) O trabalho pedagógico fragmentado:** no cotidiano da escola, no interior da rotina docente, o fazer pedagógico acaba assumindo um caráter solitário, compartimentalizado, isolado. Mesmo com aqueles professores que trabalham nos primeiros anos, a articulação para o trabalho coletivo praticamente não existe. O isolamento acaba dificultando o trabalho coletivo, a socialização e articulação das propostas pedagógicas.
- e) Afastamento da escola-comunidade,** segundo o relato de alguns professores e dirigentes da escola, houve uma época, em meados dos anos 1980, em que a escola trabalhava em seu caráter pedagógico, a partir do contexto social dos pescadores, acompanhando os movimentos objetivos de luta e resistência dos pescadores artesanais e suas primeiras iniciativas e mobilizações associativas. No entanto, percebemos que na atualidade este é outro fator que interfere no baixo rendimento dos estudantes, o afastamento das famílias da escola. Durante as entrevistas, ao mesmo tempo em que 'denunciavam' este afastamento como algo ruim, alguns professores referiam “que preferem que os pais, não fiquem em

cima". De modo geral os professores e a escola não têm estratégias ou medidas de aproximar as famílias, para um processo educativo coletivo.

No quadro geral desta análise, o que observamos até agora, sem desconsiderar a especificidade e particularidades dos estudantes da escola pública e, mais especificamente, da escola Z-3, indica a importância de uma formação de professores apoiada em uma pedagogia crítica ou, ainda, em uma pedagogia do conflito que, segundo Gadotti (1989), tem como prática da educação a suspeita dialética e o desenvolvimento da criticidade. Esse parece um dos caminhos e uma possibilidade para o desenvolvimento, ou melhor, para o estabelecimento, pelos professores, nas práticas que desenvolvem, das relações entre alfabetização e letramento, conformando outro jeito de fazer educação, orientado por uma concepção educativa que aponte esse caminho.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Partindo do diagnóstico realizado na investigação-ação entre (2011-2012) partir das problemáticas da escola, viemos desenvolvendo ações (2012-2013), junto à escola, que possibilitem ampliação do significado do espaço escolar, proporcionando ao grupo de professores o questionamento sobre sua prática pedagógica, a partir da imersão na realidade da Z-3. As ações desenvolvidas na escola vêm contribuindo para a melhoria das condições de análise da aprendizagem dos estudantes, trazendo nesse movimento a comunidade para discutir seus problemas na escola.

Como resultado concreto das primeiras ações, no contexto dos problemas enfrentados pela comunidade, destacaram-se as de formação de professores sobre alfabetização e letramento. Esse processo também foi articulado às dificuldades de construção de materiais pedagógicos para serem utilizados no processo de ensino aprendizagem com os estudantes. Atualmente, estão sendo desenvolvidos encontros 'na forma de grupos de estudos', com os professores, sobre o trabalho interdisciplinar.

A escola, neste processo, oferece como um espaço rico de possibilidades de rompimento com a lógica da educação hegemônica, cujas características procuramos explicitar nos eixos acima colocados. Mas para isso, é reiterada a necessidade da mesma se colocar como sujeito fundamental do processo de construção da educação. Assim, para a construção de uma educação de qualidade na escola pública, conclui-se que há uma necessidade urgente de a escola assumir a criticidade, formular suas próprias questões, detectar as 'situações-limite, a partir de sua própria análise, e buscar o enfrentamento das mesmas, de modo a incidir na direção dos avanços necessários a educação que desenvolve.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GRABAUSKA, C.; BASTOS, F. de. Investigação-ação: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

NIEDERLE, P. A.;GRISA, C. Transformações sócio produtivas na pesca artesanal do estuário da Lagoa dos Patos, RS. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, v. 16, 2006.

OPUSZKA, P. **Cooperativismo Popular**: os limites da organização coletiva do trabalho a partir da experiência da pesca artesanal do extremo sul. Tese (Doutorado em Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ESCOLA DR. JOSÉ MARIA DA SILVEIRA EM PIRATINI: SUBPROJETO RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE¹

PAULO EDUARDO TADDEI²

HELENICE DE ÁVILA TAVARES³

LISARBE MACHADO TAVARES⁴

CAMILA SIQUEIRA KATREIN⁵

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um breve relato sobre o andamento da pesquisa do subprojeto sobre Relação escola/família e a construção da coletividade, na Escola Municipal Dr. José Maria da Silveira, situada no 2º distrito de Piratini. A escola está situada em uma área de assentamento da reforma agrária, sendo a maioria dos alunos oriunda dos assentamentos. Outra informação relevante é a de que a escola, de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que era de 3,6 em 2009, avançou para 4,2 em 2011.

Na escola estão sendo desenvolvidos os subprojetos que tem como temas: “Alfabetização, letramento e o desenvolvimento das diferentes linguagens”; “A relação escola/família e a alfabetização e letramento dos estudantes” e “Relação escola/família e a construção da coletividade”. Neste trabalho, o subprojeto em análise é, como foi dito, Relação escola/família e a construção da coletividade, com foco no modelo de gestão da escola.

A questão de pesquisa está assentada basicamente nas seguintes questões? A escola se constitui como uma coletividade? Qual o modelo de gestão da escola? Quais as dificuldades pelas quais a escola passa no que diz respeito ao desenvolvimento da sua gestão?

¹ Esta pesquisa é parte do projeto “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvido pelo Observatório da Educação do Campo/ Núcleo RS, da Universidade Federal de Pelotas/FaE/PPGE, aprovado pelo edital 038/2010, CAPES/INEP. O Observatório consiste em um núcleo em rede, do qual participam a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Tuiuti, do Paraná. O texto é resultado da referida pesquisa e tem por orientadora a profa. Dra. Conceição Paludo (c.paludo@terra.com.br).

² Mestre em Educação. Ex-bolsista e atual colaborador do Observatório - UFPel. E-mail: paulotaddei.tutor@gmail.com

³ Professora da escola e bolsista do Observatório - UFPel. E-mail: heleniceavila@yahoo.com.br

⁴ Graduanda em Pedagogia, bolsista do Observatório - UFPel. E-mail: lisarbetavares@gmail.com

⁵ Graduanda em Direito, colaboradora do Observatório - UFPel. E-mail: camilakatrein@hotmail.com

O que apresentamos neste trabalho é alguns dos resultados de nossa pesquisa.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

Basicamente, três são os principais modelos de gestão escolar, segundo Vallinoto (acesso 2014, s/d): o modelo técnico-científico ou funcionalista, também chamado de tradicional, a autogestão e o modelo participativo. O primeiro está fundado em uma estrutura hierarquizada e centralizada de gestão, com normas e regras heterônomas, que tem por objetivos a racionalização e a eficiência dos serviços, enfatizando, em muitos casos, os meios em relação aos fins. A figura da direção é central no processo de gestão escolar. No segundo modelo, inexistente uma administração centralizada e hierarquizada, havendo a eliminação de todas as formas de autoridade e poder. As deliberações se dão de forma direta, por todos os membros da coletividade, em uma perspectiva de horizontalidade das relações. As decisões são autônomas, partindo dos próprios protagonistas do coletivo autogestionário⁶. Na gestão democrática há uma articulação entre a direção da escola e a coletividade, ou seja, a gestão é participativa no sentido de que todas as decisões, tanto no plano da gestão propriamente dita quanto no campo pedagógico são coletivas. A participação da coletividade, no caso, é real, substancial, e não meramente formal ou instrumental. Aqui também a ideia de autonomia está presente.

Estes são, em síntese, os modelos mais trabalhados de gestão escolar. Para fins deste subprojeto, coletividade está sendo compreendida como o conjunto de sujeitos que integram a chamada “comunidade escolar”: professores, direção, pais, alunos, funcionários, como, também, a comunidade do território no qual a escola está inserida.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a da investigação-ação, que busca caracterizar a investigação-ação educacional em uma perspectiva crítica e como possibilidade na prática educativa. Neste sentido, dizem Grabauska & Bastos (2001, p. 16):

Desta forma, se for planejada, vivida, auto-refletida e refletida - colaborativamente -, a investigação-ação educacional, como concepção de investigação científica, pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores, projetando

⁶ Nesse sentido, a autogestão de escolas aparece como possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. No entanto, em geral, as experiências autogestionárias em educação esbarram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais que impregnam a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores (MARTINS, 2002, p. 230).

novas ações. Aí está um potencial transformador bastante grande, frente a uma realidade educacional, como a brasileira.

Uma das características desta metodologia é o envolvimento de todos os sujeitos da pesquisa na organização e produção do conhecimento sobre o objeto em análise. Assim, todo o desenvolvimento da pesquisa deve ser discutido, analisado e encaminhado juntamente com os diferentes protagonistas do processo, visando à qualificação das práticas educativas da escola e também às de gestão, principalmente no que se refere ao proposto nos subprojetos desenvolvidos.

Para a realização da pesquisa na escola foi feito estudo com todo o grupo do Observatório, abrangendo as temáticas centrais do Projeto, sendo estas: Educação do Campo, Alfabetização e Letramento e Investigação-ação. Ao mesmo tempo ocorreu a inserção dos pesquisadores na escola pesquisada, para o levantamento, com os professores e direção, das temáticas que serviriam de base para a elaboração dos subprojetos. No segundo momento, foram definidos, juntamente com os mesmos sujeitos, quais os temas deveriam ser aprofundados, partindo-se, posteriormente, para a escrita dos subprojetos. A partir da construção dos subprojetos de pesquisa foram elaborados os instrumentos e apresentados ao grupo da escola novamente, para dar início à coleta de dados.

4. COLETA DE DADOS E INTERVENÇÕES

A coleta de dados foi realizada através da observação, de questionário respondido por professores e por entrevistas realizadas com pais e a diretora da Escola, e, também, da análise de documentos oficiais da escola, como Regimento Escolar, Projeto político pedagógico, o Regimento do Conselho Escolar e a Legislação municipal pertinente. Por enquanto os alunos ainda não foram entrevistados, mas possivelmente a próxima ida à Escola será para a entrevista dos alunos e recolhimento dos questionários que estão com os professores.

O estudo dos documentos e as observações permitiram constatar que a escola possui espaços de participação da comunidade. Em 2006, foi criado o Clube das Mães, que também é outro espaço de participação da comunidade na escola, segundo informou a diretora em entrevista. O Clube das Mães auxilia a escola em atividades, como apresentação de trabalhos manuais em eventos da escola, como, por exemplo, nos seminários sobre Educação do Campo e também participam de palestras e outras atividades. Segundo a diretora, não há maiores preocupações, salvo exceções, com o “desenvolvimento dos filhos na escola”: “Muito poucos fazem esse acompanhamento. Se preocupam mais com o aspecto assistencial da escola do que com o aspecto pedagógico”, mas já se nota uma mudança nessa mentalidade. O espaço coletivo de maior participação é o do Conselho Escolar. Eles participam das deliberações sobre as aplicações das verbas do PDDE. Segundo a diretora, é o “conselho que decide onde vai aplicar a verba”. “O cheque é depositado na conta do presidente do conselho”. Os alunos, os pais e os professores são consultados sobre as prioridades da escola. Segundo a diretora, a decisão se dá entre a direção e o conselho, coletivamente. Informa, também, que na parte pedagógica o conselho não

tem poder de decisão, mas mesmo assim eles são chamados a participar de decisões como encaminhamento de alunos com problemas psicológicos, falta de funcionários, horários e forma de segurança, nas festividades, etc.

Em duas entrevistas realizadas, uma com o presidente do Conselho Escolar e outra com a presidente do Clube das Mães, e pelos questionários respondidos por professores e pela diretora, pode-se apontar de comum o seguinte: há a participação da coletividade no Conselho Escolar; no Conselho Escolar as deliberações, normalmente, são sobre projetos para a escola. Segundo um dos entrevistados, o Conselho delibera sobre a aplicação de recursos e debate sobre problemas da coletividade, como “estradas, pontes, transporte”. Perguntado se as deliberações do Conselho são sempre acatadas pela direção, um entrevistado respondeu: “A direção, normalmente, acata as deliberações do Conselho”.

O Clube das Mães colabora naquilo que é necessário, por solicitação da direção (“ajuda a escola naquilo que é preciso”). Perguntados sobre a influência da coletividade no tocante as questões pedagógicas, os dois entrevistados afirmam que elas são da alçada da escola. Disse a presidente do Clube das Mães: “Esse ponto é mais com a direção”. O presidente do Conselho Escolar disse que a direção costuma consultar os pais, “a não ser em questões mais específicas da escola, como sobre a educação”. Uma das docentes que respondeu o questionário disse, sobre a gestão escolar, o seguinte: “A gestão escolar é participativa, pois os professores são informados de tudo o que acontece na escola e opinam sobre tudo o que é proposto pela direção”.

Em síntese, estes são os dados organizados e analisados preliminarmente, até o momento.

Quanto as intervenções, elas foram realizadas concomitantemente ao processo de investigação. A primeira intervenção na escola foi à realização de uma formação sobre Educação do Campo, pois se constatou que não havia em nenhum registro da escola qualquer menção a essa perspectiva de formação e também porque o tema não era conhecido dos professores. Foram desenvolvidas atividades de valorização da mulher do campo, em várias áreas, como de saúde, por exemplo, com as mães, através do Clube das Mães e dos Conselhos de Classes e Escolar, o primeiro voltado a questões de natureza pedagógica e o segundo voltado a questões estruturais e administrativas da escola e da comunidade. Dentre outras intervenções, colaborou-se na realização de seminários, com ampla participação da comunidade, tendo como foco a Educação do Campo e a realidade do campo. Auxiliou-se na reforma do Projeto político pedagógico, no qual foi inserido, ao menos formalmente, a Educação do Campo. As ações visam contribuir para a conscientização da necessidade de construção de um novo modelo de gestão, uma gestão com espaços mais amplos de participação da comunidade nas decisões da escola, de forma descentralizada e democrática, construindo-se uma nova cultura, ainda que nos estreitos espaços possíveis, considerando-se o ordenamento jurídico do município neste particular.

5. ANÁLISES PRELIMINARES

A partir das observações, entrevistas, questionários e dos documentos consultados, conclui-se, preliminarmente, que, embora no Projeto político pedagógico se fale em organização da escola “em bases democráticas” (p. 20), a gestão escolar na escola investigada é a tradicional, pois ela se dá nos parâmetros estabelecidos na legislação municipal, portanto, dentro de uma estrutura hierarquizada e centralizada, estando subordinada diretamente à Secretaria Municipal da Educação. Com efeito, diante desse quadro, formalmente, há pouca autonomia por parte da escola no sentido de incrementar um novo modelo de gestão, pelo menos oficialmente, embora, como se pode constatar pelas entrevistas e questionários, a direção, em sua práxis, vem, paulatinamente, ampliando esses espaços.

O modelo tradicional, de uma forma geral, pelas suas próprias peculiaridades, apresenta mais dificuldades do que possibilidades de avanço à escola. Todavia, na escola investigada, existe uma especificidade que acaba se constituindo em um ‘inédito viável’, para se utilizar uma categoria de Freire (1987), no sentido da ocupação dos espaços coletivos pela comunidade escolar de forma mais concreta, principalmente através do Conselho de Escolar. Como a escola está situada em uma área de assentamentos e considerando que oitenta por cento dos alunos são oriundos de assentamentos, a própria cultura de participação popular e democrática dos acampamentos e dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST - acabaram por influenciar a escola no sentido do acatamento de certas deliberações que não conflitam com a legislação municipal pertinente e com os atos normativos e ordens de serviços da Secretaria Municipal de Educação. Assim, embora o modelo de gestão seja o tradicional, percebe-se uma sintonia entre a escola e a coletividade, havendo efetiva participação desta, “nos espaços possíveis”. Ainda que no aspecto formal os espaços de autonomia sejam restritos ou não explícitos, na prática, como foi demonstrado pelas entrevistas, questionários e pela observação, há, por parte da direção, um esforço para a ampliação desses espaços, inclusive no que concerne a própria atividade de gestão da escola.

6. REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação de. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: MION, R. A; SAITO, C. H. (Orgs.). **Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- MARTINS, Angela Maria. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em: 20 junho 2014.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456>>. Acesso em: 11 junho 2014.

VALLINOTO, Ana Cláudia de Siqueira Mendes. **Gestão Educacional**. Pedagogia, 6º Semestre. UNAMA. s/d. Disponível em: < http://arquivos.unama.br/nead/graduacao/cche/pedagogia/6semestre/gestao_educacional/html/unidade1/autor.html > . Acesso em: 20 junho 2014.

ZIENTARSKI, Clarice. Um estudo sobre autogestão e gestão democrática da escola pública a partir do olhar do educador. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, XXIII., Porto Alegre, 2007. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE/UFRGS, 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/80.pdf > . Acesso em: 20 junho 2014.

O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA DO CAMPO¹

ANGELA MARIA KOLESNY²

FERNANDO BILHAVA VITÓRIA³

REGINA CÉLIA RODRIGUES BATISTA⁴

MICHELE REHLING MARTINS⁵

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho corresponde ao subprojeto “Dificuldades de aprendizagem na Alfabetização e Letramento”, que é desenvolvido juntamente com mais dois subprojetos, cujos temas estão relacionados com a gestão e a participação da comunidade na vida escolar.

O subprojeto desenvolve-se na escola Municipal de Ensino Fundamental João da Silva Silveira, que está localizada a aproximadamente 21 km de distância do centro de Pelotas, no 9º distrito da cidade, denominado Monte Bonito. A escola em questão possui cerca de 350 alunos e os atende desde o pré-escolar até a oitava série (nono ano), sendo que estes se dividem entre os turnos de manhã e tarde. À noite trabalha com turmas de EJA. Cerca 70 profissionais, entre professores e demais funcionários, trabalham na escola.

No início do projeto desenvolvido pelo Observatório da Educação do Campo foram levantadas as questões que mais preocupavam os professores da escola. Os apontamentos foram registrados por eles e, levando em consideração a realidade da escola e de sua comunidade, foi criado o presente subprojeto, o qual tem por objetivo analisar o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais, na busca de reverter os índices deste processo, no que diz respeito ao aprendizado dos

¹ Esta pesquisa é parte do projeto “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, desenvolvido pelo Observatório da Educação do Campo/ Núcleo RS, da Universidade Federal de Pelotas/FaE/PPGE, aprovado pelo edital 038/2010, CAPES/INEP. O Observatório consiste em um núcleo em rede, do qual participam a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade de Tuiuti, do Paraná. O texto é resultado da referida pesquisa e tem por orientadora a profa. Dra. Conceição Paludo (c.paludo@terra.com.br).

² Bolsista do Observatório, graduanda em Letras - UFPel. E-mail: angelakolesny@hotmail.com

³ Ex bolsista do Observatório e atual colaborador, doutorando - UFPel. E-mail: fbilhava2@gmail.com

⁴ Professora da escola, bolsista do Observatório - UFPel. E-mail: prendamineira@hotmail.com

⁵ Graduanda em Pedagogia, colaboradora do Observatório - UFPel. E-mail: michelerehling@hotmail.com

estudantes.

É importante salientar que todo o trabalho desenvolvido pelo subprojeto é realizado a partir da perspectiva da Educação do Campo que, segundo Caldart (2004, p. 34).

Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos...; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política...; e com uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e viver no campo e do campo (CALDART, 2004, p. 34).

As principais ações do trabalho efetivado se dirigem ao incentivo e exercício à leitura e escrita dos alunos. Nossa proposta de atividades, visando estimular a leitura dos alunos, vai ao encontro da perspectiva dos estudos de Colello, no qual a autora analisa que a escola, muitas vezes, ensina a escrever, porém não garante o direito à palavra. Ainda, a escola alfabetiza, entretanto, muitas vezes “[...] rouba dos alunos e alunas sua perspectiva de se tornar leitores e escritores” (COLELLO, 2010, p. 122).

2. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolve-se através do método de pesquisa-ação, o qual segundo (DIONNE, 2007, p. 68) consiste em uma “uma prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação”.

Para desenvolvê-lo houve um período de observações: seis em sala de aula, da turma de uma das professoras dos anos iniciais, que atualmente está no 4º ano e vem sendo acompanhada desde o início do subprojeto (2011); quatro no ambiente escolar e seis observações nas atividades desenvolvidas pelo próprio subprojeto. Através das observações se fazia, e ainda se realiza o levantamento de dados para discussão com a professora e criação de novas ações para reversão do quadro. Também, foi feita a análise dos pareceres descritivos dos alunos da turma pesquisada, no qual é registrado o processo de aprendizagem. Ainda, foi realizada a análise do parecer descritivo das avaliações da turma, realizadas pela professora, ao longo do período.

A partir da constatação da necessidade da quase inexistente leitura, por parte dos alunos e da importância da mesma para o processo de alfabetização e letramento, uma das ações desenvolvidas, com o conjunto da escola, foi a revisão do espaço da biblioteca escolar. Para isso, foi desenvolvido e entregue aos professores um instrumento propondo apontar críticas, sugestões e ideias para a reestruturação deste espaço. A partir das colocações feitas pelos professores deu-se início ao

processo de reorganização e ressignificação da biblioteca da escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as investigações foi possível perceber que trabalhos relacionados à leitura e ligados a biblioteca eram restritos. A partir de então se buscou uma fonte teórica para alicerçar a importância da leitura na escola, o que se encontrou em Cagliari (2002, p. 173), que diz:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual o professor e a escola não dediquem mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola, no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola.

Trabalhando na questão da leitura, buscou-se estreitar o vínculo entre os professores e a biblioteca da escola, a qual deve ser vista como fonte de leitura e, portanto, de conhecimento. Para isso, tendo como base as sugestões dos professores, procurou-se a colaboração de um profissional técnico da área de biblioteconomia para orientar como se dá a organização deste espaço, contou-se também com colaboradores da escola, os quais ajudaram a pensar este processo. Fez-se um levantamento e verificou-se que a escola dispõe em sua biblioteca de 4.133 livros (entre didáticos, enciclopédias, literaturas, gibis, livros da área da educação e dicionários). Sendo que desta quantidade total, 1.978 livros são de literatura clássica, infanto-juvenil e infantil. Após este levantamento iniciou-se o processo de registro, catalogação, organização do espaço e escolha do nome, onde se definiu com a comunidade escolar que a biblioteca receberia o nome da primeira professora da escola, professora Eulália Medeiros dos Anjos.

Concluiu-se a organização do espaço físico da biblioteca, a qual agora possui seu acervo catalogado de acordo com o sistema de classificação Decimal de Dewey (CDD). A proposta a seguir será a inauguração oficial, bem como um dia de formação e oficinas para a conscientização da utilização do espaço por todos. Para este dia pensou-se em atividades, que já estão preparadas para acontecer após o período de greve, como oficinas com os professores, alunos e comunidade em geral.

Todo esse processo deu-se a partir das necessidades apresentadas, visto que a leitura na escola é extremamente importante, pois é neste momento que se estão formando leitores. Cagliari (2002) apresenta-nos a ideia que de além de ter um valor técnico, a leitura deve ser ainda fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Desse modo, o subprojeto tem intensificado ações que visam estimular os alunos a realizarem atividades voltadas à leitura, bem como as que de algum modo inserem, no sentido de envolvimento, à biblioteca. Nos anos anteriores atividades voltadas à leitura vinham sendo desenvolvidas com a turma pesquisada, no entanto, este ano buscou-se ampliar estes trabalhos, por isso a mudança no espaço da biblioteca escolar.

Vale salientar que, no que diz respeito às mudanças feitas na biblioteca, já é visível nos alunos o entusiasmo e a curiosidade em contemplar este novo espaço. A consequência disso se reflete no aumento do número de visitas a este ambiente.

No que se refere a análise dos pareceres finais (2012/2013) da turma pesquisada, ficou visível a contradição dos professores, no que diz respeito a suas falas em comparação ao que encontra escrito. Os pareceres descritivos analisados não especificam os problemas de aprendizagem, apenas problemas relacionados à disciplina.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Dado o contexto das crianças e suas condições de vida, cabe a escola o papel de contribuir, o máximo possível, para que a aprendizagem seja de qualidade social. É necessário que a escola repense o papel da leitura, da escrita e da biblioteca. Tudo indica que é necessário ampliar as concepções para que se possam alterar os processos e métodos que envolvem a leitura e a escrita no cotidiano da escola pública do campo. É preciso que desde o início do processo de alfabetização a leitura se faça presente e esta não deve apresentar exclusivamente um valor técnico, sendo aproveitada apenas para codificar e decodificar a escrita. É preciso que a escola trabalhe com a alfabetização articulada ao letramento.

É por isso que o subprojeto visa, por meio de práticas efetivas na escola, além de incentivar a leitura e a escrita nos alunos, proporcionar o gosto pela leitura, exercitando o senso crítico e criativo destes. Assim como, contribuir para que o professor amplie sua forma de conceber e praticar esses processos.

Acredita-se que desta maneira será alcançado o objetivo maior deste subprojeto, que é o de contribuir na reversão do quadro de dificuldades no processo de alfabetização e letramento, no entanto, esta particularidade não envolve somente uma questão de concepção, mas da necessidade de uma política pública estruturada e voltada aos interesses objetivos das escolas públicas do campo e seus sujeitos.

5. REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sonia M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparin (Orgs.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para**

o ensino fundamental. Traduzido/adaptado por Bernadete Santos Campello, Márcia Milton Vianna, Marlene Edite Pereira de Rezende, Paulo da Terra Caldeira, Vera Amália Amante Macedo, Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu – Coleção Formação Humana na Escola, 2. edição. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora, 2006.



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



CADERNO DE RESUMOS

Seção 3: Resumos

OBEDUC CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



UFPEL

AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS POR LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

PRISCILA KRÜGER VOIGT¹

CAROLINE SILVA LOPES²

ROBLEDO LIMA GIL³

FRANCELE DE ABREU CARLAN⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo evidencia como alguns grupos de alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas classificam os livros didáticos de ciências (LD), a partir de critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este é considerado o programa mais antigo voltado para a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede de ensino pública brasileira. Mantovani (2009) refere-se ao Programa do Livro Didático como “o maior programa governamental de aquisição de livros didáticos do mundo” (p. 11).

Da mesma forma, antes de adentrarmos nas discussões a respeito do LD, faz-se necessário tomarmos uma definição acerca do mesmo, podendo ser descrito como: “material impresso, estruturado, destinado e adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (RICHAUDEAU, 1979, p. 5 apud OLIVEIRA; GUIMARÃES E BOMÉNY, 1984, p. 11).

De acordo Mantovani (2009), o livro didático teve surgimento como instrumento de instrução, dado que a prática de produção de livros didáticos data a segunda metade do século XX. E ainda, adentra a atualidade como um instrumento importante no processo de escolarização.

Cabe ressaltar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Observatório da Educação “Interface Universidade e Educação Básica: possibilidades inovadoras e qualidade do ensino”, o qual é desenvolvido no Laboratório Interdisciplinar para a Formação de Educadores (LIFE), estando a referida investigação integrada à primeira etapa da pesquisa intitulada “Análise das Políticas Públicas e os impactos na qualidade do ensino na Educação Básica”.

¹ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: privoigt@hotmail.com

² Universidade Federal de Pelotas. E-mail: carolineelopess@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: robledogil@yahoo.com.br

⁴ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: francelecarlan@gmail.com

2. METODOLOGIA

A atividade envolveu 15 acadêmicos da disciplina de Didática do Ensino de Ciências da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), disciplina esta presente no quinto semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Foram analisados quatro livros didáticos de ciências do ensino fundamental: (1) Ciências – Ciências 8º ano de Aguilar e Signorini; (2) Ciências da Natureza – 8º ano de Lembo e Moisés; (3) Ciências Integradas – 8º ano Ciências de Jenner, Pedersoli, Moacir e Wellington; (4) Projeto Radix: Raiz do Conhecimento – Ciências 8º ano de Favalli, Pessôa e Angelo. Para a análise de tal material foi fornecido aos acadêmicos uma ficha igual à utilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2013). Munidos de tal instrumento, os estudantes fizeram, em grupos, a análise de um dos capítulos ou unidades presentes nos LD distribuídos. Foram formados quatro grupos denominados, neste trabalho, de G1, G2, G3, G4 que realizaram a análise do tema “Corpo Humano”. Dentro deste tema, os estudantes poderiam escolher o assunto de sua preferência, sendo que G1 optou pelo “Sistema Cardiovascular”, G2, pela “Reprodução Humana, Gestação e Parto”, G3, “Organização, Controle e Regulação do Corpo” e G4 escolheu analisar “Circulação e Defesa do Corpo”. Por fim, os estudantes entregaram relatórios referentes às análises que os mesmos realizaram, destacando prós e contras dos LD.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como era de se esperar os estudantes tiveram diferentes interpretações em relação aos LD analisados (Tabela 1).

Tabela 1 - Características apontadas pelos grupos de acadêmicos

	G1	G2	G3	G4
Conceitos Científicos	Fundamentais; adequados à etapa.	Satisfatório; adequados à etapa.	Adequados à etapa.	Fundamentais; mostram a evolução.
Conteúdo	Atual; Diversidade de temas.	Sucinto, direto e esclarecedor. *	Conteudista; bem elaborados; atuais.	Utiliza diferentes termos; não causa analogias.
Conteúdo complementar	---	Leitura complementar; lista de sites.	Experimentações simples; lista de livros.	Propõe pesquisa; experimentações, atividades; textos e curiosidades.
Informações	Confusas; apresentam contradições.	Apresentam contradições; termos complexos.	Fácil entendimento; abstratas e equivocadas.	Atuais; coerentes.
Conhecimento	Através de	Propondo	Busca saber o	Busca o interesse

	G1	G2	G3	G4
prévio dos estudantes	debates.	discussões.	entendimento do aluno sobre o conteúdo.	do aluno para o conteúdo.
Exercícios	---	Questões de fácil entendimento.	Requerem pesquisa.	Traz exercícios que propõe atividades complementares.
Ilustrações	Dificulta o entendimento do aluno.	---	Bem ilustrado e colorido.	Bem ilustrado.
Imagens	Podem apresentar diferentes interpretações.	Possuem informações incorretas; deveria apresentar mais imagens.	Não muito sucintas.	Bem ilustrado, contendo uma imagem por página.
Tabelas e gráficos	---	---	Pouco utilizados.	---
Práticas	Fácil entendimento.	Somente para o professor.	---	Propõe atividades para os estudantes.
Outras metodologias	Não aborda.	Confecção de atividades diferenciadas.	---	Proposta de trabalhos.
Auxílio para o professor	---	Unidade com experimentos e pesquisas.	Poucas sugestões de atividades.	---

* O capítulo apresenta falta de dados e alguns estão incorretos

--- Não foi avaliado pelo grupo

Em termos gerais, podemos verificar, pelos resultados que foram apresentados na tabela, que os acadêmicos consideram alguns quesitos dos livros falhos, não apresentando atividades, ou então, suas informações podem confundir o leitor, o que chama atenção, pois o LD não foi feito para confundir e sim auxiliar/esclarecer as dúvidas que os estudantes possuem.

Destacamos que, mesmo que os LD possuam fatores que não são bem avaliados pelos graduandos, vimos que os materiais analisados apresentam mais fatores positivos do que negativos, o que fez com que nenhum dos LD avaliados fosse considerado insatisfatório.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Os graduandos, tendo como base a ficha do PNLD, elaboraram sua avaliação e colocaram suas opiniões sobre o que poderia ser melhorado, desenvolvendo uma análise crítica dos LD indicados, com diferentes interpretações para cada instrumento. Essa atividade deixou claro que os livros avaliados, embora tenham pontos negativos, tem uma estrutura satisfatória e pertinente para o ensino do 8º ano, cuja temática trata do corpo humano.

Cabe salientar também que este trabalho possui importância para estimular os futuros professores de ciências e biologia a analisar os LD, tendo subsídios para a escolha do material que mais se enquadra em suas atividades pedagógicas.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia Nacional do Livro Didático para o Ensino de Ciências – 6º a 9º anos**, 2013.

MANTOVANI, K. P. **O programa Nacional do Livro Didático- PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

BUSCANDO COMPREENDER COMO SE CONSTRÓI O IDEB

MARIA ALICE HUMBERTO SILVA¹

ANA DE ARRUDA LEAL²

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA³

1. INTRODUÇÃO

O recorte do projeto que apresentamos se refere à análise de contexto e proposição de ações, com relação ao impacto das políticas públicas para o incentivo à docência e sua articulação com as práticas desenvolvidas na escola, bem como aos indicadores da qualidade da educação básica apontados pelas políticas de avaliação externa; aqui nos detemos na interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Fernandes (2007) estabelece este índice combinando dois indicadores usualmente utilizados para monitorar nosso sistema de ensino: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Seu pressuposto é a evidente complementaridade entre ambos, mas sem deixar de considerar que um modelo perfeito ainda não existe, assim considera que “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem”, pondera o autor (FERNANDES, 2007, p. 7).

2. METODOLOGIA

Para esta etapa do trabalho e, sem nos afastarmos da proposta metodológica qualitativa de todo projeto, estamos realizando uma análise documental dos dados disponíveis na base do INEP.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Fernandes (2007), independentemente das vantagens e desvantagens de se ter um exame cuja referência seria a faixa etária, o fato é que os

¹ UFPEL. E-mail: alicehb.silva@gmail.com

² UFPEL. E-mail: analeal1995@hotmail.com

³ UFPEL. E-mail: silveiradenise13@gmail.com

que são aplicados no País para aferir a proficiência dos alunos (Saeb, Prova Brasil e Enem) têm como base a série, onde nem sempre há uma relação com a idade “ideal”. A única exceção é o Pisa (Programme for International Student Assessment), que é aplicado aos alunos de 15 anos de idade. Neste caso, no entanto, a amostra é representativa apenas para o País como um todo, impedindo que a medida de desempenho seja aplicável às escolas e redes de ensino.

Embora não concordemos com muitos aspectos deste texto, nele encontramos a posição da Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais - Orosinda Maria Taranto Goulart (FERNANDES, 2007), que considera este índice de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação.

Ao analisarmos as fórmulas aplicadas, discordamos desta posição, pois há necessidade de utilizarmos recursos matemáticos com alto grau de dificuldade. Vejamos a forma geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – que foi desenvolvida por Fernandes (2007, p. 10):

$$IDEB_j = f(\bar{N}_j, \bar{T}_j); \quad f_{\bar{N}} > 0 \quad \text{e} \quad f_{\bar{T}} < 0; \quad (1)$$

onde,

$IDEB_j$ = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da unidade j (escola, rede de ensino, município, etc.);

\bar{N}_j = proficiência esperada, em determinado exame padronizado, para estudantes da unidade j ao final da etapa de ensino considerada;

\bar{T}_j = tempo esperado para conclusão da etapa para os estudantes da unidade j ;

f_k = derivada parcial de $f()$ em relação a k .

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Como estamos buscando uma compreensão para a construção deste índice, nesta etapa de estudos e interpretação dos documentos, ainda não temos uma conclusão. Mas consideramos que é difícil chegarmos a uma leitura da realidade através de tantos cálculos e, que a exigência de conhecimento matemático para realizá-lo pode gerar um afastamento da interpretação da realidade, pois com muitas variáveis podemos mascarar os resultados.

5. REFERÊNCIAS

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INEP. **Como o IDEB é calculado**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>> .

ESTUDO DE CASO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, O QUE VEMOS NA PRÁTICA?

ANA RUTZ DEVANTIER REINKE¹

PAULINO IGANSI²

MAIRA FERREIRA³

1. INTRODUÇÃO

A escola é objeto de muitas pesquisas e um dos projetos envolvendo a escola como espaço de pesquisa é o Observatório da Educação (OBEDUC), sendo nesse âmbito que temos desenvolvido uma parceria com a escola e seus professores no projeto intitulado Interface Universidade e Educação Básica: Possibilidades Inovadoras e Qualidade do Ensino.

O projeto reúne subprojetos, no primeiro – Análise das políticas públicas e os impactos na qualidade do ensino na Educação Básica de Pelotas/RS – fizemos levantamento de indicadores a partir de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Censo Escolar, buscando problematizar os resultados apontados pelos indicadores e fazer um estudo sobre as intervenções realizadas nas escolas em projetos e programas de ensino, como políticas públicas em educação em escolas estaduais da cidade de Pelotas/RS. Esses dados foram considerados em outro subprojeto que trata sobre: Organizações curriculares e metodológicas para o ensino de Ciências na Educação Básica.

Na América Latina existe um movimento para melhorar a educação básica com diminuição de índices de reprovação e de evasão, com processos de alfabetização na idade certa, etc. Esses objetivos são metas para 2021, ano do Bicentenário da Independência dos países latino americanos (CÓSSIO E KUSS, 2012). No Brasil, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o governo federal apresentou orientações para a implantação do Ensino Médio Inovador, como iniciativa para o alcance das metas propostas. No estado do Rio Grande do Sul, uma iniciativa semelhante pode ser vista pela implementação do Ensino Médio Politécnico, também dentro desse espírito de reorganização, reestruturação e inovação curricular, visando a melhoria da educação.

O trabalho que apresentamos tem o objetivo de discutir e analisar projetos implantados em escolas da educação básica com incentivo e investimentos do

¹ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: ana.devantier@gmail.com

² Escola de Ensino Médio Areal. E-mail: prof-paulino@hotmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: mmairaf@gmail.com

governo federal e desenvolver um estudo de caso em uma escola estadual vinculada ao OBEDUC no sentido de ver quais são os projetos em que a escola está inserida, como a instituição vê o desenvolvimento desses projetos, em relação a melhoria da educação na escola.

2. METODOLOGIA

Fizemos pesquisa bibliográfica sobre os indicadores de qualidade na educação básica, os processos de avaliação externa e os efeitos dessas avaliações, e sobre as políticas públicas (incentivo a projetos e programas para a educação básica). Assim, fizemos levantamento de dados de reprovação/aprovação e evasão, de índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), dos programas e projetos subsidiados pelo poder público implementados em escolas estaduais da cidade de Pelotas. Os dados foram coletados em sítios da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), que nos forneceu dados sobre os projetos implementados nas escolas.

Os dados foram organizados em tabelas e serviram como subsídio para o desenvolvimento dos demais subprojetos do Projeto OBEDUC. Trabalhamos com os dados sobre o IDEB e sobre os programas desenvolvidos em uma das escolas parceiras. Para a realização de uma pesquisa envolvendo as compreensões da equipe diretiva sobre os indicadores e seus efeitos nas práticas da escola. Para tal, foi aplicado um instrumento de pesquisa que tratava sobre as seguintes questões: o modo como o IDEB é compreendido pela equipe diretiva; as ações realizadas visando a melhoria dos índices, os projetos desenvolvidos na escola e o impacto nas práticas da escola, a infraestrutura da escola e, também, um questionamento sobre os principais desafios para pensar uma educação de qualidade.

O estudo que realizamos se baseia em pesquisa qualitativa na qual, segundo Moreira (2011), “o pesquisador não está preocupado em fazer inferências estatísticas, mas através do uso de sumários, classificações e tabelas, fazer interpretações e descrições dos dados coletados” (p. 24)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos nos sítios governamentais e na 5ª CRE foram utilizados para a análise de prática realizadas na escola, considerando a parceria estabelecida entre universidade e escola, sendo esse um dos objetivos do Observatório. A seguir apresentamos os índices da escola parceira.

IDEB	Evasão	Aprovação total	Reprovação total	Projetos
2,7	0	77,8	22,2	PDE escola

No levantamento das escolas da cidade de Pelotas vimos que a escola em questão tem o IDEB baixo. Segundo a equipe diretiva da escola, os índices dos anos

iniciais do ensino fundamental vêm se mantendo, mas os dos anos finais vêm baixando e acreditam que isso se deve aos alunos formarem grupos heterogêneos já que são oriundos de diferentes escolas, mas salientam que o principal motivo é a falta de investimentos do poder público no ensino fundamental.

Tratar dados sobre os índices suscita uma reflexão sobre como o IDEB é concebido e suas limitações como indicador de desenvolvimento dos alunos. Para PEREIRA, CALDERANO e BARBACOVİ (2013) o IDEB:

remete a um conceito muito abrangente. Portanto, julgamos temeroso dizer que determinada escola tem um maior ou menor índice de desenvolvimento educacional a partir apenas do fluxo escolar e do desenvolvimento dos alunos medidos através das avaliações externas. Ainda que essas duas variáveis sejam sintéticas – abarcando, portanto, outras dimensões internas – não há como negar a fragilidade do processo através do qual observa-se pontualmente o resultado de avaliação externas e o retrato do fluxo escolar (p. 13-14).

Aos resultados negativos de desenvolvimento educacional dos alunos apontados pelos índices, o poder público propõe e implementa ações na forma de projetos e programas nas escolas. Sobre essas políticas, percebemos divergência entre os dados fornecidos pela coordenadoria e a escola, pois a escola desenvolve programas (na escola pesquisada são desenvolvidos os programas plano de desenvolvimento da escola PDE, o Ensino Médio Inovador e o programa nacional do livro didático PNLD, além do Programa Nacional do Livro Didático informado pela coordenadoria) que a CRE desconhece, indicando que talvez haja uma proliferação de ações que, além de não serem articuladas, também não devem ser acompanhadas ou avaliadas pelos órgãos gestores em nível regional. Essas políticas públicas em educação são anunciadas em prol do alcance da educação de qualidade e “correspondem ao conjunto de programas, projetos e regulamentações, que orientam a organização e o funcionamento das instituições educativas” (CÓSSIO E KUSS, 2012).

Ao pesquisarmos o papel dos programas e projetos, vimos que seu reconhecimento ocorre menos em função de metas com relação à melhoria de desenvolvimento dos alunos e mais em função dos investimentos financeiros que garantem recursos para aquisição de materiais de consumo e materiais/equipamentos de informática, entre outros. Mas na contramão das metas e do incentivo para melhorar a educação, embora os projetos e programas representem investimentos em estrutura física e recursos materiais, a escola enfrenta a falta de recursos humanos: bibliotecário/a e técnico/a de informática, entre outros.

Quanto aos efeitos dos programas e projetos nas práticas da escola, por exemplo, o projeto Escola Aberta é anunciado pelo MEC como um bom projeto para vincular a escola à sociedade na qual está inserida, mas a equipe diretiva afirma que esse não teve o resultado esperado na escola pesquisada, pois os alunos são de várias localidades e não saem de seus bairros para utilizar o espaço da escola aos finais de semana.

Com relação ao movimento de reestruturação curricular em escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, a implantação Ensino Médio Politécnico,

segundo a equipe diretiva, vem possibilitando reuniões de professores para discutir o novo currículo, abrindo-se espaço, discutir problemas da escola e da educação, bem como buscar soluções para esses problemas. Com isso, é possível pensar em melhorias, pois havendo maior reflexão e questionamentos sobre a educação escolar é possível que “a prática discutida em ambiente escolar contribua para o aperfeiçoamento docente” (TEIXEIRA, 2010).

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Podemos concluir que há um movimento em nosso país para melhorar a educação básica e que os investimentos não são poucos, mas vimos que há dificuldades no que diz respeito a resolver problemas de falta de pessoal técnico qualificado nas escolas. Vimos que a falta de recursos humanos traz outro ponto negativo, o desgaste de professores e da direção para exercer várias funções ao mesmo tempo o que afeta a qualidade do ensino

Quanto aos projetos, as propostas são boas, como a da Escola Aberta, mas os projetos não resolvem os problemas de desenvolvimento dos alunos, especialmente porque tem poucos efeitos na aprendizagem dos alunos. Com a reformulação do currículo no ensino médio os professores estão discutindo a proposição de novas práticas e isso, segundo a pesquisa realizada, indica um movimento na escola.

5. REFERÊNCIAS

- CÓSSIO, M. de F. Avaliação: Concepção e práticas no contexto das políticas educacionais. In: KUSS, A. V.; LÜDTKE, R. **O ensino de Biologia no contexto do Programa Novos Talentos/CAPEB**. Pelotas: Cópia Santa Cruz Ltda., 2012.
- MOREIRA, MA. (2011). Pesquisa em ensino: Aspectos Metodológicos. São Paulo: Editora Livraria da Física Ltda.
- PEREIRA, M.; CALDERANO, M.; BARBACONI, L. (Orgs.). **O que o IDEB não conta**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 224 p. 2013.
- TEIXEIRA, C. **O ensino de matemática no 5º ano: o contexto da prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Teresina-PI**. 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina.

ESTUDO DE INDICADORES EDUCACIONAIS E DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM UMA ESCOLA PARCEIRA DO PROJETO OBEDUC/UFPEL

CHRISTIAN MASSERON NUNES¹

VERA LÚCIA COSTA BRIÃO²

JANE GORIS SILVA³

MAIRA FERREIRA⁴

1. INTRODUÇÃO

Quando se trata de educação básica, é imprescindível falar sobre as políticas de avaliação que, juntamente com políticas de incentivo para manter os alunos na escola, visam melhorar os indicadores de qualidade da educação brasileira. Entre as políticas para o financiamento de projetos de pesquisa que investiguem a escola e que sejam propositivos, está o Programa Observatório da Educação (Obeduc), cujos objetivos, segundo o edital 049/2012, é perceber a educação como eixo de investigação, considerando, entre outros, a análise dos indicadores de desenvolvimento escolar, apontados pelas políticas públicas de avaliação.

Este trabalho, realizado no âmbito do projeto Observatório da Educação (Obeduc) intitulado *Interface Universidade e Educação Básica: possibilidades inovadoras e qualidade do ensino*, refere-se ao subprojeto *Análise das políticas públicas e os impactos na qualidade do ensino na educação básica de Pelotas/RS*.

Nesse trabalho procuramos, a partir de um levantamento de dados sobre os indicadores educacionais e sobre políticas públicas de implementação de projetos e programas em uma escola parceira do Projeto Obeduc/UFPEL, realizar um estudo com relação às ações realizadas por essa escola e sua inserção em políticas públicas para a melhoria da educação. Para a realização do estudo exploratório-descritivo na escola parceira, fizemos uma investigação sobre os indicadores referentes a taxas de rendimento escolar e aos índices de aprovação, reprovação e abandono em escolas da rede pública estadual e, posteriormente, pesquisa na 5ª Coordenadoria Regional de Educação sobre as políticas públicas implementadas nas escolas da rede pública estadual de ensino.

¹ Universidade Federal de Pelotas.

² Universidade Federal de Pelotas.

³ Universidade Federal de Pelotas.

⁴ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: mairafe@uol.com.br

2. METODOLOGIA

Para realizar este trabalho de pesquisa, utilizamos uma metodologia de caráter qualitativo, na qual “o pesquisador não está preocupado em fazer inferências estatísticas, mas através do uso de sumários, classificações e tabelas, fazer interpretações e descrições dos dados coletados” (MOREIRA, 2011). Assim, procuramos descrever e interpretar os dados coletados, conduzir interpretações sistemáticas dos mesmos para uma compreensão dos dados e documentos analisados (MORAES, 1999).

Primeiramente fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre as políticas públicas de avaliação da educação básica e o modo como essas avaliações fazem parte dos processos educativos e dos incentivos para a implantação de projetos e programas para a melhoria do trabalho escolar. Após o levantamento dos dados, passamos a investigar alguns indicadores educacionais (aprovação, reprovação e abandono) do ensino público municipal e estadual – anos finais do ensino fundamental, do município de Pelotas/RS.

Tomamos como base os dados referentes ao ano de 2012 disponíveis nos sítios da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além desses, coletamos informações acerca dos projetos e programas implantados nas escolas, na 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

A seguir, realizamos uma entrevista semiestruturada com a equipe diretiva na escola parceira do projeto Obeduc/UFPEL, com um roteiro que tratava as seguintes questões: 1) Como são percebidos pela equipe diretiva os índices de reprovação, aprovação e evasão? 2) Quais ações a escola está realizando para melhorar estes índices? 3) Há projetos sendo realizados na escola? Cite quais, e indique a que gera maior impacto na escola? 4) Quais os principais desafios para pensar uma educação de qualidade na sua escola? Que ações são realizadas para tentar vencer os obstáculos encontrados? Que ações poderiam, na sua opinião, serem implementadas com esse objetivo?

A entrevista foi gravada, de modo a oferecer ao entrevistador a facilidade de registrar todas as falas do entrevistado de forma rápida e precisa (NOGUEIRA-MARTINS, 2004). Após, as falas foram degravadas e forneceram informações, constituindo resultados da pesquisa que foram analisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos nesta pesquisa os dados levantados pelo IDEB e Censo Escolar da Escola Estadual de Educação Básica Osmar da Rocha Grafulha, escola parceira do projeto Obeduc/UFPEL. Os dados resultantes da pesquisa sobre os indicadores e o levantamento dos projetos e programas desenvolvidos na escola, estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Dados do Censo Escolar, IDEB e de políticas públicas da Escola

Escola/ano/série/etapa	Matrícula (censo)	IDEB	Índice de evasão	Índice de aprovação Total	Índice de aprovação Fundamental Séries Finais	Índice de reprovação Total	Índice de reprovação Séries Finais	Programas e projetos
E.E.B. Osmar da Rocha Grafulha	599	3,9	0,6	86,6	81,5	12,8	17,7	Livro Didático

Mesmo considerando que o IDEB tenha se tornado uma referência para estudos na área da educação básica, como indicador do acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (MEC/INEP, 2011), destacamos pelos resultados da pesquisa que pode ser um equívoco pensar que apenas os números podem ser indicadores para conduzir políticas públicas em prol da qualidade da educação. Trazemos essa reflexão para demonstrar que, mesmo fazendo levantamento dos índices, não consideramos que os resultados apresentados sejam suficientes para analisar o contexto da escola e, portando, a sua qualidade. Para Cossio e Kuss (2012) as provas avaliam quantitativamente a qualidade do ensino, quando concluem que o IDEB é inversamente proporcional aos índices de reprovação e de abandono das escolas, mas não a avaliam qualitativamente, pois não levam em consideração o processo de aprendizagem dos alunos. Apesar disso, reconhecemos que esses indicadores falam sobre os processos de ensino e devem ser considerados em análises sobre a educação escolar, pois eles também norteiam os investimentos nas escolas através de políticas públicas.

O levantamento junto a 5ª Coordenadoria Regional de Educação acerca das políticas públicas e projetos apontou que a escola pesquisada teria aderido apenas ao Programa Nacional do Livro Didático, no entanto, em entrevista com a equipe diretiva, observamos que a escola está inserida em mais outros projetos além do citado pela coordenadoria.

Sobre a percepção da equipe diretiva sobre os índices de reprovação, aprovação e evasão, a vice-diretora salientou que os índices do IDEB não corresponderiam à realidade dos alunos, que seriam, em sua maioria, oriundos da classe média, com valores culturais bastante significativos, que teriam computador com acesso à internet, celulares e tablets conectáveis à rede mundial, que frequentavam a escola sempre bem vestidos, sendo poucos os carentes.

O que foi afirmado pela vice-diretora representa o que muitos pensam, que uma escola cujos alunos tenham uma condição sócio econômica melhor deveriam ter IDEB maior, e os dados não mostram isso. Ao analisar os índices do IDEB e a localização das escolas, percebemos que escola em regiões periféricas, frequentadas principalmente por pessoas com nível sócio econômico mais baixo, nem sempre tem índices inferiores àquelas localizadas em locais mais centrais, sendo que, os índices são, em geral, baixos.

Sobre o índice de evasão, a entrevistada relatou que este é maior no turno da noite e que as ações desenvolvidas pela escola, são a elaboração da ficha "FICAI" (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente) na qual aluno com mais de cinco faltas consecutivas, é encaminhado ao Serviço de Orientação Educacional, que aciona os pais e responsáveis, informando-os que os alunos infrequentes poderão ser

encaminhados ao Conselho Tutelar, ação que faz com que, na maioria das vezes, o aluno retorne à sala de aula.

Sobre as ações que a escola realiza para melhorar os baixos índices do IDEB, a entrevistada comentou sobre a necessidade de regionalização das provas ou ainda a imposição de um currículo único para que a escola possa atender de forma mais eficaz as provas diagnósticas que geram esses índices o que, possivelmente, proporcionaria igualdade na avaliação nacional.

Sobre as políticas desenvolvidas na escola foram apontados o Projeto Mais Educação, o PROEMI (Projeto Ensino Médio Inovador), o PDE, PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), contrariando informações da CRE de haveria apenas o Programa do livro didático como política adotada pela escola. Segundo a vice-diretora, o que mais gera impacto na escola, é o Mais Educação, pois contribuiria para aprimorar e incentivar alunos com baixo rendimento. Além disso, os projetos contribuiriam com recursos que são aplicados em infraestrutura e equipamentos.

Sobre os desafios para pensar uma educação de qualidade na escola, a gestora da escola referiu a falta de recursos humanos, como psicólogos e assistentes sociais, monitores, e serviço de limpeza pois, apesar de ter recursos para se investir em equipamentos, oriundos dos projetos e programas que a escola está associada, não há uma equipe que atenda suficientemente a essas questões.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

A pesquisa mostra que as escolas, especialmente as que têm indicadores desfavoráveis, têm se inserido em diferentes políticas públicas voltadas para a educação básica que, além de garantir investimentos para infraestrutura, oferecem instrumentos para que a escola reforce condições para melhoria do processo educativo. Mas mesmo com o desenvolvimento de programas e projetos, a escola não consegue solucionar o problema de evasão escolar ou melhorar o processo educativo, sendo necessário haver um acompanhamento ou alguma avaliação para diagnosticar o desenvolvimento desses projetos e seus efeitos na educação.

Para o estudo realizado com as escolas pesquisadas e em particular com a escola estudada, vimos que o IDEB não tem relação de direta (de causa e consequência) com as condições estruturais da escola ou com a realidade dos alunos, o que mostra que os instrumentos utilizados para a atribuição de tal indicador não conseguem avaliar todo o contexto no qual a escola está inserida. No caso da escola avaliada, em nível de estado e município, os índices de aprovação, reprovação e evasão estão dentro do estimado para a região à qual pertence à escola, indicando que há um problema local e regional a ser pensado e não apenas a questão individual da escola.

Por fim, acreditamos que reunir essas informações foi de suma importância para a continuidade da investigação sobre o ensino, a aprendizagem, a formação de professores e o currículo escolar desta escola. Assim, ao investigar a escola *in loco*, conhecer mais sua realidade e pensar práticas de ensino e reestruturações curriculares que melhorem a qualidade do ensino desta, pensamos possibilidades que, juntamente com as ações que já vêm sendo desenvolvidas pela escola, melhorar o

ensino e a aprendizagem dos estudantes.

5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Como se calcular o indicador de fluxo**. Portal de IDEB 2011. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/105833-como-%C3%A9-calculado-o-indicador-de-fluxo>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez. 1996. Online. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- CÓSSIO, M. de F. Avaliação: Concepção e práticas no contexto das políticas educacionais. In: KUSS, A. V.; LÜDTKE, R. **O ensino de Biologia no contexto do Programa Novos Talentos/CAPES**. Pelotas: Cópias Santa Cruz Ltda., 2012.
- DOURADO, F. L. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: Aspectos Metodológicos**. São Paulo: Editora Livraria da Física Ltda., 2011.
- NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, 13(3), p. 44-57, 2004.

OS INDICES EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO

RENATA PORTUGAL OLIVEIRA¹

CACIELE GUERCH GINDRI DE BASTOS²

ROBLEDO LIMA GIL³

RITA DE CÁSSIA MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ⁴

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva relatar as ações realizadas no subprojeto “Análise das Políticas Públicas e seus Impactos na Qualidade do Ensino na Educação Básica de Pelotas-RS”, pertencente ao Projeto Observatório da Educação-UFPEL/CAPES, sendo desenvolvido pelo grupo da biologia em conjunto com os grupos da química e matemática. O estudo tem por objetivo analisar os impactos das políticas públicas na qualidade do ensino nas escolas públicas. Tal problemática se justifica pelo constante aumento no número de políticas educacionais nas escolas.

Diante disso, para Cossio (2013), estas políticas são constituídas a partir de um conjunto de programas e projetos que orientam a organização e o funcionamento das instituições e na maioria das vezes deixam explícitos ou implícitos as reais concepções de seus formuladores.

O Ensino Médio devido à sua grande expansão e consequentes novas demandas vem passando por inúmeras transformações na busca de oferecer um ensino de maior qualidade que supra as necessidades do aluno da sociedade moderna. Diante desta nova perspectiva, a proposta de reestruturação do ensino médio no Rio Grande do Sul objetiva, propiciar o desenvolvimento e a formação necessária para o prosseguimento de estudos posteriores ou para o mundo do trabalho (SEDUC, 2011).

2. METODOLOGIA

Com base na proposta do subprojeto 1 “Análise das políticas públicas e os Impactos na Qualidade do Ensino na Educação Básica de Pelotas-RS”. Realizou-se um estudo exploratório descritivo no qual coletou-se índices de matrículas, aprovação,

¹ Universidade Federal de Pelotas - OBEDUC Ensino Médio. E-mail: rzportugal@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas - OBEDUC Ensino Médio. E-mail: cacielegindri@bol.com.br

³ Universidade Federal de Pelotas - OBEDUC Ensino Médio. E-mail: robledogil@yahoo.com.br

⁴ Universidade Federal de Pelotas - OBEDUC Ensino Médio. E-mail: rita.cossio@gmail.com

reprovação e evasão do município de Pelotas, o qual pertence a 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Os dados coletados são oriundos de Escolas Estaduais de Ensino Médio, sendo que, este trabalho abordará os resultados referentes à duas escolas: Escola Estadual de Ensino Médio Areal e Escola Estadual de Educação Básica Osmar da Rocha Grafulha, parceiras deste projeto OBEDUC. A coleta de dados ocorreu a partir dos sites: Portal INEP e SEDUC além da 5ª CRE, sendo apresentados em tabelas e descritos com base no referencial teórico de apoio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 - Índices Educacionais referentes ao município de Pelotas- 5º CRE

Escolas	Matrícula	IDEB	Evasão	Aprovação	Reprovação
Col. Tiradentes Brigada Militar	110		0	80,8	19,2
Col. Est. Dom João Braga	466	492,99	33,9	45	21,1
Esc. Est. de Ens. Médio Monsenhor de Queiroz	514	489,95	20,2	54,3	25,5
Esc. Est. de Ens. Médio Nossa Senhora de Lourdes	586	506,48	5,4	79,3	15,3
Esc. Est. de Ens. Médio Sta Rita	116		5,5	80,7	13,8
Esc. Est. de Ens. Médio Coronel Pedro Osório	515	492,28	1,6	83,6	14,8
Esc. Est. de Ens. Médio Dr. Antônio Leivas Leite	189	478,04	25,9	62,9	11,2
Esc. Est. de Ens. Médio Dr. Augusto Simões Lopes	189	476,66	24,3	56,8	18,9
Col. Est. Félix da Cunha	212	484,66	12,2	69,6	18,2
Esc. Est. de Ens. Médio Marechal Rondon	286		18,3	60,6	21,1
Esc. Est. de Ens. Médio Areal	571	469,67	0,4	69,5	30,1
Esc. Est. de Ens. Médio Dr. Joaquim Duval	538	463,01	16,9	58,7	24,4
Inst. Est. Educ. Assis Brasil	730	477,93	11,6	73,4	15
Esc. Est. de Ens. Médio Adolfo Fetter	314	477,41	4,2	76,1	19,7
Col. Est. Cassiano do Nascimento	663	498,78	24,5	57,1	18,4
Esc. Téc. Est. Prof Sílvia Melo	554	469,41	7,7	71	21,3
Esc. Est. de Ens. Médio Edmar Feter	120	484,18	17,1	65	17,9
Esc. Est. de Educ. Básica Osmar da Rocha Grafulha	600	473,57	24,3	58,5	17,2
Esc. Est. de Ens. Médio Dr. Almicar Gigante	275		6,4	49,6	44
Esc. Est. de Ens. Médio na Colônia Maciel	103	502,16	18,4	70,9	10,7
Esc. Est. de Ens. Fundamental e Médio Dom Antônio Zatera	6		33,3		66,7

Fonte: INEP, SEDUC e 5ª CRE

A 5ª. Coordenadoria Regional de Educação compreende os municípios de: Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul e Turuçu, abrangendo uma população educacional na Educação Básica de 15.460 alunos e 49 escolas em 2012. Sendo que, o foco deste trabalho corresponde a cidade de Pelotas, a qual contempla 21 Escolas Estaduais de Ensino Médio, com um total de 7.657 alunos matriculados em 2012, segundo dados disponibilizados em 2013 no site da 5ª CRE.

Tomando como base a tabela acima (Tabela 1), a Escola Estadual de Ensino Médio Areal, uma das escolas inseridas no Projeto Observatório da Educação, teve 571 alunos matriculados no Ensino Médio, no ano de 2012. Já os índices de

aprovação foram de 69,5, reprovação de 30,1, evasão 0,4 e IDEB de 469,6658. A Escola Estadual de Educação Básica Osmar da Rocha Grafulha, outra escola inserida no Observatório da Educação, obteve um total de 600 alunos matriculados no Ensino Médio e índices de 58,5 de aprovação, 17,2 de reprovação, 24,3 de evasão e um IDEB de 473,5726.

De acordo com os dados apresentados é possível perceber que há um valor aproximado entre os índices de aprovação e uma disparidade relativa aos índices de reprovação e evasão. O primeiro apresenta valor significativamente maior na primeira escola, enquanto que a evasão toma uma maior proporção na última escola. Porém, é importante ressaltar que os dados aqui apresentados são apenas quantitativos.

Na tentativa de melhorar os índices e conseqüentemente a qualidade do ensino o governo vem investindo, nos últimos tempos, num número significativo de projetos e programas, os quais estão disponíveis para a adesão das escolas conforme suas necessidades bem como disponibilidade física e recursos humanos. Dentre os programas governamentais para o Ensino Médio estão o + Educação, Acelera, Se Liga e Escola Aberta. Sendo que as duas escolas contempladas neste trabalho aderiram ao Mais Educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007, constitui-se como um indicador de qualidade, numa escala de zero a dez. O desempenho dos alunos vem sendo constatado pelas provas de avaliação externa (Prova Brasil, Provinha Brasil, SAEB, ENEM), combinado aos dados escolares coletados anualmente por meio dos censos educacionais. Por sua vez, estes resultados tem servido como referência para adoção de políticas indutoras de qualidade.

Todavia, para Castro (2009) os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala.

Ademais, segundo Ferreira (2011), a democratização e qualidade do trabalho escolar dependem de vários fatores além da escola, exigindo para a mesma um plano de desenvolvimento social e econômico que proporcione uma autonomia a sua nação. Os dados aqui apresentados traduzem pontos que podem estabelecer os nexos com as políticas e programas em desenvolvimento.

4. CONSIDERAÇÕES

Apesar dos índices servirem como parâmetro para as políticas educacionais, não podemos afirmar que estes por si representem a qualidade do ensino. Porém, são indicadores importantes para a análise e continua reflexão acerca do conceito de avaliação de qualidade no ensino. Destacamos algumas ações as quais consideramos necessárias para que ocorram mudanças no cenário educacional e na sua qualidade. Dentre elas, a autonomia para que cada escola e seus professores junto à comunidade possam construir um currículo baseado na realidade social e cultural da mesma, além da distribuição de recursos de acordo com o número de

discentes, docentes e funcionários. Dentre muitos outros aspectos, como por exemplo, a valorização salarial junto ao plano de carreira dos professores.

5. REFERÊNCIAS

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>> ; <www.scielo.br> . Acesso em: 10 fev. 2014.

CÓSSIO, M. de F. Políticas Educacionais: organização e regulação da educação nacional. In: KUSS, A. V.; LÜDKE, R. **O Ensino de Biologia no contexto do Programa Novos Talentos/CAPES**. Pelotas: Cópias Santa Cruz Ltda., 2012. p. 33-53.

FERREIRA, E. B. F. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, v. 17, n. 34, p. 507-525, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Implantação do Ensino Médio Politécnico**. 2011.

PROFESSORES NOVATOS DE CIÊNCIAS E A INSERÇÃO NA ESCOLA

TANISE GOMES¹
VERNO KRUGUER²

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo é parte integrante da terceira etapa de trabalhos e pesquisas desenvolvidos no projeto OBEDUC (Observatório da Educação). Nesse, visou desenvolver um amplo estudo de como está ocorrendo a inserção de professores novatos de ciências nas escolas públicas do município de Pelotas.

É verificado na literatura que nos últimos vinte anos começou-se a estudar sobre os diversos conflitos enfrentados pelos professores no início da carreira, o que atualmente já é enfoque de alguns projetos, dissertações e teses acerca do assunto, todos procurando compreender o processo de inserção de professores novatos nas escolas, para proporem soluções que venham a melhorar esses primeiros anos tumultuosos da profissão (DONIZETE, 2009).

Entre os autores, não há um consenso acerca da duração em que o professor é considerado novato. Hubermam (2000) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) e Garcia (1999) argumentam que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

Baseando-me na literatura para caracterizar essa fase inicial da vida docente, Tardif (2002) e Garcia (op. cit.), descrevem ser o momento em que ocorre a transição do estudante para professor, fase essa em que se constrói a identidade profissional a partir de vários fatores que afetam a vida do docente em início de carreira, tais como as relações que o professor novato desenvolve com a comunidade escolar e a sala de aula, as quais poderão deixar marcas por toda a vida profissional. Ainda segundo esses autores e também Lima (2007, p. 11), "é nesse momento em que o professor deve desenvolver o maior número de destrezas possíveis no menor espaço de tempo", entre exemplos é possível citar problemas de cunho burocráticos, currículo, indisciplina de alunos, dentre outros que surgem nessa etapa e necessitam de uma resolução breve.

A respeito, Cavaco (1993, p. 114) diz que: "um fracasso nessa fase pode levar a uma desvalorização pessoal, enquanto o mesmo fracasso ocorrido alguns anos

¹ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: gomestanise@hotmail.com

² Professor Adjunto da UFPel. E-mail: kruger.verno@gmail.com

mais tarde é vivenciado apenas como um episódio normal da profissão”. O autor ainda argumenta ser o período decisivo para o novato se fixar ou não na profissão.

Outra característica sobre essa fase inicial, se refere entre a diferença do idealizado pelo professor ainda quando estudante de graduação e o encontrado no cotidiano da profissão, o que vem sendo um conflito que assombra a muitos docentes nos primeiros anos pois, ele se depara com situações jamais vivenciadas quando estudante, como a falta de amparo por parte da escola na resolução de problemas. A exemplo disso, a delegação de turmas consideradas ruins como forma de castigo por ser novato, o que não ocorre na maioria das profissões, onde geralmente pessoas mais experientes são responsáveis pelos trabalhos mais difíceis.

Em contrapartida aos momentos de solidão e desamparo, o novato pela primeira vez experimenta o prazer de ter sua própria sala de aula, o que de certa maneira compensaria os problemas enfrentados na escola durante essa etapa. O que segundo Huberman (2000), denomina essa fase como um ciclo de sobrevivências e descobertas, onde o novato sobrevive aos conflitos da profissão pelo prazer da docência.

Entre tantos obstáculos vivenciados no início de carreira, Ludke (2007), percebeu que um bom clima institucional favorece um melhor desempenho das atividades docentes, fazendo com que os professores se sintam satisfeitos e acolhidos em seu trabalho.

Contudo, é crescente o número de pesquisadores que estudam e buscam compreenderem como o profissional educador se insere no meio escolar. Como consequência desses estudos, muitos programas ao redor do mundo estão sendo desenvolvidos com maestrias, como é o caso de vários países na Europa e mais recentemente alguns países da América Latina, que veem se destacando no que se referem ao planejamento e a inserção de professores recém chegados na carreira profissional.

2. PROGRAMAS DE INSERÇÃO E ACOLHIMENTO AO NOVATO

No âmbito de socializar o professor com a cultura escolar e oferecer apoio na resolução de problemas, proporcionando maior segurança nas ações docentes nessa etapa de transição de aluno para professor, emerge mundialmente, programas voltados para assistência docente nos primeiros anos da profissão.

Esses programas voltados para dar apoio e suporte ao novato, visa reduzir o impacto com a realidade, ajudando e estimulando o docente a desenvolver suas capacidades pedagógicas plenas (SIMON, 2012) sem terem de passarem sozinhos por essa etapa tão decisiva entre permanecer ou não na profissão.

Alguns países como Estados Unidos, Alemanha, Grécia, Argentina, Bélgica dentre outros, já reconhecem a importância de um programa institucional ou governamental que ofereça suporte ao docente, pois “desatender o novato gera prejuízos econômicos, tanto pela deserção, como pelo impacto de suas ações no sistema educativo” (PERRELI, 2013, p. 77).

Em geral, os programas de inserção aos docentes possuem similaridades entre si, no qual é delegado a um professor mais experiente a tarefa de interagir com

o novato, conferindo-lhe apoio profissional nessa etapa (GARCIA, 2006).

Segundo estatísticas coletadas em vinte e cinco países, providas da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, p. 186), mostram que são preocupantes os índices de abandono nos primeiros anos da carreira docente, o que determinou a tomada de atitudes em alguns países, levando as nações a adotarem políticas que atendam às necessidades dos professores novatos, como é o caso de muitos programas de apoio ao docente ingressante.

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

Em meio as circunstâncias que envolvem o professor novato em sua entrada no campo profissional, muitas vezes passando por situações excludentes, esse estudo busca compreender como está ocorrendo a inserção do novato nas escolas.

Nessas perspectivas, estabeleço minhas propostas de estudo:

- Compreender o universo do professor novato, seu cotidiano e sua recepção em ambiente escolar;
- Verificar como está sendo sua inserção na escola frente aos colegas, coordenação pedagógica e direção;
- Reconhecer o valor da formação inicial para a aprendizagem da docência;
- Verificar se as escolas possuem projetos de inserção que facilitem a socialização do professor novato;
- Propor alternativas de inserção e acolhimento para os docentes iniciantes.

4. METODOLOGIA

Com a finalidade de me inserir no universo epistemológico profissional do professor novato, abordo uma pesquisa de cunho qualitativo. Nessa, como sujeitos de pesquisa, estão os professores novatos de ciências, com até cinco anos de exercício profissional (conforme referencial teórico, GARCIA, 1999).

Em um primeiro momento foi feito um levantamento de dados em algumas escolas estaduais do município de Pelotas e como critério foi escolhida para a aplicação da pesquisa, as escolas que possuem um número de mil ou mais alunos matriculados.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário semi estruturado para 14 professores novatos das áreas de ciências, contendo perguntas relativas ao ingresso na escola, bem como apoio recebido por parte da instituição, socialização e metodologia adotada.

A análise dos dados foi feita de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo (MORAES, 1999), que permite ao investigador atingir uma compreensão mais aprofundada do problema, ocorrendo segundo as etapas de unidades de significados, categorização, descrição e interpretação.

Foram definidas a *priori* e também a *posteriori*, quatro categorias de

análises, sendo descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Categorias de análises

Categorias	Definições
Condições de inserção na escola	Nessa categoria de análise, pretendo identificar as condições que o profissional novato se insere na escola, se ele se sente ou não preparado para o exercício da profissão.
Concepções metodológicas iniciais	Nessa categoria analisarei quais metodologias que os professores novatos adotam em sua sala de aula.
Socialização na escola	Nessa, tento identificar como o profissional recém ingresso se socializa na escola, se ele foi ou não bem acolhido pelos colegas e funcionários.
Novas concepções	Com essa categoria, pretendo identificar como está sendo o trabalho docente após decorrido algum tempo desde a inserção, quais os aprendizados ao conhecer o cotidiano da carreira e se houve alguma mudança significativa das concepções iniciais para o atual momento.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o presente momento, do total de 10 questionários respondidos, foram analisados para a obtenção dos primeiros resultados, somente 3 entrevistas, sendo os dados dos professores que tiveram suas entrevistas analisadas, apresentados no quadro que segue:

Quadro 2 - Dados relativos aos sujeitos de pesquisa

Professor	Escola	Tempo de docência	Área de Atuação
1	A	6 meses	Química
2	B	1 ano	Biologia
3	B	4 anos	Biologia

Verificou-se inicialmente, por meio do levantamento de dados nas escolas, que houve uma desistência da profissão de pelo menos três professores novatos de ciências, sendo que dois desses, optaram por fazer mestrado e um foi embora do país.

Percebe-se um número muito pequeno de novatos nessa área pois, em cinco escolas que estão envolvidas na pesquisa, foi identificado 14 professores iniciantes, sendo que 3 já desistiram da profissão e 1 está afastado da docência, ocupando cargo de confiança na secretaria de educação, o que me restringe a 10 sujeitos de pesquisa.

O número tão pequeno de novos professores na área de ciências é

preocupante, pois a demanda na profissão existe, tanto é que desses professores novatos a maioria leciona em mais de uma escola ou até mesmo, são responsáveis, nas disciplinas que atuam, por todas as turmas da mesma escola.

Até o momento, é verificado na primeira categoria de análise, um despreparo ao ingressarem no magistério por parte dos 3 professores que tiveram seus questionários analisados. É o que se percebe na fala de P1:

“...Não me sentia preparado (...), senti um pouco de indecisão, não sabia a realidade de uma escola e de que forma abordaria os conteúdos.” (P1.1)

No que se refere as concepções metodológicas iniciais adotadas em sala de aula, P1 e P3 relataram que dão uma aula tradicional, utilizando giz e quadro. Isso fica evidente na fala de P1:

A abordagem do conteúdo foi feita de uma forma tradicional, através de quadro e giz, utilizei o livro didático adotado na escola como amparo nas aulas. (P1.2)

Já, P2 relata em seu questionário que se utiliza de uma metodologia diferenciada, partindo do conhecimento prévio dos alunos para depois construir um plano de aula que condiz com as expectativas e a realidade dos alunos, assim relata:

(...) Procurei, primeiramente, conhecer com qual público eu iria trabalhar. Discussões acerca dos anseios e necessidades de cada um foram fundamentais para formulação da minha metodologia de ensino. (P2.2)

Quando questionados sobre como se sucedeu a socialização deles na escola, P1 e P3 disseram que foi tranquilo, sem maiores complicações.

A minha recepção na escola foi bastante satisfatória, tanto por parte de professores, diretores e funcionários em geral. (P1.3.1)

Foi muito tranquila. A escola me ampara com todo suporte que necessito... (P3.3)

Porém P2 em sua fala, demonstra que não teve uma boa recepção inicial na escola:

Em um primeiro momento não foi muito receptiva, visto que minha nomeação implicaria na saída de um outro colega (P2.3)

Na quarta categoria de análise, sobre as novas concepções, P1 e P3 relataram terem adotado novas concepções metodológicas iniciais, pois perceberam a importância de um levantamento das ideias prévias dos alunos para construção de um plano de aula.

Comecei a ministrar aulas a partir de um planejamento de aulas prévio. (P1.4)

Com o tempo fui me situando e adequei a realidade pretendida por eles (...). Assim, consegui perceber o que eles gostariam de aprender e o que achavam

mais interessantes e a partir daí, comecei o meu trabalho diário. (P3.4.1)

P2, descreveu uma mudança de conduta na interação com os colegas e reconheceu a importância de um bom clima institucional que venho a favorecer a convivência com o cotidiano escolar no que se refere às relações interpessoais.

Porém hoje, a situação está tranquila. Vai-se criando um vínculo profissional e afetivo com todos os colegas e funcionários. (P2.4.1)

6. CONSIDERAÇÕES/CONCLUSÕES

Essa pesquisa, ainda em fase de conclusão, possui caráter investigativo, com o enfoque de permear no universo do professor novato de ciências das maiores escolas da Rede Estadual de Pelotas.

Por meio dessa, pretende-se compreender a realidade do cotidiano dos professores novatos e se realmente existe uma dificuldade na inserção dos mesmos nas escolas e ainda propor alternativas de acolhimento do docente nesses anos iniciais.

7. REFERÊNCIAS

- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1993. p. 155-191.
- DONIZETE, P. C. Professor em início de carreira: Crenças e conflitos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - EMPEC, VII., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis/SC: UFMG, 2009. p. 01-11.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 31-61.
- LIMA, E. F.; CORSI, A. F. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, p. 91, 2006.
- LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa)**. São Paulo: Moderna, 2006.
- PERRELLI, M. A. S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia” - 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013.
- SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: Um estudo de caso na escola básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-

Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 56-111.

VEENMAN, S. **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1998. p. 39-68.

UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO NO ENSINO - QUÍMICA

GILEINE MATTOS¹

MAIRA FERREIRA²

1. INTRODUÇÃO

O Ensino nas escolas públicas no Brasil passa por uma questão crucial a ser considerado: o fraco desempenho escolar na educação básica que contribui para a permanência de altas taxas de abandono, reprovação e de evasão. O Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), da Universidade Federal de Pelotas, intitulado Interface Universidade e Educação Básica: Possibilidades Inovadoras e Qualidade do Ensino, em seu subprojeto II, intitulado Organizações Curriculares e Metodológicas para o Ensino de Ciências na Educação Básica: análise e proposições, visa, a partir da pesquisa de indicadores e das políticas públicas da rede pública estadual da cidade de Pelotas, analisar e compreender as organizações curriculares e metodológicas que fundamentam o Ensino de Ciências na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, considerando o desenho curricular em ação para esta área de conhecimentos, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No caso do Ensino Médio, com a implantação do Ensino Médio Politécnico, em 2012, nas escolas públicas estaduais do RS (como parte do Plano de Governo 2011-201 – parecer 310/2012), também analisar a organização curricular e as práticas desenvolvidas em escolas parceiras do projeto OBEDUC.

De modo semelhante, e estendendo as ações do OBEDUC/UFPEL, desenvolvi um trabalho de pesquisa em uma escola pública estadual da zona rural da cidade de Herval, reconhecendo as políticas curriculares adotadas na escola, visando compreender as organizações curriculares para o ensino da química e, a partir disso, propor um projeto de ensino que considerasse a vivência dos alunos e os saberes populares. Desse modo, espera-se que os alunos construam conhecimentos valorizando o espaço em que vivem, em um processo cooperativo e colaborativo que possibilite o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

2. METODOLOGIA

Para o levantamento de indicadores (IDEB), foi feita uma pesquisa em sítios do governo. Também foi feita pesquisa nos planos de curso e diários de classe,

¹ Universidade Federal de Pelotas. E-mail: gileinemattos@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas. E-mail: mairafe@uol.com.br

visando registrar conhecimentos trabalhados nas Escolas. O mesmo procedimento foi desenvolvido na Escola Corinto Ávila Escobar, na cidade de Herval.

A partir dos dados, fez-se a análise de currículo de química dessa última escola e, considerando os conhecimentos envolvidos e a Implantação do Ensino Médio Politécnico, viu-se que seria possível (e adequado) pensar na reestruturação curricular no interior das próprias disciplinas.

Nesse sentido, foi proposto, e está sendo aplicado um projeto de ensino na Escola Corinto Ávila Escobar no 1º ano do Ensino Médio, embasado em Hernández (1998), que define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como visto no quadro abaixo, os índices, da Escola Estadual Ensino Médio Areal e da Escola Estadual Corinto Ávila Escobar (cidade de Herval) estão em queda nos últimos 2 anos, como mostram os resultados no quadro que segue:

Escola/Município	Ideb Observado			
	2005	2007	2009	2011
Esc. Est. E. F. Médio Corinto Ávila Escobar- Herval	2.9	3.1	3.6	3.2
Esc. Est. de Ensino Médio Areal	2.9	1.9	2.9	2.7

Fonte: INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Considera-se que esses indicadores são utilizados como critérios para a decisão de implantação de políticas públicas na Educação Básica, sendo uma delas as políticas curriculares como o Ensino Médio Politécnico. Na escola, onde sou professora, tem sido discutido a questão da reorganização curricular, mas ainda percebo que as disciplinas se mantêm com a mesma sequência de conteúdos que havia antes da reforma. Como forma de pensar alternativas a essa disposição curricular na disciplina de Ciências, propõe-se o desenvolvimento de um projeto de ensino envolvendo o tema Alimentos, de modo a valorizar os saberes populares dos alunos e da comunidade escolar, uma vez que os saberes populares estão relacionados com as práticas desses sujeitos. Estes saberes normalmente não são valorizados na escola, mas defendemos que devem fazer parte das práticas na escola, de modo a possibilitar a realização de atividades pedagógicas mais próximas do cotidiano dos alunos. Moreira e Silva (2005) afirmam que o currículo na escola deve:

(...) enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea. [...] Nesse contexto a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas

como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (p. 139).

Em relação ao projeto de ensino de química que está sendo desenvolvido para alunos do 1º ano do Ensino Médio Politécnico, as atividades tiveram início com um levantamento do perfil dos alunos e de temas e saberes que faziam parte do seu cotidiano para, a partir daí, ver temas de interesse que possibilitassem discutir os saberes desses alunos e, a partir desses, articular com conhecimentos de química. O tema alimentos surgiu como possibilidade de organização do projeto de ensino (já que a escola fica em uma zona rural), vinculando o tema aos saberes que os alunos usam no seu dia a dia e consideram estar ligado aos conteúdos de química, conforme quadro abaixo:

Saberes	Conceitos de química	Relação com o tema Alimentos
Adubar o solo e as plantas	Funções químicas Separação de misturas Nutrientes Elementos químicos Calcular o PH	Cinza da madeira funciona como adubo – melhora a colheita
Combater infecção de garganta Alvejante Derrete o gelo Conservação dos alimentos	Ação Bacteriana Processo de Osmose Mudanças do estado da água	Sal
Curar ferimentos em animais	Processo de Osmose, composição química Ação Bacteriana Elementos químicos	Açúcar e (Água sanitária)
Combate aos fungos nas plantas	Proteínas, Aminoácidos, sais minerais e carboidratos	Leite
Elimina os carrapatos	Separação de mistura Composição química A importância do limão ao talhar o leite através do ácido	Soro do leite
Afasta as formigas	Separação de mistura, composição química Acidez	Borra de Café

De acordo com Costa (2009) mesmo diante de todas as mudanças na sociedade, a escola continua sendo de suma importância, ela deve ter uma função social, tornando-se capaz de garantir aos seus educandos uma aprendizagem que

proporcione abrir portas para saberes com as ferramentas com as quais os alunos já lidam no seu cotidiano, como é o caso da exploração de uso das tecnologias, mas também explorar os saberes populares dos alunos e de sua comunidade, interligando com os conhecimentos científicos escolares, de modo a possibilitar uma aprendizagem significativa e mais interessante.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Ao pensarmos em mudanças na escola, temos que pensar em um currículo vivo e em transformação, com construção coletiva e que possa ser representativo das demandas das comunidades visando preparar os estudantes para serem sujeitos desafiadores e produtivos construído na escola.

Não podemos mais trabalhar com currículos ultrapassados e fora da realidade e que não tenham significados na vida dos educandos. Vimos que, nas duas escolas, constam nos planos e nos diários de classe conteúdos descontextualizados e trabalhados com metodologias que priorizam a transmissão de conhecimentos e as escolas possuem realidades diferentes. Neste sentido, ao propor a valorização dos saberes populares no ensino de química, no ensino médio, como forma e articular os conhecimentos escolares aos interesses dos alunos, é possível desenvolver questões ligadas à aprendizagem conceitual, mas também a aprendizagens procedimentais e atitudinais.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - **IDEB**. Online. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



CADERNO DE RESUMOS

Seção 4: **OBSERVATÓRIOS E GRUPOS DE PESQUISA CONVIDADOS**

1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS JURÍDICOS, SOCIOLOGICOS E PEDAGÓGICOS

PATRÍCIA FONTES MARÇAL¹
DINORA TEREZA ZUCCHETTI²

1. INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O presente artigo de revisão teórica tem como tema a discussão sobre as condições de possibilidade sobre a educação integral e sua garantia de efetivação em uma sociedade de séculos de atraso no campo de sua implantação.

Far-se-á uma análise histórica, sociológica, jurídica e pedagógica do tema e procurar-se-á compreender o porquê da delonga e da falta de importância dadas aos Governos brasileiros anteriores na aplicação de uma pedagogia que deve contribuir para o desenvolvimento humano.

Buscar-se-á uma cronologia Constitucional e legal acerca do objeto a ser estudado para compreendermos cada tempo e, como o país constituiu seu modelo educacional ao longo dos anos.

Após a análise iremos procurar conceituar o que é educação integral, distinguindo do conceito de escola em tempo integral, que são pouco compreendidos nas diversas áreas do saber e, até se confundem.

2. CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SUA FORMULAÇÃO NO BRASIL DESDE A TEORIA CRÍTICA

Para o dicionário Michaelis (2014) educação é o ato ou efeito de educar. É o aperfeiçoamento das faculdades físicas intelectuais e morais do ser humano... É a formação consciente das novas gerações segundo os ideais de cultura de cada povo sendo assim, podemos definir o conceito de educação integral a partir de um dito que

¹ Doutoranda Feevale em Diversidade Cultural e Inclusão Social, bolsista OBEDUC. E-mail: pfmarcal@gmail.com

² Professora do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social, pesquisadora CNPq e Coordenadora OBEDUC. E-mail: dinora@feevale.br

diz que “para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira” (2014).

Não basta simplesmente repetir; o ato de educar é a atitude do mestre que instiga o educando a pensar, a refletir sobre a vida, a criticar fundamentadamente as questões que perpassam pelo ato de conhecer algo.

Dewey (2011) aduz que a história da teoria educacional é marcada pela oposição entre a ideia de que a educação é um desenvolvimento de dentro para fora e a de que é uma formação de fora para dentro; entre a ideia de que educação tem como base dons naturais e a de que é um processo de superação das inclinações naturais para substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa.

Para Anísio Teixeira (2007) antes da Revolução Francesa toda educação escolar consistia na especialização de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela “classe” a que pertencia nas artes escolares, que não eram mais que tipos de ofícios intelectuais e sociais. A sociedade formava o homem nas próprias matrizes estáveis das “classes” senão “castas”, instituições que incorporavam a família e a religião com suas forças modeladoras e adaptadoras. Formando assim o homem, as aprendizagens mais específicas relacionadas com o trabalho, se faziam pela participação direta na vida comum ou, no caso de artesanato, pelo regime do mestre e aprendiz nos ateliês e oficinas da época. A nova escola comum, prossegue o pedagogo (2007) antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada.

Darcy Ribeiro apud Miglievich Ribeiro e Matia (2014) aduz que a Universidade tem, no pensamento darcyniano um papel central no domínio da cultura geral, sobretudo porque tem a função de influenciar e modificar o seu entorno, seja em nível regional, nacional ou internacional.

Paulo Freire (1982) define a educação como a forma de alfabetizar e ensinar o uso da palavra. Escrever não deve significar copiar palavras, mas expressar juízos. Assim aplica-se a palavra conscientizar. Não é possível supor êxitos no campo econômico, sem o alicerce de um povo que se educa para civilizar-se. O povo enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se refaz.

Com os pensamentos e definições dos teóricos vemos a importância do educar revigorante, crítico, fundamentante e, para este educar necessário se faz a realização de políticas públicas eficientes para a aplicação do ideal nacional.

3. CONSTITUIÇÕES E LEIS BRASILEIRAS QUE DISPUSERAM SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Carta Monárquica de 1928 assegurava a instrução primária gratuita. entretanto, se desconhece a obrigatoriedade do ensino. A Constituição de 1891 advertia que o ensino era leigo e ensinado em estabelecimentos públicos, educar era para alfabetizar, tendo em vista que o ex-escravo voltava a trabalhar nas casas de

famílias. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro e a Constituição estabelecia que a educação fosse um direito de todos e deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, mas o ensino era fabril, voltado ao trabalho. A Constituição de 1937 manteve a ideologia Getulista, uma pedagogia fabril. Na Constituinte de 1946 a educação embora direito de todos poderia ser lecionada em casa e na escola assegurando aos alunos sem condições de eficiência escolar. Em 1967 é deflagrada a ditadura no nosso país e a Constituição proclamou a assistência aos alunos do ponto de vista socioeconômico. Finalmente a Constituição de 1988, Constituição Cidadã, em uma resposta ao atraso pedagógico brasileiro proclamou no artigo 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.

Em 1990 a Declaração de Educação para todos, em Joimter, na Tailândia, reafirma a declaração dos Direitos Humanos da ONU que exige que toda pessoa tenha direito à educação. Entretanto com o Governo conturbado de Fernando Collor, na Presidência do Brasil, o debate sobre a educação ficou congelado. Posteriormente, na Conferência em Nova Delhi, na Índia, realizada em dezembro de 1993, buscou-se fazer uma reavaliação do compromisso em Joimter. E, a partir desse resultado verificou-se a necessidade de definir uma nova estratégia para o plano de educação para os países que tivessem 10 milhões de analfabetos. Com esta Conferência surge o plano Nacional de Educação para todos (1993-2003) e (re) surge o sentimento de mobilizações para (re) composição de soluções democráticas para a educação.

Em 1996 publica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Após promulga-se o Plano de Desenvolvimento na Educação (2007) que tem como objetivo melhorar as etapas da educação básica, e, entre estas melhorias está o Programa Mais Educação, que prevê a educação em tempo integral, atuando como um indutor do programa de educação integral para todas as escolas do Brasil. A Lei 10.172/01 estabelece o Plano Nacional de Educação (2001-2010) previa o modelo de educação em turno integral para a modalidade de ensino. Previa ampliação da jornada escolar para 7 horas diárias. Em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação (FUNDEB) que tem como objetivo destinar verbas para todas as etapas de educação básica pública (Creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Ainda, em tramitação no Congresso Nacional encontra-se o Plano Nacional de Educação (2011-2022) que traz um avanço para a educação integral e estabelece o Programa Educação Integral.

Percebe-se que os investimentos no debate sobre a educação no Brasil são bastante recentes e a execução dessas políticas públicas para efetividade dos planos de ação na educação encontram dificuldades que, com o tempo, vão sendo enfrentadas. Mas não resta dúvida que muita coisa tem sido feita, e, em muito pouco tempo se formos pensar que nossa Constituição Democrática só tem 25 anos de idade e houve pouco investimento de Governantes anteriores.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPÓ INTEGRAL: CONCEITOS QUE NÃO DEVEM SER CONFUNDIDOS

Educação integral, no Brasil nasce de um debate entre Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Todos assinalavam a importância da criança permanecer integralmente na escola com educação voltada ao ensino de qualidade e formação do indivíduo comprometido com a sociedade em que vive.

A educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado. A Educação em tempo integral é um indutor para a educação integral, como podemos citar o Programa Mais Educação, um programa de Governo.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Ao discorrer acima verificamos o atraso no investimento da educação em nosso país, quiçá educação integral. A discussão acerca da mesma não é recente, entretanto, somente agora, após o advento da Carta Magna, de 1988 o debate tornou-se mais efetivo e, passa a conferir normas de validade à utopia de outrora sobre a inserção do aluno em uma escola de educação integral.

5. CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto verifica-se que alguns pensadores brasileiros e estrangeiros sempre pensaram o modelo de educação integral no Brasil e no mundo, entretanto devido a interesses outros que não pedagógicos nosso país sofreu um atraso de séculos. Se hoje existe uma preocupação no campo da educação, percebe-se que ainda é necessário que tenhamos governos comprometidos com a aplicação das medidas pertinentes a efetivação dos programas.

O Programa Nacional de Educação ainda está tramitando no Congresso Nacional, muitos até chegam a usar o termo “dormitando” o que demonstra a nossa falta de interesse em um campo que transforma uma nação no que diz respeito à cultura, a história, as instituições Governamentais, enfim muda uma forma de viver, uma forma Nova de existência que confronta interesses antigos.

A questão agora é pensar que ensino pretende-se oferecer aos alunos que irão permanecer nas escolas de tempo integral?

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001, p. 1.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007, p. 7.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010, Edição Extra.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Online. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 06 junho 2014.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 217.

MICHAELLIS. **Dicionário de Português**. Disponível em: <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=educação](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 06 junho 2014.

RIBEIRO, Adelia Miglievich; MATIAS, Glauber Rabelo. A universidade necessária em Darcy Ribeiro: Notas sobre um pensamento utópico. **Ciências Sociais Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 42, n. 3, set./dez. 2006. p. 199-205. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93842306>>. Acesso em: 08 junho 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 43.

2- LITERATURA DIGITAL

A RECEPÇÃO DA LITERATURA DIGITAL: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO COMPUTADOR

GEISON ANGHINONI BARBOSA¹

ALINE LUPAK²

EDGAR ROBERTO KIRCHOF³

1. INTRODUÇÃO

Gênero literário produzido a partir de meios digitais, a literatura eletrônica surgiu já na década de 50, através de experimentos realizados com a obra "O Castelo", de Franz Kafka, pelo grupo liderado pelo filósofo e matemático alemão Max Bense, o qual, à época, fora influenciado pelas reflexões em torno da cibernética, introduzidas por Norbert Wiener. Katherine Hayles (2008, p. 21) a define, em poucas linhas, como toda "obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede". Frequentemente, a literatura digital é confundida com livros literários digitalizados, os quais possuem características muito semelhantes às de um livro impresso, mas são lidos e distribuídos em meios digitais. A literatura propriamente digital, por sua vez, é "nascida" em meio digital, utilizando-se, portanto, de recursos provenientes da evolução dos computadores.

O objetivo geral da pesquisa é investigar os processos de negociação de sentidos estabelecidos na recepção da literatura digital por parte de alunos do ensino fundamental e médio. Um estudo acadêmico sobre literatura digital é relevante porque determinados conceitos na crítica literária e na teoria da literatura parecem não se adequar quando aplicados a esse tipo de obra literária, pois as ficções digitais dialogam com diferentes artefatos, formas e gêneros midiáticos.

A pesquisa se divide em três etapas:

- 1) Estudo aprofundando do aporte teórico-epistemológico a ser utilizado

¹ ULBRA. E-mail: geisonrs@yahoo.com.br

² ULBRA. E-mail: alinelupak32@gmail.com

³ ULBRA. E-mail: ekirchhof@hotmail.com

nas reflexões: a pragmática do texto literário na perspectiva da semiótica, de um lado, e a teoria da recepção/consumo na perspectiva dos Estudos Culturais, de outro lado.

- 2) Trabalho a ser realizado em escola, com alunos do ensino fundamental e médio de leitura de obras digitais bem como produção de obras produzidas pelos alunos.
- 3) Análise e reflexão sobre as especificidades da prática de leitura e interpretação das obras digitais, a partir dos dados de pesquisa gerados na segunda etapa, enfatizando a negociação de sentidos por parte do leitor.

No momento a pesquisa está em sua terceira fase: análise do trabalho executado em uma turma de segunda série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pepita de Leão, situada no município de Porto Alegre.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada consiste em: pesquisa bibliográfica sobre estudos culturais e tipologia da literatura digital (com ênfase em ficção interativa, ficção hipertextual e poesia virtual); a elaboração de atividades didáticas de literatura digital e planejamento de aulas com ênfase em interpretação de textos em formato impresso e digital. Tais atividades deverão ser gravadas de modo a ser criado um banco de dados que servirá como base para reflexões e análises posteriores. Essa etapa está inspirada nos estudos de etnografia conforme desenvolvidos no campo dos Estudos Culturais, entendendo-se que o melhor contexto em que se pode dialogar com um determinado público a respeito das mensagens e textos que consome é o lugar em que ocorre o próprio processo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades realizadas abarcaram leitura e interpretação de poemas bem como de narrativas e se dividiram em dois grupos: primeiro, houve manuseio de alguns poemas do livro de Sérgio Caparelli, *Poesia Visual*, a partir do qual realizaram-se leitura, reflexão e formação de palavras listadas pelos alunos no quadro negro e em folha de papel. Posteriormente, foi realizado um trabalho com esse mesmo poema em sua versão hipertextual, que pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ciberpoesia.com.br/>. Da mesma forma, foi realizado um trabalho de leitura de narrativa hipertextual a partir de uma versão adaptada *A cigarra e a formiga*; em seguida, houve um trabalho de leitura de fábulas em suporte impresso.

Os resultados obtidos através das observações efetuadas em uma turma de ensino fundamental com faixa etária entre 9 e 12 anos permitem concluir, primeiro, que a maior parte dos alunos não estava familiarizada com a literatura digital. Em segundo lugar, os alunos possuem, como repertório literário prévio, alguns livros clássicos da literatura infantil, além de histórias em quadrinhos, disponíveis em sala

de aula. Em terceiro lugar, no que se refere ao uso de computador e da internet em diversos dispositivos, os alunos passam a maior parte do tempo ocupados com jogos eletrônicos, com as redes sociais, pesquisas sobre esportes, músicas e celebridades, não priorizando a internet como uma ferramenta de estudos. Em quarto lugar, quanto às atividades desenvolvidas em sala de aula, foi possível perceber uma certa decepção dos alunos quando perceberam que o trabalho a ser realizado com computador não se relacionava com o uso de jogos eletrônicos. A maior parte dos alunos teve dificuldade em se concentrar na leitura dos poemas digitais. Em quinto lugar, os exercícios de literatura digital com ênfase em elementos de jogos eletrônicos como *gameplay* e recursos hipermidiáticos foram bem sucedidos e conseguiram prender a atenção dos alunos. No entanto, eles se concentraram na brincadeira com os próprios recursos, apresentando dificuldades para ler e interpretar o conteúdo semântico dos poemas.

4. CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

A literatura digital apresenta características específicas em relação à literatura em formato impresso, porém, como é muitas vezes excluída do cânone da literatura, são necessárias outras análises e abordagens ao ser trabalhada em sala de aula. Conforme foi possível observar a partir das atividades realizadas em sala de aula, as crianças possuem acesso relativamente amplo às tecnologias digitais, porém suas atividades estão centradas principalmente em jogos eletrônicos e uso das redes sociais. Esse tipo de uso impactou negativamente na realização das atividades de leitura literária no computador, pois houve uma espécie de decepção quando foram instadas a ler poemas de forma mais densa. Havia uma expectativa forte de brincar e continuar fazendo aquilo que normalmente fazem quando utilizam a Internet. A inclusão digital em sala de aula demanda trabalhos com habilidades e competências numa concepção mais ampla, já que as novas tecnologias influenciam diretamente o processo cognitivo dos alunos. Sobre a inclusão da literatura digital na rede de ensino, Buckingham afirma que:

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Entretanto, isso não significa que o suporte impresso deva ser substituído, mas sim, que o computador deve se tornar uma ferramenta cada vez mais imprescindível nas salas de aula.

5. REFERÊNCIAS

BARKER, Chris. **Cultural Studies: Theory and Practice**. Londres: Sage Publications, 2011.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUSH, Vannevar. **As We May Think**. The Atlantic Monthly, 1945. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush>>. Acesso em: abril 2014.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário**. Tradução de Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchewitz. São Paulo: Global Editora, 2009.

KIRCHOF, E. R. Desafios para o ensino da literatura digital. **Revista da ANPOLL / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**. [on-line]. Brasília, DF, Anpoll, Edição 35, 2014. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/36/showToc>>. Acesso em: abril 2014.

_____. **Narrativa e hipertexto**. In: ENALLI, 3., 2008, Novo Hamburgo. Língua e literatura como manifestação de identidade nacional. Homenagem a Machado de Assis e Guimarães Rosa. Novo Hamburgo: Ed. Feevale, 2008. p. 97-104.

_____. O hipertexto como utopia da sociedade pós-moderna. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. Ulbra, 2012.

LANDOW, George P. **Hypertext 3.0: Critical Theory and new media in an era of globalization**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.



Seminário Integrador dos Observatórios da Educação



Tema: Letramento e Numeramento na Educação Básica

**30 de junho e 1º de julho de 2014
Pelotas/RS**

Site

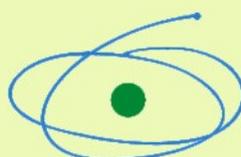
<http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto>

Informações

obeducs.ufpel@gmail.com



UFPEL



C A P E S