Cultura Acadêmica

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP
Artigos 2013

Volume 1

Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Organizadores

Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira

CULTURA ACADÊMICA Editora

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP

prograd

unesp Universidade Estadual Paulista

Reitor	Julio Cezar Durigan
Vice-Reitora	Marilza Vieira Cunha Rudge
Pró-Reitor de Graduação	Laurence Duarte Colvara
Pró-Reitor de Pós-Graduação	Eduardo Kokubun
Pró-Reitora de Pesquisa	Maria José Soares Mendes Giannini
Pró-Reitora de Extensão Universitária	Mariângela Spotti Lopes Fujita
Pró-Reitor de Administração	Carlos Antonio Gamero
Secretária Geral	Maria Dalva Silva Pagotto
Chefe de Gabinete	Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Ficha catalográfica elaborada pelo Grupo de Informações Documentárias da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2013 / organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web
http://www.unesp.br/prograd
Conteúdo: v. 1. – Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares
ISBN 978-85-7983-688-6

1. Educação – Projetos. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe Pró-reitoria de Graduação / UNESP prograd

Pró-Reitor	Laurence Duarte Colvara
Secretária	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Larissa Constantino Luque
Assessoria	José Brás Barreto de Oliveira Maria de Lourdes Spazziani Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
Técnica	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari Valéria Nagashima Artéa
Projeto e Diagramação	Estela Mletchol

Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Claudete de Souza Nogueira – Araraquara/FCL

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva – Assis/FCL

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – Bauru/FC

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos – Botucatu/IB

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva – Franca/FCHS

Profa. Dra. Alice Assis – Guaratinguetá/FE

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino – Ilha Solteira/FE

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza – Jaboticabal/FCAV

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente – Marília/FFC

Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena – Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito – Presidente Prudente/FCT

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh –Rio Claro/IB

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela – São José do Rio Preto/IBILCE

Prof. Dr. Agnaldo Valente Germano Silva – São Paulo/IA

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2013.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Os Processos de Interação na Escola

Volume 4 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 5 Educação Inclusiva e Tecnologias da Informação e Comunicação

APRESENTAÇÃO

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios e dilemas variados e de difícil superação que vêm sendo debatidos e estudados por muitos desde longa data. Refletir sobre os impasses e suas causas é indispensável para superá-los. Por exemplo, a ausência de soluções, apesar de diagnósticos bem elaborados, nos remete à necessidade de contornar a superficialidade e a descontinuidade das ações e o excesso de dispositivos secundários e a escassez de intervenções direcionadas ao essencial da formação de licenciandos, indicam falta de consistência das políticas implementadas nos diferentes níveis do poder público.

A Unesp direciona parcela importante de seus esforços à formação de professores em todas as áreas do conhecimento, oferecendo 50 cursos de graduação, distribuídos em 15 câmpus do Estado de São Paulo. Na dimensão graduação, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade, o programa "Aperfeiçoamento do Ensino de Graduação" abriga as ações "Consolidar política institucional para as licenciaturas" e "Intensificar parcerias com as escolas públicas na educação básica".

A parceria com as escolas públicas decorre da certeza da Instituição de que a formação do professor encontra na escola de educação básica o lugar privilegiado para o exercício da prática pedagógica formativa em constante diálogo com os princípios teóricos balizadores, constituídos e modificados pela mesma prática.

A Unesp, a cada dois anos, realiza o Congresso Nacional de Formação de Professores e o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores com quase dois mil participantes. Em 2016 será abordado o tema "Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas" que denota a pretensão da Universidade em contribuir com a superação dos desafios da área.

O Programa Núcleos de Ensino da Unesp que apoia o desenvolvimento de projetos, quase na totalidade inseridos nos cursos de Licenciatura, representa destacada ação para favorecer a formação dos licenciandos e para contribuir com o aperfeiçoamento das escolas parceiras, da rede básica pública.

O volume 1 deste livro eletrônico integra 10 artigos sobre "Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares" que resultaram dos projetos desenvolvidos nos Núcleos de Ensino no ano de 2013. A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a convicção de que os conteúdos dos trabalhos interessará aos profissionais e estudantes da educação, portanto, convida-os a fazer uso deles e manifesta o agradecimento aos autores e outros colaboradores que possibilitaram produzir e publicar este rico material.

Pró-Reitoria de Graduação da Unesp

SUMÁRIO

1 A Eficácia do Ensino de Ciências as Professoras da Pré-Escola 6

2 Alfabetização e Construção da Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 18

3 As Contribuições da Psicomotricidade no Desenvolvimento Integral dos Alunos: as Dimensões Conceituais, Atitudinais e Procedimentais 32

4 As Culturas da Infância no Contexto da Educação Infantil: Percursos e Possibilidades 44

5 Comportamento e Vulnerabilidade dos Alunos do Ensino Médio Frente a AIDS, DSTS e Gravidez não Planejada: Perspectivas Preventivas 66

6 Concepções de Educação Popular e Filosofia da Práxis 87

7 Contribuições da Psicologia para o Ensino e a Aprendizagem da Linguagem Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 100

8 Descritores de Matrizes de Referência nas Avaliações em Larga Escala e a Atuação Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 118

9 Provinha Brasil: uma Intervenção na Realidade de uma Escola Pública da Educação Básica 142

10 Reconstruindo Reflexões sobre América Latina em Sala de Aula 165

1

A EFICÁCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS AS PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA

Newton Goulart Madeira
Karina Alves
Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: O presente trabalho é fruto de observações e práticas em duas escolas públicas do interior paulista, sobre a execução na pré-escola de atividades direcionada aos professores e as crianças sobre Ciências. Foi pactuada a produção de materiais voltados ao desenvolvimento social e emocional, exploração da realidade natural e cultural, educação linguística e cognitiva, educação artística e desenvolvimento motor dos pré-escolares. O desenvolvimento das atividades ocorreu durante o HTPC, iniciando com a reflexão e discussão sobre o mais necessário e factível abordar sobre os animais, com ênfase nos insetos, para as crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade. O trabalho foi desenvolvido de forma coletiva e sempre tendo em mente ser exequível na escola parceira. Um caderno de atividades foi confeccionado "Animais" e entregue a cada aluno. Os resultados obtidos indicam que os educadores valorizam o trabalho com ciências, embora algumas sintam certas dificuldades na sua implantação, mesmo assim todos eles relataram que as atividades melhoraram a educação e foi ao encontro das necessidades das crianças.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais; ensino de ciências; educação infantil.

INTRODUÇÃO

No Brasil a educação infantil em creches e pré-escolas é um direito da criança e uma etapa da educação básica (BRASIL, 1996), sendo que os conteúdos abordados pelos professores devem estar de acordo com os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 1998). Mais recente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) propõe uma forma de transição para o Ensino Fundamental e respeite as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos e que incentivem a curiosidade, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Há varias evidências mostrando que a participação da criança na pré-escola exerce influência positiva na adaptação à escola e promove o seu sucesso (CAMPBELL et al., 2012). Na Europa esta participação vem sendo pesquisada, há um

grande número de programas para os pré-escolares, todos eles com a ideia da socialização das crianças. Estes são colocados em dois grandes grupos: o primeiro voltado ao bem-estar da criança e da família e o segundo dirigido na promoção de práticas educacionais. A adoção do ensino de Ciências nesta fase pode contribuir para a formação do espírito científico, na perspectiva da alfabetização científica, que "pode e deve ser desenvolvida desde o início do processo de escolarização, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever" (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001). Nesta idade a criança gosta de observar e pensar sobre a natureza e ela é capaz de desenvolver e entender certos conceitos científicos (ESHACH e FRIED, 2005).

Diversos estudos avaliando a atuação dos docentes na pré-escola mostraram existir um impacto positivo nos alunos quando os professores desenvolvem um currículo adequado e diversificado (COLKER, 2008; CAMPBELL, 2012; TALEB, 2013). No entanto, os temas de Ciências são abordados de forma não sistemática e na observação pela observação, segundo Rosa et al. (2003) "existe, no nível da Pré-Escola, uma forte tendência do/a professor / as em explicar o fenômeno que está sendo observado como algo "mágico" / "sobrenatural", ou até como por "milagre". As explicações, colocadas pelas professoras, acabam não possuindo uma razão lógica capaz de explicar os "por quês" dos fenômenos naturais observados. Observamos que muitos dos /as professores/as recorrem a esse artifício porque não possuem clareza sobre o "como" e o "por quê" acontecem determinados fenômenos naturais. E, se não possuem esse conhecimento consequentemente não conseguem "traduzir" a explicação científica do fenômeno numa linguagem acessível às crianças ". No Brasil, quanto ao ensino de ciências, muitos autores constataram a necessidade de suprir deficiências na formação do professor nessa área do conhecimento (SILVA, 2004; DUCATTI-SILVA, 2005).

A formação obtida nos cursos de pedagogia analisados mostrou que o ensino ciências naturais ocupa um lugar modesto no currículo (BERALDO e CEZARI, 2012), entretanto estas deficiências ocorrem devido à fragmentação dos conteúdos ministrados, mas pode ser superada por meio da integração entre as várias disciplinas durante a formação dos alunos do curso de Pedagogia (SANTANA et al., 2006). Outra experiência, na formação dos professores para o ensino de ciências na pré-escola se processa por meio da formação continuada dos docentes da rede municipal, os resultados obtidos com esta prática levaram ao envolvimento e

comprometimento dos docentes e repercutiu favoravelmente nas crianças da educação infantil (SILVA et al., 2012). O ato de proporcionar cursos que favoreçam a reflexão da prática docente e ao diálogo sobre as diferentes experiências dos professores, traz efeito não só ampliando seus conhecimentos, como também são incorporados às suas práticas (BRANDO et al., 2007). Diversos estudos mostraram que atuação para a preparação e melhoria dos educadores reflete positivamente no desenvolvimento dos alunos da pré-escola (BAIRÃO e TIETZE, 1995).

A fundamentação teórica comporta em desenvolver um conhecimento de forma a propiciar aos professores competências sobre os animais, principalmente insetos de maneira que possam desenvolver atividades educacionais socializadoras e de cuidados com os alunos. A formação de professores das séries iniciais, incluindo as Instituições de Ensino Infantil, apontou a atuação indispensável e importante do pedagogo como educador na escola (LEONELLO & L'ABBATE, 2006).

O desenvolvimento das atividades com os professores deve possibilitar situações em que os levem a atuar com as crianças de modo a desenvolverem os seus aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais e socioculturais, onde as crianças possam vivenciar fatos ocorridos em seu dia a dia, podendo modificar suas ações de forma atuante no meio em que vive. Na educação infantil, é importante que as atividades pedagógicas levem em conta o desenvolvimento do concreto e incentivem a exploração do mundo em volta. Para isto, a atuação do professor de educação infantil é central, auxiliando a criança a observar, perguntar, descobrir e partilhar conhecimentos, o que requer que ele tenha uma atitude positiva em relação à ciência (HARLAN & RIVKIN, 2002). A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) institui a educação científica como essencial para o entendimento e a participação do individuo no mundo atual (UNESCO, 2003).No entanto, alguns estudos revelam que a formação em ciências do professor de educação infantil não é priorizada nos cursos de formação inicial, indicando a necessidade de ações continuada nesta área.

OBJETIVO

- Identificar o valor que os educadores imputam o ensino sobre animais na pré-escola;
- Caracterizar o conceito da atividade sobre animais apresentado pelos educadores das escolas trabalhadas.

METODOLOGIA

Durante o desenvolvimento de um projeto nas escolas de primeiro grau em relação aos trabalhos de campo relativo ao piolho da cabeça (RUOCCO et al., 2011), fomos convidados a dar assistência a várias escolas que tinham pré-escola anexa ou próxima. No decorrer desta atuação houve interesse da direção e dos professores da pré-escola para desenvolvermos atividades com os professores e os pais, e mais tarde propuseram que estas poderiam ser voltadas aos pré-escolares. Após muitas reuniões sobre como poderia ser concretizado tal participação, foi pactuado a produção de materiais voltados ao:

a) Desenvolvimento social e emocional: Estimulando a participação entre os alunos, com a formação de grupos para a realização das atividades.
b) Exploração da realidade natural e cultural: Devido ao experimento da observação do desenvolvimento de lagartas de borboletas.
c) Educação linguística e cognitiva: Devido às atividades da apostila como escrita, jogos, contagem e entre outros.
d) Educação artística: Devido às atividades da apostila didática como desenhos e pinturas de animais.
e) Desenvolvimento motor dos pré-escolares: Com a montagem do material didático em forma de quebra cabeças de piolhos.

O domínio de conhecimentos de conteúdos e a possibilidade de transformá-los em assunto de aulas de Ciências na educação infantil são aspectos que devem ser considerados na formação continuada de professores para o ensino. A formação continuada é entendida como "toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial" (NASCIMENTO, 1997) e pode envolver cursos, palestras, orientações técnicas, estudos individuais ou coletivos e deve ocorrer, sempre que possível, na própria escola; tendo por base a análise à reflexão crítica sobre a prática do professor e seus saberes e o trabalho coletivo.

A construção de uma intervenção pedagógica que permita capacitar os educadores utilizarem os conteúdos sobre os animais, principalmente insetos na pré-escola constituí um objetivo importante a ser atingido, visto os insetos constituírem mais da metade das espécies conhecidas (MAYHEW, 2007).

Local: A execução do trabalho ocorreu em dois estabelecimentos de ensino público voltado a educação pré-escolar na cidade de Botucatu, CEI. João Rosseto e EMEI São Lúcio.

PROCESSO DIDÁTICO

O desenvolvimento das atividades ocorreu durante o HTPC, iniciando com a reflexão e discussão sobre o mais necessário e factível abordar sobre os animais, com ênfase nos insetos, para as crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade. O trabalho desenvolvido de forma coletiva e sempre tendo em mente ser exequível na escola parceira. No primeiro momento foi pedido aos professores para descreverem sobre o seu entendimento do assunto abordado e se este entendimento é consenso entre todos eles, desta forma foi possível ver os pontos fortes e fracos da proposta, os problemas conceituais e a solução. A leitura de textos sobre o assunto levantado, e que foi consenso entre os participantes, é uma forma de aprofundar nas questões e capacitar os professores a abordarem o tema com as crianças.

Além do material didático (Figura 1 e 2), realizamos atividades como criação de um quebra cabeças de piolho (Figura 3 e 4) confeccionados com borracha não tóxica E.V.A. (Etil Vinil Acetato), em forma de piolho, inseto de grande importância pois contribuem com infestações nas escolas, ocasionando um problema de saúde pública. Esse animal foi escolhido, pois além de ser um ótimo exemplo para ensinar as partes do corpo dos insetos, como a segmentação do corpo em cabeça, tórax e abdômen, a presenças de um par de antenas e de três pares de patas, também contribui para introdução desse assunto de grande problema público encontrado nas creches.

Para observação de um animal vivo, levamos lagartas de borboletas, inseto do cotidiano das crianças, para a realização de uma atividade que demonstrasse que os insetos, durante o seu ciclo de vida, podem apresentar diversas formas, e para que os alunos conseguissem identificar as etapas da transformação das borboletas. Já para a complementação do conteúdo acima, levamos um vídeo de música infantil educativa do desenho Cocoricó, sobre a metamorfose da borboleta, transmitido pela emissora Cultura, disponibilizado no YouTube pelo link: www.youtube.com/watch?v=arGBaDcO9T4.

Para finalizar, trata-se de um estudo descritivo de natureza exploratória, onde um questionário foi entregue as docentes com objetivo de conhecer como foi trabalhado, grau de satisfação e às dificuldades que tiveram na implantação do estudo sobre os animais na pré-escola. A garantia do anonimato foi um dos princípios norteadores desta pesquisa.

RESULTADOS

Foram analisados os questionários respondidos por 13 professoras que lecionaram durante o ano de 2013 em duas pré-escolas do município de Botucatu/SP.

Para as perguntas gerais que constavam no questionário indagando sobre o resultado obtido junto aos alunos sobre as atividades relativas aos animais, as respostas foram analisadas de oito itens que serão explanados abaixo.

Item 1 – Perceberam se as crianças informavam aos pais sobre alguma atividade que realizaram em relação aos animais?

A maioria das professoras (80%) relatou que sim, pois muitos deles comentaram sobre o assunto durante a reunião que tiveram com os responsáveis. Outros comentaram sobre as atividades de um modo geral sendo que a lagarta da borboleta foi assinalada de forma específica por um deles.

Item 2 – As atividades melhoraram a educação e foi ao encontro das necessidades das crianças?

Todas as respostas (100%) foram positivas, algumas das professoras relataram que o estudo do ciclo da borboleta e do piolho foram as que mais despertaram interesse nas crianças. Uma das professoras propôs atividades com os responsáveis pelas crianças sobre o piolho, visto ser este um problema na sua classe.

Item 3 – O ensino foi realizado a partir da relação com o cotidiano das crianças?

Nesta questão todos os professores afirmaram positivamente, muitas afirmaram que os insetos fazem parte do dia a dia das crianças e foi produtivo aprenderem como ocorre o seu desenvolvimento. A questão do piolho sempre esteve presente nas respostas, talvez por ser do cotidiano desta faixa etária.

Item 4 – As atividades realizadas serviram para o aprendizado e desenvolvimento das crianças?

Todas as respondentes afirmaram que sim; uma professora informou a obtenção de informações extras para completar o assunto e outra procurou vídeos e livros para enriquecer as atividades.

Item 5 – O tempo foi suficiente?

Para todas as professoras o tempo foi satisfatório, muitas afirmaram que as atividades estavam no planejamento e foi possível ensinar no prazo alocado. Uma respondente disse que em vários momentos foi possível falar sobre o assunto. Mesmo tendo de apressar, uma professora afirmou que conseguiu terminar no prazo.

Item 6 – As atividades promoveram interação entre aluno-aluno e entre professor– aluno?

Todas responderam que sim, o tema foi trabalhado em grupo e houve grande interesse das crianças. "As crianças trocaram informações e os professores também, além de buscarmos outras fontes para pesquisar os insetos".

Item 7 – Você percebeu se as atividades promoveram concentração, motivação e satisfação ao serem realizadas?

As três respostas positivas ao mesmo tempo só foram obtidas com 60% das entrevistadas. Como as atividades eram diversas, apenas a da borboleta foi capaz de promover as três ao mesmo tempo para uma das professoras. Uma delas afirmou haver algumas atividades que confundiram as crianças e outra que foi possível a obtenção das realizações com material extra.

Item 8 – As atividades foram capazes de desenvolver a maior independência dos alunos?

Esta questão tinha como subitem a capacidade dos alunos fazerem as atividades sem depender muito das professoras. Poucas respostas foram afirmativas (40%), uma professora relatou – "devido à idade elas perguntavam bastante e em algumas atividades encontraram dificuldade em realizar". "Houve dificuldade na colagem das figuras respeitando o ciclo".

Figura 1 Aluna realizando as atividades.

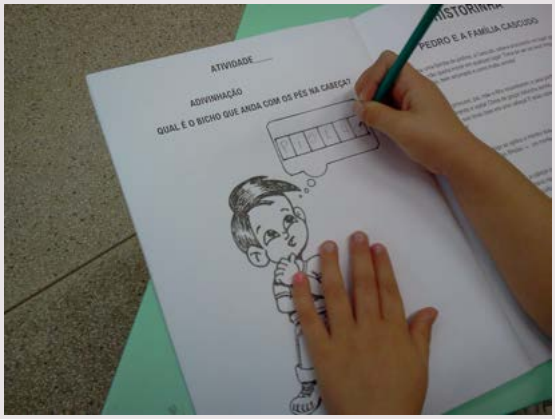
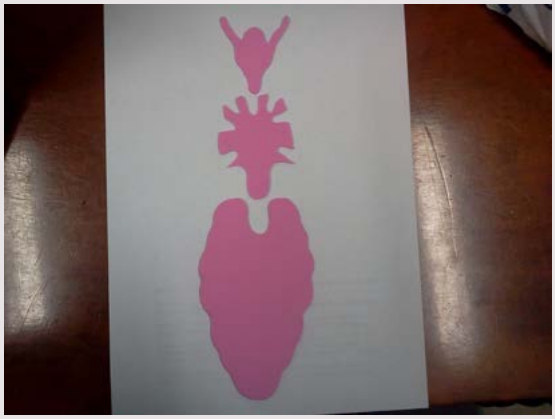


Figura 2 Aluna pintando borboleta.

Figura 3 Quebra cabeça de piolho dividido em cabeça, tórax e abdômen.



Capa
Créditos
Apresentação
Sumário

Figura 4 Quebra cabeça de piolho montado.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Entendemos como a educação das crianças da rede infantil não pode ser deixada nas mãos de "adultos incompetentes e despreparados" para que se realizem uma efetiva educação que englobe os aspectos intelectuais e afetivos conforme a classificação proposta por Rizzo (2000). Portanto, para que ocorresse a preparação dos professores, elaboramos uma aula conceitual sobre a biologia e ecologia dos insetos, para fazer com que as próprias professoras passassem a compreender melhor sobre o assunto a ser ensinado e com isso, para que pudéssemos elaborar atividades a serem aplicadas na pré-escola aos alunos.

Ministrada a aula para as professoras, pudemos elaborar não só a apostila didática, cheia de atividades adequadas para a idade das crianças da pré-escola, como também preparar atividades praticas para facilitar o ensino e aprendizado das crianças e estimular a capacidade imaginativa e cognitiva, promovendo o desenvolvimento interpessoal e do convívio em grupos.

A realização das atividades utilizando o quebra cabeça de piolhos, estimulou o desenvolvimento da capacidade de concentração, a noção espacial e visual, fazendo com que ocorra o incremento psicomotor e neurológico. A atividade onde disponibilizamos lagartas de borboletas foi com objetivo de incentivar a identificação das etapas da transformação das borboletas de forma investigativa, estimulando a curiosidade das crianças.

Com isso, as professoras puderam introduzir as características dos insetos e relacionar a importância das borboletas para o meio ambiente, fazendo assim,

com a observação do ciclo das lagartas, uma introdução a pesquisa científica na vida das crianças. Para a complementação o uso do vídeo aliou a prática educativa com a música, esta contribui para o desenvolvimento do convívio social e foi capaz de deixar os alunos mais alegres e receptivos.

Essas ações foram planejadas e elaboradas de forma que o ensino não fosse passivo, ensinar conceitos estabelecidos, mas procurando a compreensão dos animais, e como os insetos se desenvolvem. Estimular capacidade de imaginação e promover o conhecimento científico por meio de relações entre os animais, suas formas, tipos de desenvolvimento e associação com os seres humanos foi o eixo principal das atividades elaboradas.

Pelas respostas obtidas dos professores, grande parte destas diretrizes foi alcançada, os resultados alcançados indicam que os educadores valorizam o trabalho com ciências, embora algumas sintam certas dificuldades na sua implantação. Os resultados obtidos suportam as observações de Eshach e Fried (2005) quanto a capacidade natural das crianças em observar e pensar a natureza; e quanto à exposição da criança, desde cedo, aos assuntos da ciência permite uma melhor compreensão dos fenômenos científicos que serão estudados mais tarde de maneira formal.

REFERÊNCIAS

BAIRRÃO, J.; TIETZE, W. A educação pré-escolar na União Européia. In: *Instituto de Inovação Educacional*, Lisboa: IIE, Coleção Ciências de Educação, 1995. p. 83.

BERALDO, T. M. L.; E. J. CEZARI. Pedagogia, pedagogos e a formação para o ensino de ciências naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise no contexto das atuais políticas curriculares nacionais, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2158c.pdf>.

BRANDO, F. R.; ANDRADE, M. B. S.; MARQUES, D. M. Formação de professores de educação infantil para o ensino de ciências. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 2007, Florianópolis. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, *Anais...* 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação. Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPBELL, F. A.; PUNGELLO, E. P.; BURCHINAL, M.; KAINZ, K.; PAN, Y; WASIK, B. H. et al. Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian project follow-up. *Developmental Psychology*, v. 48, n. 4, p. 1033-1043, 2012.

COLKER, L. J. Twelve characteristics of effective early childhood. *Teachers. Young Children*, v. 6, n. 2, p. 68-73, 2008.

DUCATTI-SILVA, K. C. A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas series iniciais. 2005. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP.

ESHACH, H.; FRIED, M. N. Should science be taught to early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, v. 14, n. 3, p. 315–36, 2005.

HARLAN, J. D.; RIVKIN, M. S. *Ciências na educação infantil*: uma abordagem integrada. 7. ed. Artmed, 2002.

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE. Educação em saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 19, p. 149-166, 2006.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001.

MAYHEW, P. J. Why are there so many insect species? Perspectives from fossils and phylogenies. *Biological Reviews*, v. 82, p. 425-454, 2007.

NASCIMENTO, M. G. das. A Formação continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério*: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIZZO, G. *Creche*: organização, currículo, montagem e funcionamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. p. 121-133.

ROSA, D. C.; ROSSETO, R. S. da; TERRAZZAN, E. A. Educação em Ciências na pré-escola: implicações para a formação de professores. *Educação*, v. 28, n. 1, p. 85-92, 2003.

RUOCCO, A. M. C.; BURGOS, A. H.; MADEIRA. N. G. Percepção dos Pais ao Programa de Ensino da Pediculose na Escola – Botucatu/SP. Núcleos de Ensino da Unesp: artigos dos projetos realizados em 2008. Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 121-130, 2011.

SANTANA, A. C. D.; SANTOS, D. P.; NOBREGA, A. F. J. P. Ensino de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental: o Projeto de Monitoria no Curso de Pedagogia da UFPB. In: XIV ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPB, 2006, João Pessoa. XIV Encontro de Iniciação Científica da UFPB. *Anais*... João Pessoa: UFPB, 2006. v. único. Disponivel em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CEDMEMT01.pdf>.

SILVA, M. L. G.; AIKAWA, M. S.; TERAN, A. F. Relatos sobre as práticas pedagógicas de ensino das ciências com crianças da educação infantil. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 5, n. 9, p. 137-146, 2012.

SILVA, R. R. O ensino de ciências: investigando a prática pedagógica e investindo na formação continuada de professores da educação infantil. *Revista eletrônica de ciência na educação*, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/520/403>.

TALEB, T. F. A. ‘‘NAEYC’s Key Attributes of Quality Preschool Programs’’ Applied to the Jordanian Kindergarten Context. *Early Childhood Education*, v. 41, p. 307-314, 2013.

UNESCO. *A ciência para o século XXI*: uma nova visão e uma base de ação. Brasília: Unesco, ABIPTI, 2003, 72 p.

2

ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Angelina Batista
Vinícius Marques da Cruz
Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: Durante o ano de 2013 foi realizado o projeto intitulado "Alfabetização e construção da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental", numa escola municipal de Botucatu – SP. O projeto teve como objetivo auxiliar alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental no desenvolvimento de suas competências linguísticas, para que eles pudessem obter sucesso na leitura e escrita, uma vez que alguns deles, por razões diversas, não conseguiram se alfabetizar no período previsto para isso nas atividades escolares. Tomamos como ponto de partida as dificuldades de cada aluno e trabalhamos para que eles melhorassem seus desempenhos em relação à escrita e leitura. No projeto, foram utilizados materiais didáticos de uso escolar corrente, além de textos que atendiam a dificuldade de cada criança envolvida. Entre estes materiais estavam jogos de memória, contos para ler e interpretar e brincadeiras que favorecessem o aprendizado da leitura e escrita. O resultado do trabalho foi satisfatório, pois pudemos perceber o interesse dos alunos em realizar as atividades e o desempenho bem sucedido deles. Os alunos aprenderam a prestar mais atenção naquilo que escreviam, conseguindo, inclusive, corrigir os erros que cometiam durante a execução dos exercícios propostos.

Palavras-chave: Alfabetização; leitura e escrita; dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A ideia do projeto nasceu da constatação de que muitas crianças não conseguem aprender a ler e a escrever no tempo previsto para isso, resultando, consequentemente, que um grupo não pequeno de alunos chega ao terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental sem o domínio adequado da leitura e escrita. No processo de alfabetização e de domínio do código linguístico escrito, é de absoluta importância que o aluno se aproprie dos mecanismos de construção da linguagem que lhe estão disponíveis pela própria língua natural de que é falante. Esses mecanismos são claramente identificados pelos linguistas, entre os quais

Martinet (1972). De que mecanismos tratamos? Da dupla articulação da linguagem que pressupõe escolhas e combinações (MARTINET, 1972; GENOUVRIER e PEYTARD, 1974). Os usuários da língua estão o tempo todo escolhendo e combinando elementos linguísticos – fonemas, palavras – para produzirem um texto, quer oral, quer escrito. A não compreensão desses mecanismos acarreta, com frequência, dificuldades na aprendizagem da língua escrita. O mau domínio da língua natural acaba por prejudicar a compreensão dos demais conteúdos escolares, visto que estes, invariavelmente, são veiculados pela linguagem, quer oral quer escrita.

As crianças que não conseguem se alfabetizar, no período previsto para isso nas atividades escolares, acabam ficando à margem do processo regular de escolarização e, embora frequentando as aulas assiduamente, não apresentam bom desenvolvimento e desempenho escolar. Como o sistema educacional não prevê retenção do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses alunos vão somando insucessos, que acumulados de um ano para o outro, tornam-se quase insuperáveis. Não somos favoráveis à retenção dos alunos, mas também não podemos aceitar uma promoção automática que desconsidera as reais necessidades dos alunos.

Ao chegarem ao segundo ano do Ensino Fundamental, alguns alunos já estão defasados com relação a seus colegas que acompanharam melhor a aprendizagem no ano anterior. O desempenho deles no segundo ano já será menor que o dos outros alunos que vêm acompanhando a aprendizagem. Esta defasagem se acentua no terceiro ano e também no quarto ano. A cada ano de escolarização torna-se mais difícil tentar recuperar e superar as defasagens no processo de alfabetização.

A proposta inicial do projeto foi desenvolver, junto a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do segundo ao quarto ano), com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas pela equipe escolar, atividades interativas que lhes permitissem melhorar o domínio da leitura e escrita, de modo que futuramente conseguissem acompanhar as atividades regulares do ano em que estão matriculados, superando algumas deficiências vindas de anos anteriores de escolarização.

A escolha dos alunos que participariam do projeto foi feita juntamente com a equipe pedagógica da escola. Os professores fizeram a indicação daqueles alunos com mais dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita e, de comum

acordo com a coordenação pedagógica da Unidade Escolar, foram selecionados alunos dos terceiros e quartos anos, tanto do primeiro quanto do segundo turno de aulas. A escolha de alunos desses anos pareceu mais necessária e, por isso, optamos por não trabalhar com os alunos do segundo ano, embora isso estivesse previsto no projeto.

O projeto contou com a participação de dois alunos bolsistas, graduandos em Ciências Biológicas – Licenciatura. Para estes alunos, a participação no projeto foi bastante relevante uma vez que possibilitou a eles o contato direto com uma escola de ensino fundamental e com alunos que requeriam mais atenção para desenvolverem suas competências educativas. Abaixo descrevemos as principais ações desenvolvidas durante o ano de 2013 e os principais resultados obtidos.

DESENVOLVIMENTO

A primeira atividade desenvolvida com os alunos foi de natureza diagnóstica. Apresentamos uma prova que continha sete atividades diferentes umas das outras. A primeira atividade consistia em um ditado de palavras, mais precisamente dezesseis palavras dispostas em quatro grupos, com quatro temáticas diferentes (grupo um: contendo quatro animais, grupo dois: quatro comidas, grupo três: quatro vestimentas e grupo quatro: quatro tipos de tecido). As palavras em questão no primeiro grupo eram: elefante, formiga, onça e leão; no segundo grupo: brigadeiro, farofa, sopa e mel; no terceiro grupo: camiseta, vestido, gorro e meia; no quarto grupo: algodão, veludo, seda e lã. O objetivo da primeira atividade foi o de descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita e como conseguiam aplicar esse conhecimento durante o ditado. Utilizamos palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas, justamente para identificar onde estariam as maiores dificuldades de leitura.

A segunda e a terceira atividades foram semelhantes. Na segunda foi solicitado que os alunos escrevessem o nome de cinco frutas e na terceira o nome de cinco brinquedos. Essa atividade nos permitiu identificar quais as hipóteses sobre a língua escrita as crianças tinham e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um.

A quarta atividade consistia em dez imagens. Foram escolhidas figuras de gato, cavalo, carro, pato, vaca, cobra, rato, peixe, cão e rosa. O objetivo da quarta

atividade foi detectar o conhecimento de cada aluno sobre a escrita de nomes de seres e objetos do cotidiano deles e de fácil escrita, pois a maioria das palavras era composta por sílabas simples, que deveriam ser de domínio de alunos que já estavam em processo de alfabetização.

Na quinta atividade os alunos deveriam formar cinco palavras com as seguintes letras: G, L, F, C, M, B, R, T, A, E, I, O e U. O objetivo central da quinta atividade foi verificar se os alunos conseguiam juntar algumas consoantes com as vogais e formar palavras bastante simples como, por exemplo, gato, bola, tatu, mala, bala, fala, bela, etc.

A sexta atividade solicitava que os alunos formassem até cinco palavras que iniciassem com as seguintes sílabas: MA, LA e BO. O objetivo dessa atividade foi ativar seus conhecimentos prévios, deixando que aflorassem as informações linguísticas já de domínio de todos e aparecessem as habilidades de escrita já adquiridas. Oralmente, eles indicavam, facilmente, várias palavras começadas por essas sílabas.

Na sétima atividade, cujo objetivo era verificar o nível de leitura de um texto, os alunos deveriam realizar a leitura do seguinte texto:

A Casa Feliz:

Era uma vez uma casa feliz. Era cheia de barulho e alegria. Sim, muita alegria!

As crianças da vizinhança estavam sempre lá.

A casa era espaçosa para abrigar tantas crianças.

Mariana, a dona da casa, era uma senhora muito boa. Vivia inventando brincadeiras para que todos fossem felizes. Dizia ela:

– Alegria sim, tristeza não!

Por isso é que apelidaram a sua casa de "casa feliz".

Naquele dia, comunicou a todos que à noite haveria uma surpresa. O que será que vai acontecer?

Em seguida, na oitava atividade, os alunos deveriam continuar o texto da Casa Feliz. Ou seja, imaginar qual seria a surpresa e o que iria acontecer.

De modo geral o desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica ficou abaixo de nossa expectativa, o que, no entanto, serviu para percebermos o grau de dificuldades que eles apresentavam e, a partir disso, organizar as atividades que seriam desenvolvidas durante o projeto. As atividades que propusemos foram,

em sua maioria, orais, principalmente porque nossa preocupação era trabalhar o domínio da dupla articulação da linguagem, ou seja, possibilitar aos alunos a identificação de que toda atividade da língua depende de combinações e de escolhas entre os termos linguísticos. Entendíamos que se os alunos detivessem o domínio da linguagem oral, seria mais fácil transpor para a escrita, uma vez que a escrita contempla um grau segundo de abstração.

Analisando os resultados dessa avaliação diagnóstica constatamos que na primeira atividade, das dezesseis palavras ditadas, a maioria conseguiu acertar apenas quatro. No primeiro grupo de palavras, o que continha nomes de animais, as palavras que apresentaram mais dificuldade na escrita foram onça e rã. A maioria dos alunos escreveu no lugar de onça, "ousa", "osssa" ou "onsa", quanto a rã, as respostas mais frequentes foram "ran" e "ra", o que denota o não domínio da escrita de sílabas representadas por vogal mais consoante, o uso do til e também do ç.

O segundo grupo continha o nome de quatro alimentos. Nesse grupo a palavra mel foi a mais escrita errada, tendo sido grafada como "meu", provavelmente por influência da linguagem oral em que o l (ele) final de palavra se torna u na pronúncia cotidiana.

No terceiro grupo onde estavam contidas as quatro vestimentas, gorro foi a palavra mais errada pelos alunos porque muitos se esqueceram de colocar um segundo "r" no meio da palavra. Perceber a diferença de escrita de palavras como carro e caro exige bastante treino e exercício de fixação.

No quarto e último grupo em que o tema era tecido a palavra lã foi a que quase todos os alunos erraram. Muitos escreveram "lan". É a mesma dificuldade detectada no primeiro grupo com a palavra rã.

Na segunda atividade os alunos tiveram um desempenho melhor. Nenhum deles conseguiu escrever as cinco frutas solicitadas de forma correta, porém a maioria conseguiu acertar ao menos três nomes. Os mais comuns foram uva, amora e pera. Os erros mais frequentes foram com relação a melão e maçã, em que a maioria escreveu "melan" e "massa" e "massan". Novamente encontramos a dificuldade apontada na primeira atividade.

O resultado da terceira atividade foi bem semelhante ao da segunda. A palavra em que os alunos obtiveram mais sucesso durante a escrita foi boneco, enquanto que a palavra com maior dificuldade de escrita foi carrinho, grafada como "carinho" e "cariho". Novamente encontramos a dificuldade de grafar as consoantes duplas para reproduzir o som forte do r.

Na quarta atividade os alunos deveriam escrever o nome das dez figuras apresentadas a eles. O rendimento dos alunos foi relativamente bom nessa atividade, porém percebemos que algumas palavras como cobra foram escritas erroneamente, o que indica o não domínio de sílabas formadas por consoante + consoante + vogal.

Na quinta atividade os alunos deveriam formar palavras a partir de algumas letras previamente fornecidas. A maioria deles formaram algumas palavras monossilábicas com sucesso como foi, boi, ai, bar e mar, porém, quando tentavam construir palavras um pouco mais complexas tinham muita dificuldade, como ao escreverem goiaba em que a maioria escreveu "goba".

A sexta atividade consistia na formação de palavras a partir de sílabas iniciais dadas. Os alunos tiveram sucesso ao escreverem de forma correta palavras como macaco, lata e boi, porém o bom desempenho parou por aí, pois vieram em seguida palavras como "majucado", "magaríta", "lábis" e "baquete". Entendemos que os alunos pensaram em palavras começadas pelas sílabas propostas, mas tiveram dificuldade de escrevê-las por não domínio do processo de escrita.

Durante a realização da sétima atividade, que consistia na leitura do texto "A Casa Feliz", pudemos perceber que além do problema da leitura e compreensão existiam problemas relacionados à boa pronúncia das palavras. Detectamos também que alguns alunos identificavam as letras, mas não conseguiam juntá-las com a letra seguinte para formar a sílaba.

Todas essas limitações e deficiências puderam ser notadas na oitava e última atividade, na qual os alunos deveriam dar continuidade para a história do exercício anterior. Escrever uma história, ou melhor, dar continuidade a uma história, pareceu difícil demais para esses alunos.

Vale enfatizar que esses alunos, na comunicação oral, nas solicitações orais propostas pelos estagiários sempre se desempenham bem. Eles não apresentavam qualquer problema de domínio da língua falada. A construção oral deles era perfeitamente adequada ao padrão da língua portuguesa. Eram falantes totalmente proficientes. A pergunta que fica é: por que essas crianças, estando no terceiro e quarto anos do ensino fundamental, apresentavam tão pouco domínio da leitura e escrita?

Conhecidos os alunos e divididos os grupos, iniciamos as atividades buscando encorajar as crianças a participarem com aquilo que sabiam e com sua esperteza e criatividade. Conforme orientação pedagógica recebida da unidade escolar,

nossas atividades deveriam ser totalmente diferentes das desenvolvidas rotineiramente em sala de aula. Diante disso, buscamos aqueles exercícios que possibilitassem maior integração entre os alunos, que dessem liberdade de expressão oral e tivessem um caráter lúdico. Por essas razões, desenvolvemos atividades de leitura dirigida, de alguma modalidade de escrita, de formação de histórias, dentre as quais estão as descritas abaixo.

Atividade 1: Stop

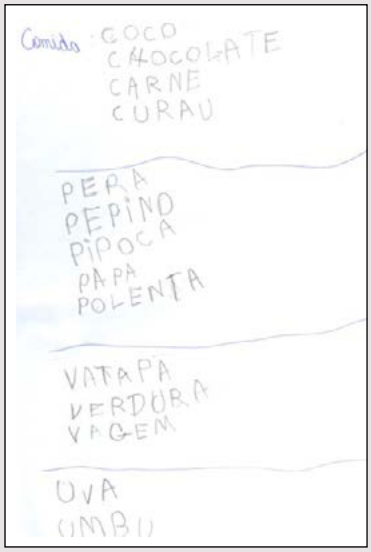
Desenvolvimento

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma: todas as letras do alfabeto foram escritas em fichas e estas foram depositadas em um saquinho. Os alunos foram divididos em três grupos e ganharam pranchetas com os seguintes temas: Cor, Animal, Comida, Adjetivo e Lugar.

Como cada grupo contava com a presença de cinco alunos, cada aluno ficava responsável por um tema e a cada rodada esses temas giravam entre os membros do grupo para que, no fim da atividade, todos os alunos tivessem escrito ao menos uma vez palavras relacionadas a todos os temas.

A cada rodada era escolhido um novo líder, que era o responsável por retirar uma das fichas do saco. Sorteada a letra, todos os participantes deveriam escrever o maior número de palavras possíveis que começassem com a referida letra, cada um escrevendo na sua prancheta com o seu tema.

Cada grupo ganhava um ponto para cada palavra escrita de modo correto e que fosse coerente com o tema da prancha em que estava. As palavras não acertadas eram escritas na lousa e todas as crianças as liam. Desta maneira, aprendiam a escrever palavras novas e também a lê-las corretamente. A seguir apresentamos alguns exemplos desse exercício.



Aproveitamento

Nessa atividade os alunos tiveram um aproveitamento excelente. Aumentaram e aprimoraram seu vocabulário com relação a diferentes tópicos e assuntos. Esforçavam-se para encontrar a palavra pedida e não tiveram grandes dificuldades em realizar a tarefa. Ocorreram alguns erros, porém nada muito fora do esperado. Foi um bom teste para podermos analisar como os alunos se desempenhavam sozinhos, tendo apenas a indicação de um tema e uma letra para escreverem as palavras.

Devido ao sucesso, a atividade foi repetida outras vezes, porém com algumas alterações nos temas das pranchetas e com alteração na composição dos grupos para não tornar monótona e repetitiva uma coisa interativa.

Atividade 2: Do ovo à borboleta

Desenvolvimento

Junto com os alunos, a partir de conversas orais, fomos criando uma história fictícia sobre uma lagarta chamada Juju. Levamos para o grupo um casulo e contamos de modo sucinto como ocorria o desenvolvimento da lagarta. Dadas essas informações, os alunos foram construindo a história. Eles propuseram o cenário, as situações e os nomes das personagens desta história desenvolvida coletivamente.

Os alunos foram falando e nós fomos escrevendo o que eles diziam. Deste modo eles ampliaram o vocabulário e foram estimulados em sua criatividade.

Nosso papel foi muito mais de direcionar e ampliar alguns aspectos biológicos do desenvolvimento da lagarta, associando, assim, um conhecimento relativo a aspectos da natureza que muitos já sabiam com uma atividade de escrita e de leitura.

A história desenvolvida tornou-se mais real e concreta para eles e possibilitamos que eles percebessem que para escrever é preciso querer falar sobre o mundo, sobre o que sabemos e sobre coisas que podemos também inventar, desde que a história seja plausível. Como bem diz Paulo Freire, "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (1989, p. 11). A seguir reproduzimos um exemplo de atividade realizada:

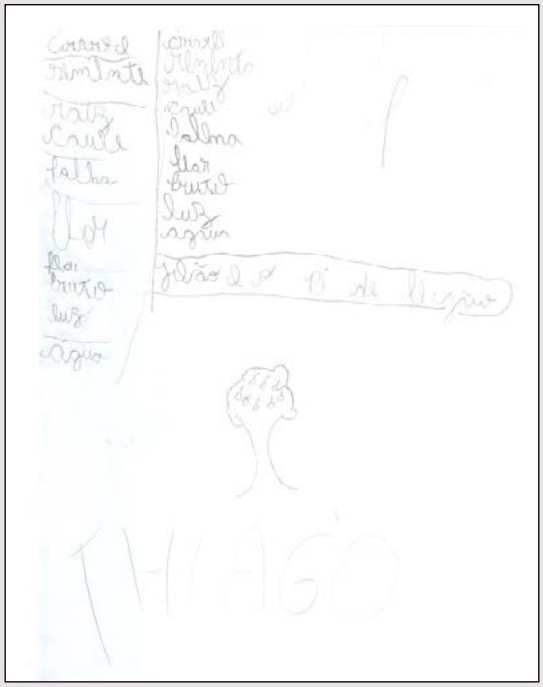
Aproveitamento

Por ser uma atividade interativa e de certo modo prática, todos os alunos se envolveram de modo relativamente organizado e participativo. Todos expuseram as ideias que tinham sobre o assunto em questão e suas hipóteses sobre como a lagarta poderia virar uma borboleta. Unimos conhecimento linguístico com conhecimento biológico.

Atividade 3: Desenvolvimento da semente de feijão

Desenvolvimento

Utilizamos o experimento da germinação do feijão para associar conhecimentos sobre eventos naturais com a produção literária de histórias infantis. Inicialmente, explicamos para os alunos como ocorria a germinação da semente e os cuidados que se deveria ter para o cultivo do feijão, ensinando-lhes, por exemplo, como deveriam molhar o algodão. Conversando com os alunos, levantamos hipóteses sobre o tempo que a semente levaria para germinar. Verificamos, depois, se o tempo que eles imaginavam era o mesmo que a semente levava para germinar. Imaginação e realidade se encontraram. Aproveitamos isso e apresentamos a história do João e o Pé de Feijão, tentando esclarecer o que é verídico e o que é imaginação na história, concluindo que podemos imaginar uma história e escrevê-la. Motivados, os alunos reconstruíram, oralmente, a história do João e o Pé de Feijão. Inclusive alguns alunos compararam a história lida por nós com a mesma história apresentada na televisão na forma de filme ou desenho animado. Falando sobre leitura, Proust (1989, p. 35) afirma: "a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar".



Aproveitamento

Os alunos participaram de modo ativo nesta atividade, interessando-se por todo o material que apresentávamos e pelas histórias contadas. Provavelmente favorecemos a abertura de universos interiores, de mundos não imaginados...

Atividade 4: Passa ou repassa

Desenvolvimento

Esta atividade é bem semelhante ao Stop. Os alunos foram divididos em dois grupos e elegeram um líder. Foram feitas fichas com todas as letras do alfabeto e essas fichas foram depositadas em um saquinho. Não havia um tema pré-determinado e os participantes não escreviam as palavras lembradas, dando maior liberdade para a escolha da palavra. A atividade visava à ampliação do vocabulário dos alunos. A cada rodada escolhia-se um novo líder para os grupos. Por meio do par ou impar sorteava-se o líder que começaria a brincadeira. Este retirava uma ficha do saquinho. Tão logo retirasse a ficha, ele deveria dizer uma palavra que começasse pela letra sorteada. Assim que ele falasse, a vez seria do outro líder que teria de falar uma palavra diferente com a mesma letra e assim sucessivamente até que um dos dois líderes não soubesse mais nenhuma palavra. Nesse momento a pessoa que não sabia mais nenhuma palavra deveria passar a vez para o adversário. Se o adversário respondesse, ganharia um ponto e ganharia a rodada. Caso não soubesse, ele deveria repassar para o outro adversário que, agora, se lembrasse de alguma outra palavra, iria ganhar um ponto e a rodada. Porém se ocorresse o contrário, o ponto iria para a equipe oposta. Cada palavra acertada valia um ponto para a equipe. Ao final sairia vencedora a equipe que obtivesse maior quantidade de pontos.

Aproveitamento

Esta atividade essencialmente oral favoreceu a desinibição dos alunos e a agilidade mental para a solução de outras situações escolares. Os alunos mostraram-se bastante motivados e sempre se esforçavam para conseguir bons resultados. Não houve nem desânimo nem desinteresse e a interatividade entre os alunos foi muito grande.

Atividade 5: Quadro silábico

Desenvolvimento

Montamos um quadro silábico a partir de uma palavra-chave que apareceu numa das historinhas infantis lidas. No caso, o quadro abaixo foi formado a partir das sílabas da palavra "barata" da "história da dona Baratinha". Antes de os alunos formarem as sílabas, verificávamos se eles conseguiam identificar todas as letras. Letras identificadas, formávamos com eles as sílabas. Como vimos na avaliação diagnóstica, todos reconheciam as letras do alfabeto. A dificuldade era ler as sílabas formadas com o acréscimo das vogais às consoantes. Por isso, decidimos montar alguns pequenos quadros silábicos como este.

BA	RA	TA
BE	RE	TE
BI	RI	TI
BO	RO	TO
BU	RU	TU

Oralmente, os alunos começaram a formar algumas palavras, combinando as diferentes sílabas. As palavras formadas eram escritas na lousa e depois todos as liam. Variávamos a leitura, pedindo a um dado aluno que lesse a palavra apontada. Ou a todos que lessem a palavra indicada.

Aproveitamento

As atividades de reconhecimento das sílabas simples e formação de palavras foram desenvolvidas por várias vezes durante o projeto. Os alunos se interessavam por este tipo de exercício e participavam ativamente. Quando os alunos formavam uma palavra cujo significado era desconhecido do grupo, sempre buscávamos esclarecer o que aquela palavra queria dizer. Muitas vezes pedíamos aos alunos que, oralmente, construíssem frases utilizando essa palavra. Com isso, associávamos à palavra o seu significado e este era inserido numa frase, o que facilitava não só entendimento do sentido como também permitia perceber o contexto linguístico em que a palavra era usada. De um modo geral, os alunos sabiam colocar bem as palavras nas frases, o que indicava um domínio bom da língua materna em sua modalidade oral.

Atividade 6: Quadro de palavras

Desenvolvimento

Outro tipo de exercício que também foi desenvolvido durante as atividades do projeto consistia em apresentar um quadro com palavras retiradas de uma história lida e pedir que eles combinassem as palavras para formar uma frase. A frase poderia ser semelhante à da história lida ou poderia ser outra, desde que fosse coerente e tivesse um significado possível. Esta atividade foi desenvolvida, por várias vezes, de forma oral. No quadro a seguir temos um exemplo desse tipo de exercício:

O	BOLA	TRANSFORMARAM
A	PRÍNCIPE	CAIU
OS	BRUXAS	PULA
AS	SAPO	CASOU

Aproveitamento

Os alunos se sentiram a vontade para realizar este tipo de atividade e nos surpreenderam montando frases coerentes que nem mesmo nós que estruturamos o exercício conseguimos enxergar.

O resultado do trabalho foi satisfatório, pois pudemos perceber o interesse dos alunos em realizar as atividades e o desempenho bem sucedido deles. Os alunos aprenderam a prestar mais atenção naquilo que escreviam, conseguindo, inclusive, corrigir os erros que cometiam durante a execução dos exercícios propostos. Passaram a ler com mais facilidade e, alguns, ficaram menos inibidos de expor ideias e realizar a leitura na frente dos demais. O projeto foi produtivo e obtivemos sucesso porque atendeu as crianças em suas dificuldades e deu a elas oportunidade de se expressarem melhor, se comunicarem com mais propriedade e de ter maior domínio da língua, sem falar na melhoria do desempenho em sala de aula, com notas mais elevadas.

Finalmente, lembramos que este texto teve por objetivo apresentar um trabalho desenvolvido numa unidade escolar, por isso não se caracteriza como trabalho de iniciação científica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, [1974].

MARTINET, A. *Elementos de linguística geral*. Lisboa: Sá da Costa, 1972.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.

3

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS: AS DIMENSÕES CONCEITUAIS, ATITUDINAIS E PROCEDIMENTAIS

Denise Ivana de Paula Albuquerque
Juliana Barbosa Pereira
Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O presente estudo foi desenvolvido no projeto do núcleo de ensino, A Educação Física na diversidade da cultura corporal de movimento: os desafios da educação contemporânea. As propostas desenvolvidas foram em uma escola municipal com alunos da 1ª série. Teve por objetivo promover a integração da teoria à prática, através da vivência no contexto educacional; desenvolver um trabalho específico da área da Educação Física com alunos do ensino fundamental do ciclo I que proporcione o desenvolvimento integral dos domínios do comportamento humano cognitivo, afetivo e motor das crianças; bem como promover um conjunto de ações pedagógicas que visem à práxis pedagógica escolar. Nesse sentido todas as ações do projeto são voltadas para a prática pedagógica da Educação Física, assim este estudo é apenas um recorte do trabalho desenvolvido. Os dados coletados e analisados, apontam para a importância das aulas da Educação Física para o desenvolvimento integral dos alunos, nas perspectivas das dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais.

Palavras-chave: Educação Física; prática pedagógica; desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma disciplina que pode contribuir para o processo de construção dos conhecimentos e da formação dos alunos, pautada na autonomia e na emancipação do cidadão, nesse sentido é possível compreender a importância de se desenvolver um trabalho alicerçado nas recomendações contemporâneas da educação.

Como disciplina sistematizada e regulamentada do componente curricular, a Educação Física atende as novas perspectivas educacionais, que preconiza o acesso a todos e a busca de uma formação integral, não valorizando apenas uma visão tradicional conteudista da escola. Ao pensarmos em um processo formativo que contemple as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, é fundamental

que no desenvolvimento da disciplina sejam desenvolvidos conteúdos que possam garantir estes três aspectos.

Para que se entenda o momento atual da Educação Física, é preciso considerar suas origens no contexto brasileiro. Este entendimento remete aos princípios que nortearam esta área, como uma disciplina essencial do sistema educacional. Em razão de novas concepções, várias propostas pedagógicas para a Educação Física Escolar foram apresentadas ao longo da história. Todas têm ampliado os campos de ação e reflexão para a prática educativa, embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, tem em comum a busca da Educação Física como uma disciplina que articule as múltiplas dimensões do ser humano, conforme se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

Dentre as propostas apresentadas pelo referencial teórico da área, encontra-se a abordagem denominada Psicomotricidade ou Educação Psicomotora. Embora esta proposta venha influenciando a Educação Física desde a década de 80, alguns estudiosos, acreditam que ela não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares.

Nesta perspectiva, o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano, consideradas um saber (BRACHT, 1999).

A Psicomotricidade foi à primeira abordagem que incluiu o desenvolvimento afetivo e cognitivo como uma das preocupações da aula de Educação Física, sem deixar de lado, o até então único compromisso apresentado por essa disciplina, o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades motoras. A Psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo (NEGRINI, 2002).

De acordo, com o autor, a Abordagem Psicomotora apresenta três campos de atuação a Educação, a Reeducação e a Terapia. A Educação Psicomotora, através da psicomotricidade funcional, apresenta aulas diretivas e a psicomotricidade relacional, com aulas não diretivas. As aulas relacionadas a psicomotricidade funcional consistem nas famílias de exercícios como meio para o desenvolvimento psicomotriz da criança, que pode ser mensurado, através de testes padronizados. Por ser uma aula diretiva, acaba restringindo a exteriorização das experiências das crianças.

A psicomotricidade relacional utiliza-se de jogos como meio para o desenvolvimento psicomotriz, afetivo e cognitivo, priorizando as relações entre as crianças e a exteriorização das experiências.

A diversidade de movimentos que uma criança utiliza em suas atividades é denominada vocabulário psicomotriz. A criança desenvolve e amplia seu vocabulário psicomotriz explorando, experimentando e repetindo certos movimentos em diferentes situações. Crianças de mesma idade podem apresenta diferenças no desenvolvimento, devido às experiências vivenciadas e o nível de maturação. Gallahue (2005), afirma que o desenvolvimento é relacionado à idade, mas não depende dela, portanto a individualidade deve ser respeitada.

Quando falamos no desenvolvimento da criança, não é possível separar a ação (movimento) da emoção, pois toda ação realizada pela criança envolve emoção, sendo ela boa ou ruim (NEGRINI, 2002). Nesse sentido, a aula de Educação Física deve envolver emocionalmente a criança, para conseguir uma boa evolução em seu desenvolvimento integral.

O estudioso Wallon (1995) aponta que as bases relacionadas às emoções e a socialização estruturou uma sequência de estágios de desenvolvimento. No "estágio de personalismo", a criança toma consciência de si e sua própria personalidade, e torna-se necessário ser notada pelos outros. As interações sociais são essenciais para o fortalecimento do espírito de equipe, de cooperação mútua e de solidariedade, e serão definitivas no interesse pelos outros e pela vida social no futuro.

Essas interações tão importantes para o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, moral e social são realizadas através das ações produzidas pelo corpo. Nesse momento entra a importância da aprendizagem psicomotora, possibilitando a expressão e participação das crianças nas atividades em grupo.

Segundo Negrini (2002) a psicomotricidade deve proporcionar diversas e variadas experimentações, estimular a vivência simbólica e o contato com os elementos de intervenção pedagógica, socialização e a exteriorização da criança, valorizando atividades lúdicas, assim o jogo através das brincadeiras ganha um papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os objetivos elencados para o estudo estão promover a integração da teoria à prática, através da vivência no contexto educacional; desenvolver um trabalho específico da área da Educação Física com alunos do ensino fundamental do ciclo I que proporcione o desenvolvimento integral dos domínios do comportamento humano cognitivo, afetivo e motor das crianças; bem como promover um conjunto de ações pedagógicas que visem à práxis pedagógica escolar.

DESENVOLVIMENTO

O projeto "A Educação Física na diversidade da cultura corporal de movimento: os desafios da educação contemporânea" esta sendo desenvolvido no EMEIF Rosana Negrão, e atende as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no ciclo I. Este estudo foi desenvolvido com um grupo de vinte e nove crianças da 1ª série do ensino fundamental, e foram realizadas duas sessões semanais de quarenta e cinco minutos.

Foram adotadas aulas não-diretivas com o resgate de jogos populares, simbólicos, e de regras para possibilitar o desenvolvimento afetivo e cognitivo contribuindo na convivência em grupos e nas resoluções dos problemas encontrados no cotidiano.

Os jogos populares fazem parte do folclore, constituem-se em importantes formas de manifestação lúdica, que ocorrem principalmente em ruas, quintais, e em pátios escolares. São também conhecidos como "jogos tradicionais", porque na sua maioria são passados de geração a geração. Nos jogos simbólicos a criança cria uma situação imaginária incorporando elementos do contexto cultural, adquiridos por meio da interação e comunicação, imitando ações reais e não apenas ações sobre objetos ou uso de objetos substitutos. E os jogos de regras marcam a transição da atividade individual para a socializada. A regra pressupõe interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social, distinguindo dois tipos de regras: as que vêm de fora e as que são construídas espontaneamente (KISHIMOTO, 2002).

As atividades propostas foram relacionadas ao desenvolvimento dos elementos psicomotores, para Mello (2002), estão divididos em:

- **Esquema Corporal:** É uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação das suas diferentes partes entre si e, sobretudo, nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam, compreendendo o domínio, conhecimento e consciência corporal.
- **Coordenação global:** É definida como a colocação em ação simultânea de grupos musculares diferentes, com vistas à execução de movimentos amplos e voluntários mais ou menos complexos, envolvendo principalmente o trabalho de membros inferiores, superiores e tronco.

- **Motricidade fina:** É o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos. Englobam principalmente a atividade manual e digital, ocular, labial e lingual.
- **Organização Espacial e Temporal:** Organização espacial é a capacidade de orientar-se diante de um espaço físico e de perceber a relação de proximidade de coisas entre si. Refere-se às relações de perto e longe, em cima, embaixo, dentro, fora, etc. A organização temporal corresponde a capacidade de relacionar ações a uma determinada dimensão de tempo, onde sucessões de acontecimentos e de intervalo de tempo são fundamentais.

  Tratado do movimento, a Psicomotricidade solicita a associação de tempo e espaço conjuntamente, no desencadeamento de ações num determinado espaço físico e numa sequência temporal.
- **Ritmo:** Tratando-se de movimento, o ritmo é a "ordenação específica, característica e temporal de um ato motor". Há uma estreita ligação entre ritmo organização espacial e temporal.
- **Lateralidade:** É a capacidade de se vivenciar as noções de direita e esquerda sobre o mundo exterior, independente de sua própria situação física.
- **Equilíbrio:** É a capacidade de manter-se sobre uma base reduzida de sustentação do corpo, através de uma combinação adequada de ações musculares e sob a influencia de forças externas.

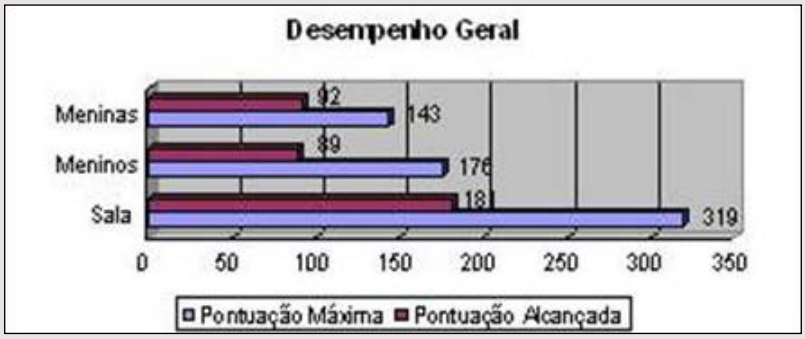
Para o início do trabalho, foi realizada uma avaliação diagnóstica, na qual foram aplicados testes psicomotores (FONSECA, 1988), para avaliação das capacidades de coordenação geral, equilíbrio, e esquema corporal. Outro momento importante, foi a observação, foram realizadas anotações em relação ao comportamento e interação das crianças durante as aulas e no que tange as dimensões conceituais e atitudinais. Para a verificação do desenvolvimento do aspecto cognitivo, o acompanhamento foi concomitante com a professora da turma, este protocolo foi adotado para detectar o avanço alcançado por cada aluno.

RESULTADOS

Os dados apresentados a seguir, são os resultados dos testes aplicados para o grupo de alunos, participantes deste estudo.

O Gráfico 1, mostra o desempenho geral da sala com os resultados das pontuações máximas e as pontuações alcançadas pela sala com 29 alunos, sendo 16 meninos e 13 meninas.

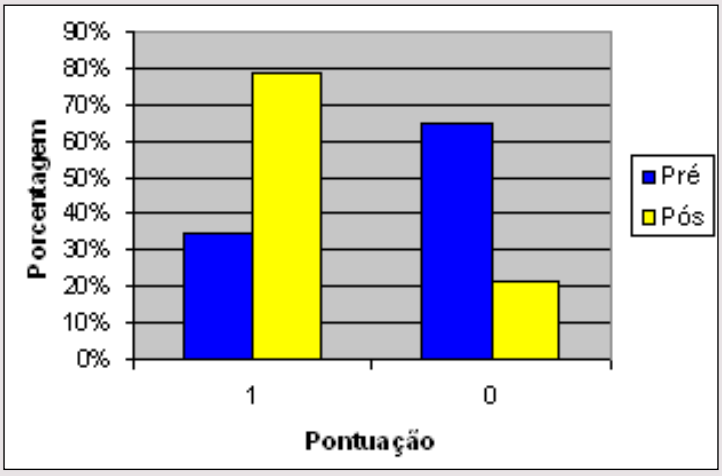
Gráfico 1 Desempenho Geral.



É possível observar que a sala alcançou pouco mais da metade da pontuação máxima (181 de 319), os meninos obtiveram praticamente metade da pontuação (89 de 176) e as meninas tiveram melhor desempenho nos testes que os meninos alcançando mais da metade dos pontos (92 de 143).

No Gráfico 2 é possível verificar o desempenho da sala na capacidade de esquema corporal observada no teste.

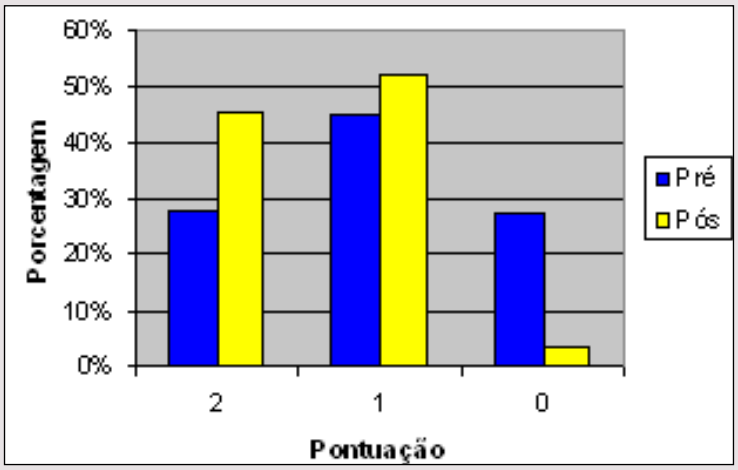
Gráfico 2 Desempenho geral em esquema corporal.



O gráfico acima trata do desempenho da sala no pré e pós-testes de esquema corporal. A sala apresentou um baixo desempenho no pré-teste, n qual apenas 35% dos alunos demonstraram ter um bom domínio corporal, os outros 65%

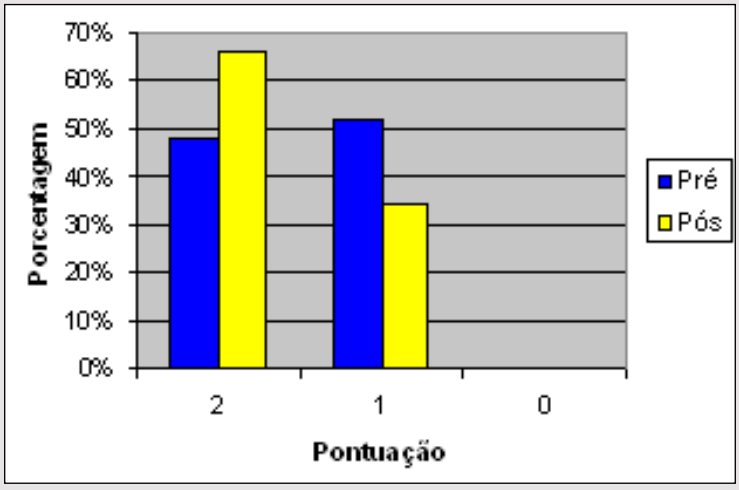
apresentam alguma dificuldades. Já no pós-teste a sala alcançou um bom resultado, 79% dos alunos apresentaram um bom domínio corporal.

Gráfico 3 Desempenho geral em equilíbrio estático.



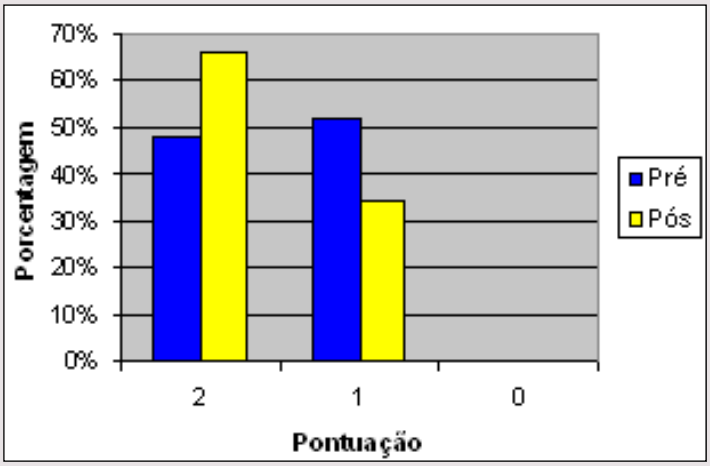
Este gráfico mostra o desempenho da sala no pré e pós-testes de equilíbrio estático. No pré e pós-testes a sala em sua maioria (45% e 52%) apresentou-se em um nível razoável de equilíbrio, também é possível notar um aumento de indivíduos que atingiram um bom equilíbrio (de 28% para 45%) e uma queda dos que possuíam muita dificuldade nesta capacidade (de 27% para 3%), estes 3% é representado por apenas um aluno que possuía um problema na formação óssea do pé, e isso o impedia de conseguir equilibrar-se de forma estática.

Gráfico 4 Desempenho geral de equilíbrio dinâmico.



O Gráfico 4 mostra a desempenho da sala nos pré e pós-testes de equilíbrio dinâmico. Pelo gráfico pode-se observar que nenhum aluno tinha muitas dificuldades, e apresentaram um bom equilíbrio dinâmico, tanto no pré como no pós-teste. No pré-teste foram 48% dos alunos que tinham um bom equilíbrio e 52% apresentava alguma dificuldade, no pós teste o número de alunos com um bom equilíbrio passa para 66%.

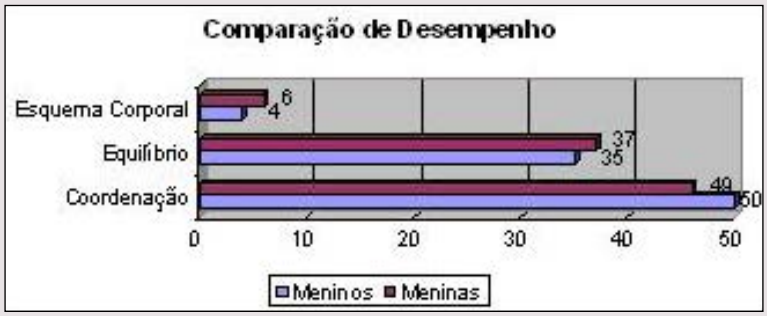
Gráfico 5 Desempenho geral de coordenação.



Os dados acima demonstram que os alunos não apresentaram muitas dificuldades, os alunos tiveram uma boa evolução na capacidade de coordenação. As meninas tiveram um desempenho de 33% no pré-teste, e no pós-teste 67%, o que significa um desenvolvimento significativo.

No Gráfico 6 é apresentado a comparação do desempenho entre meninos e meninas.

Gráfico 6 Comparação de Desempenho meninos e meninas.



De acordo com os dados é possível constatar um melhor desempenho das meninas, pois nas três valências observadas elas apresentaram uma maior pontuação que os meninos.

Em todos os vinte e nove testes aplicados, na média geral, a maior incidência de resultados que não atingiram uma melhor pontuação foi em Coordenação, mais especificamente na parte de dissociação de movimentos entre membros superiores e inferiores, os dados apontam que após as intervenções houve uma melhora significativa das capacidades motoras em estudo.

Vale ressaltar que cada criança tem seu tempo de desenvolvimento e de apropriação dos movimentos, e pode apresentar maior facilidade de aprendizagem em uma habilidade motora do que outras, e isso de forma alguma pode ser ignorado e ela deve receber os estímulos adequados ao seu nível de maturação (GALLAHUE, 2005).

Considerando os resultados analisados, é possível indicar que os alunos tiveram um desenvolvimento estatisticamente significante em relação aos aspectos psicomotores, já citados anteriormente, o que leva a considerar que através da utilização de aulas não-diretivas, é possível subsidiar uma proposta com a utilização de conteúdos que tratem de jogos populares, simbólicos e de regras nas aulas de educação física das séries iniciais do ensino fundamental.

Darido (2012) afirma que a Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do professor centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual. Daí a importância de se analisar outros elementos do desenvolvimento dos alunos.

Sobre o acompanhamento através das observações, o protocolo constava com informações sobre: interação entre os alunos, interação com os professores (da sala e de educação física), participação nas aulas, disciplina e comportamento.

Através dos registros, juntamente com a professora da sala, foi possível verificar que com as atividades propostas, os alunos tiveram oportunidades de interagirem, uma das estratégias adotadas foi no sentido de fazer um rodízio entre as duplas ou grupos de modo que eles puderam ter contato ente todos os alunos, isso foi bastante interessante, embora algumas vezes, eles não estivessem dispostos a ficar com o seu parceiro(a), depois de um diálogo, a aula começava e eles tinham uma participação significativa.

A presença da professora da sala também foi relevante, pois, ela procurou contextualizar alguns conteúdos, de forma que eles pudessem relacioná-los, neste aspecto as questões conceituais forma bem trabalhadas.

Para Darido (2012), dentro de uma perspectiva da Educação contemporânea e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Diante dos resultados é imperioso considerar que este estudo tratou de questões importantes no processo formativo das crianças e vem ao encontro das diretrizes da Educação Contemporânea, que apontam a importância de se trabalhar as diferentes dimensões como referência no processo ensino-aprendizagem e assim contribuir para uma formação significativa dos futuros cidadãos.

Nessa perspectiva a prática pedagógica, de acordo com os PCNs (1998), da área da Educação Física, sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998).

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

As atividades pertinentes à Educação Física se constituem como elementos fundamentais na vivência dos alunos, em interação com valores e conceitos do contexto sociocultural, que proporciona a possibilidade de comunicação através da linguagem corporal. (MATTOS & NEIRA, 2004).

A propósito de seus objetivos e conteúdos, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física não deve se restringir aos exercícios de certas habilidades e destrezas, mas também é de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibi-

lidades corporais e com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativas, esses são os preceitos da cultura corporal de movimento.

Na infância a melhor forma de trabalhar ação e emoção simultaneamente é através de jogos lúdicos, pelos quais as crianças podem exteriorizar suas emoções e desenvolverem as interações sociais tão importantes para a convivência em grupo.

Através dos jogos, é possível trabalhar as mais diversificadas atividades, fazendo despertar o interesse e estimulando a prazerosa descoberta de novas experiências de movimento, cabe aos professores intervir e contribuir nesta descoberta, proporcionando atividades adequadas de acordo com o grau de maturação de cada um, para que possa ocorrer um desenvolvimento motor e psicomotor, contemplando os aspectos afetivos, cognitivos, social, e cultural dos alunos. Piaget (1975, p. 83) afirma:

> A cada momento que alguém ensina prematuramente a uma criança algo que a criança poderia descobrir por conta própria, essa criança está perdendo a oportunidade de sua criatividade e de compreender totalmente o que foi ensinado.

A exteriorização e a interação social das crianças atualmente estão prejudicadas pela ausência de jogos lúdicos não apenas nas aulas de educação física, mas também nas ruas onde estes jogos foram substituídos por jogos individuais ou competitivos aflorando o espírito competitivo nas crianças. Estes jogos individuais (videogames e computadores) que vêm substituindo os jogos lúdicos prejudicam o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social da criança.

O desafio que se apresenta é o de transformar a concepção de Educação Física e seus objetivos numa cultura corporal capaz de assumir a responsabilidade de formar o cidadão. Para Betti (1994), não é propor que a Educação Física na escola se transforme em um discurso sobre a cultura corporal, mas em uma ação pedagógica, assim a concepção de cultura corporal amplia a contribuição para o pleno exercício da cidadania, na medida em que seus conteúdos permitam uma vivência de diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola*: Conteúdos, duas Dimensões e Significados. Acervo digital, Univesp, 2012.

GALLAHUE, D. L. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. In: GALLAHUE, D. L., OZMUN, J. C. Revisão científica de Marcos Garcia Neira. Tradução de Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo, Juliana de Medeiros, Juliana Pinheiro Souza e Silva. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física Infantil*: Construindo o Movimento na Escola. São Paulo: Phorte, 2004.

MELLO, A. M. *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis*. 4. ed. São Paulo: Ibrasa, 2002.

NEGRINI, A. *O Corpo na Educação Infantil*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

PIAGET, P. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, 1975.

WALLON, H. *Uma concepção do desenvolvimento infantil*. Isabel Galvão, 1995.

4

AS CULTURAS DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E POSSIBILIDADES

José Milton de Lima
Márcia Regina Canhoto de Lima
Adriélli da Silva Souza
Carolline Rodrigues Guedes
Denise Watanabe
Jéssika Naiara da Silva
Nathalia Franco Alves
Rosimeire Marques Gonçalves
Susana Angelin Furlan
Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O presente artigo retrata um projeto que teve como objeto de estudo e intervenção as Culturas da Infância em duas escolas de Educação Infantil na cidade de Presidente Prudente, SP. Assumiu como problema a necessidade de se buscar a valorização e a diversificação das atividades lúdicas e imaginativas de forma significativa para as crianças, já que educadoras dos contextos educacionais analisados não valorizavam tais atividades no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. A metodologia de pesquisa-ação orientou os encaminhamentos, considerando as possibilidades de reflexão, ação e transformação dos sujeitos e das realidades analisadas, permitindo o diálogo entre a teoria e a prática e entre todos os envolvidos. Para tanto, foram vivenciadas brincadeiras, jogos, histórias, teatro, músicas, brinquedos junto às crianças de três a cinco anos, por um período de um ano, sob a orientação, análise e reflexão da equipe do projeto e das professoras das escolas. Como resultados, constatou-se que, através das atividades lúdicas, o ambiente educacional ficou mais atraente, prazeroso e significativo para as crianças e estreitou as interações interpessoais entre os pares, com as professoras e a equipe do projeto.

Palavras-chave: Sociologia da infância; ludicidade; imaginação; criança; educação.

INTRODUÇÃO E DIÁLOGO COM A TEORIA

As crianças sempre estiveram presentes na vida dos adultos, desde o surgimento da humanidade, mas a infância como categoria estrutural socialmente construída surge posteriormente, com o "sentimento de infância". Recordar a

história da infância é resgatar as diversas concepções e papéis sociais atribuídos às crianças no passado e que foram construídos com diferentes olhares adultos, em diferentes épocas e contextos. A dificuldade em encontrar registros historiográficos sobre a infância, e mesmo seu relato historiográfico tardio, reforça a ideia de que, por muito tempo, houve uma incapacidade por parte dos adultos de expressar um olhar à criança e notar sua importância histórica.

Alguns estudos apontam Phlippe Ariès (1981), como o primeiro pesquisador que discutiu a infância como categoria social e historicamente construída. Seus relatos datam que o surgimento do "sentimento de infância" ocorreu somente na modernidade, a partir do século XVII. Até então, a criança era vista pela sociedade como uma folha em branco que precisava ser preenchida e preparada para a vida adulta e a infância era um período sem importância, despercebida e sufocada pelos adultos (PAULA; PELOSO, 2008).

O "sentimento de infância" foi importante para desenvolver nas pessoas "[...] uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos, que é decisivo para essa construção histórica, com um contínuo, dinâmico e distinto (em face da Antiguidade) processo de desenvolvimento desde o dealbar da modernidade" (SARMENTO, 2005 p. 367). Esse sentimento inicial contribuiu para que, ao longo da história e posteriormente, ocorresse a construção, efetivação e valorização da infância como uma categoria social e histórica, distinta da adulta. Sirota (2001, p. 12) também cita os trabalhos de Phillipe Ariès, destacando que eles "mostraram que o sentimento de infância muda ao longo do tempo, mesmo que esse estudo tenha sido discutido posteriormente".

Apesar da importância de Ariès para a história da infância, seus métodos de estudos foram criticados por alguns historiadores da época, como por exemplo, Linda Pollock (POLLOCK 1983 apud CORSARO, 2011). Ela questionou a metodologia utilizada por Ariès, já que suas fontes se baseavam em formas indiretas, ou seja, fontes secundárias para estudar a infância, como panfletos, literaturas, cartas e pinturas. Segundo Corsaro (2011), Pollock (1983) acreditava que estudos de fontes primárias seriam ideais e mais seguras, como no caso de autobiografias, notícias de jornais, diários, etc., o que evitaria deturpações sobre como as crianças eram vistas e tratadas no passado.

No início da Modernidade, a criança foi condicionada por processo de institucionalização, em decorrência da Revolução Industrial, das mudanças sociais e

econômicas delas advindas e na estrutura familiar, assim como pela criação das instituições escolares públicas e sua obrigatoriedade em frequentá-las posteriormente, por uma parte da sociedade que, dispensada do trabalho e do cuidado das aias passaria a ser incentivada, por suas famílias, a ir para as escolas.

A Institucionalização da infância constitui-se a um processo inerente ao surgimento e construção do espaço escolar público. A partir delas, ocorreram mudanças e foram criados normas e saberes que resultariam em disciplinas voltadas para as crianças. Na França, a criação desses "espaços institucionalizados" fez surgir dois conceitos que marcaram o processo de institucionalização naquele país, o "ofício de criança" e "ofício de aluno"

> [...] ambas remetem aos "processos de invenção" (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1973) e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança. O lugar onde ela deve exercer seu "ofício" e comportar-se de acordo com a natureza de sua "identidade infantil" tal como esta emana da definição socialmente dada à infância. Estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da "institucionalização da infância", visto como um movimento de invenção de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil. (MARCHI, 2010, p. 15)

No final do século XX, os espaços institucionalizados expandiram-se e universalizaram-se. Em decorrência, os pais passaram a requisitar esses "espaços" com maior frequência. No entanto, o processo educacional não está presente unicamente dentro das instituições de ensino, visto que a família, os colegas, o contexto social e cultural em que a pessoa está inserida são também responsáveis pela formação e socialização. Contudo, é no ambiente de relações entre pessoas, objetos, costumes e hábitos que nos formamos como seres humanos, construímos e identificamos nossas próprias vontades e gostos diante de toda a realidade apresentada.

As características, as especificidades e as particularidades de cada povo, de cada cultura encontram-se e são privilegiadas nas instituições de ensino. Ao mesmo tempo, são identificadas como espaço de socialização secundária, no meio das quais as crianças, convivem com a diversidade cultural em todos

os aspectos: ético, racial, gênero, religioso, econômico, político, físico, psicológico, entre outros.

A Educação Infantil torna-se, portanto, um importante espaço de socialização, cuidado e local de aprendizagem em que a criança se apropria das qualidades tipicamente humanas que são externas a ela (MELLO, 2007).

Entretanto, nem sempre a Educação Infantil foi valorizada segundo essa ótica. Somente a partir do século XIX, é que as políticas e a história dessa modalidade surgem no Brasil. No início, a sua implantação foi marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças. Sendo que para as crianças mais ricas o modelo de instituição oferecido nas creches e pré-escolas era desenvolvido no diálogo com práticas escolares, já o modelo que atendia as crianças mais pobres era vinculado aos órgãos de assistência social (BRASIL, 2009).

Assim, o cuidar era reservado para as crianças mais pobres, voltado ao cuidado com o corpo e o educar era garantido para as crianças dos grupos socialmente privilegiados. Tais atitudes resultaram em concepções fragmentadas sobre a educação das crianças em espaços coletivos. Foi então, na Constituição Federal de 1988, que se concretizou o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças. A partir desse novo ordenamento legal, as "creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização" (BRASIL, 2009 p. 1).

Determinou-se então, do ponto de vista legal que:

> A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 3)

Na Lei nº 9.394/96 no artigo 22 a Educação Infantil é defendida como:

> [...] parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas. (BRASIL, 2009, p. 3)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil entre outros documentos legais propõem e defendem que as instituições de Educação Infantil devem assegurar condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> [...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 1998, p. 9)

Para orientar as instituições na elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares, a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEF) promulgada em dezembro de 2009, reuniu princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Destarte, conforme a DCNEF (2009), artigo 4º, a criança representa um sujeito histórico, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, enquanto brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona. Ao mesmo tempo, ela constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Segundo as práticas pedagógicas que compõem o plano curricular da Educação Infantil, a partir da DCNEF (2009), artigo 9º, a interação e a brincadeira devem ser eixos norteadores das mesmas, já que, quando brinca, a criança desenvolve ações mentais, afetivas, físicas, cooperativas, competitivas, entre outras. Os momentos de brincadeira e o próprio brinquedo estimulam a curiosidade da criança, fazendo com que ela exercite sua inteligência, permitindo a invenção e imaginação (AYRES; SENA, 2010).

Morais (2007) afirma que brincar em conjunto fortalece laços afetivos, visto que toda criança gosta de brincar com seus pares e isso faz com que ela se sinta prestigiada e desafiada a fazer descobertas e vivências que tornam a brincadeira mais estimulante e instigante.

Entretanto, algumas escolas não desenvolvem práticas pedagógicas de acordo com a DCNEF (2009), desvalorizando a criação, imaginação e ludicidade infantil.

Marcellino (1996, p. 119) destaca que "[...] a escola surge na vida da criança com o nobre objetivo de educá-la [...]. Nesse contexto, o início da vida escolar traz implícito o fim de uma etapa: a do tempo das não obrigações [...]". Mas, na maioria das vezes, ao entrar na escola a criança sofre um choque, dado que estava acostumada com brincadeiras e fantasias, e logo percebe que dentro da escola terá que seguir normas e regras impostas pelos adultos.

> A Escola é estruturalmente dinossáurica: em um século, não observamos grandes diferenças dentro de uma sala de aula; ali ainda estão carteiras que contêm crianças, paredes que contêm sonhos e professores regendo a orquestra. Também a lógica que a Escola procura impor às crianças é dinossáurica: é a lógica do "depois", pela qual a felicidade é sempre adiada. (MARCELLINO, 1996, p. 120)

A integração e participação dos educadores no crescimento das crianças e nos momentos lúdicos são fundamentais. Eles devem acompanhar todo o desenvolvimento da atividade, mediando suas práticas através de jogos e brincadeiras. Educar não se limita apenas a repassar informações ou mostrar caminhos, educar é auxiliar a criança a ter consciência de si mesma e da sociedade em que ela está inserida, proporcionar diversas ferramentas para que ela possa escolher o que mais se caracteriza com seus valores e metas (ROCHA; RESENDE, 2008). Educar ludicamente não é "jogar" tarefas para os alunos consumirem passivamente, educar é levar os alunos a terem prazer em conhecer algo, resgatar a verdadeira essência da palavra "escola", lugar de alegria, satisfação e desenvolvimento.

Cabe aos educadores repensarem seus conteúdos, práticas pedagógicas e acreditarem que a brincadeira e o jogo funcionam como ferramentas indispensáveis para o processo de desenvolvimento integral da criança, porque:

> A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA apud DALLABONA; MENDES, 2004, p. 9)

Nesse sentido, a escola precisa repensar quem ela está educando, considerar e respeitar sua necessidade e as Culturas Infantis de cada criança, as quais com-

preendem a ligação entre a criança e o mundo adulto, de modo que ela constrói sua própria categoria por meio de manifestações que vão além do caráter desenvolvimentista, transportando marcas do tempo, que foram historicamente construídas, e não se restringindo apenas a questões biológicas, destacadas por diversos pesquisadores e estudiosos.

Para Sarmento (2002), as culturas da infância demonstram a cultura social à qual pertencem as crianças, que são distintas às culturas adultas, utilizando maneiras específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo. Devemos nos remeter ao fato de que as Culturas da Infância se constituem na sociedade em que as crianças se encontram. Esta inserção ocorre por meio de manifestações particulares que carecem de maior compreensão.

> [...] inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui deste modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam ao estudo da criança. Esse esforço científico deve, ao meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2004, p. 23).

O autor destaca os quatros eixos estruturadores das Culturas da Infância, sendo que cada um deles esboça importantes pontos para que a infância seja compreendida e respeitada a partir de suas realidades e não limitada às visões adultocêntricas.

A interactividade, primeiro eixo mencionado por Sarmento (2002), considera a criança como um ser que vive num mundo heterogêneo, em contato com diversas realidades que colaboram para a formação de sua identidade pessoal e social, destaque para: escola, família, crianças, demais pares etc. Para isso, faz-se necessário uma aprendizagem interativa, que possibilite encontros de culturas, por meio de um ambiente social propenso à expressão de cada sujeito a partir de suas singularidades postas em diálogo. Nesta perspectiva, Corsaro (2011, p. 128) explicita a cultura de pares como "[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais" e é por meio da cultura de pares que as crianças se apropriam, reproduzem, recriam e reinventam o mundo que as rodeia. Esta partilha de tempos, representações, ações e emoções são essenciais para uma compreensão mais perfeita do mundo. Ela faz parte do processo de crescimento das crianças.

O segundo eixo, a ludicidade, representa um aspecto essencial da cultura infantil: o brincar. Segundo Sarmento (2002), ele não é exclusividade das crianças, mas é próprio do homem, sendo ainda uma das suas atividades sociais mais significativas. Diferentemente do adulto, o brincar é o que as crianças fazem de mais sério. De acordo com Scherer (2007), a ludicidade proporciona às crianças melhores condições de aprendizagem e de socialização. O brinquedo e o brincar também são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis:

> Pelo brincar, as crianças compreendem e entronizam ideias, comportamentos, reflexões, atitudes. Os jogos, os brinquedos e a própria ação do brincar, em especial o brincar com os outros, constitui-se em fator responsável por inúmeras aprendizagens e importante suporte na construção das relações sociais. (SCHERER, 2007 p. 112)

Para Redin (2009, p. 123), por meio da "[...] brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos". Já Moyles et al. (2007) em seu livro, a "excelência do brincar", revela um dos maiores atributos do brincar:

> As oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio da tentativa e erro (HOLT, 1991) e que o brincar é uma maneira não ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa auto-estima e auto-imagem. (MOYLES et al., 2007, p. 16)

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil reitera que a brincadeira aumenta a autoestima das crianças e ajuda a superar seus medos, e receios com a vida de uma forma criativa. Em consequência, podemos afirmar que a criança tem a capacidade de resiliência. Ou seja, ela é capaz de superar desafios e medos cotidianos através do brincar com essas situações, transformando e buscando compreender assim a realidade. Quinteiro (2002) argumenta que a brincadeira imaginativa torna a criança capaz de viver e criar situações que não são possíveis na vida real, mas perfeitamente realizáveis no plano da imaginação.

A fantasia do real, terceiro eixo estruturador das culturas da infância, é a capacidade de imaginar, ou seja, as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário (SARMENTO, 2004). O autor afirma

ainda que, por meio do mundo da fantasia e do faz de conta, a criança atribui significado às coisas e constrói sua visão de mundo, criando resistência frente às situações indesejáveis, dolorosas, vivenciadas por elas, continuando assim o jogo da vida em condições aceitáveis.

Como quarto e último eixo, a reiteração, Sarmento (2002) destaca o tempo da criança como recursivo, sempre provido de novas possibilidades, capaz de ser repetido, reiniciado a qualquer momento. Esse tempo se manifesta tanto no plano sincrônico, em que as rotinas e situações são recriadas, como no plano diacrônico, por meio da transmissão de jogos, brincadeiras e rituais "das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo" (SARMENTO, 2002, p. 18).

Levando em conta essas definições, é coerente afirmar que a infância não é uma idade de transição, mas uma condição social, em que cada faixa etária possui características distintas, cada período histórico também se distingue das outras faixas etárias. As crianças são agentes sociais ativos, dotados de características próprias e por meio da manifestação das Culturas da infância elas se desenvolvem, se formam, reproduzem, produzem e recriam culturas, como seres do presente e não apenas do futuro.

Assim, o campo teórico da Sociologia da Infância concebe as crianças não mais como seres imaturos e à espera de crescer, mas como atores sociais do hoje. Tal perspectiva reforça a ideia da criança competente e ativa no mundo, que cria modos e formas de se estabelecer na sociedade e em especial na escola. Por conseguinte, a cultura lúdica deve ser compreendida como o conjunto das experiências lúdicas acumuladas durante os anos. É brincando que ela se constrói, iniciando-se pelas primeiras brincadeiras do bebê com a mãe. Essas experiências podem estar relacionadas desde a interação com outras crianças, as proibições dos pais, o relacionamento com os professores, o espaço colocado à disposição da criança na escola, no bairro, em casa, entre outros (BROUGÈRE, 1998).

Na contemporaneidade, muito se tem avançado na forma de se conceber a criança e a infância. A criança não é mais considerada como uma tábula rasa, um adulto miniatura, como era considerada na Sociologia clássica, mas como um sujeito do seu desenvolvimento que necessita ser respeitado em suas singularidades, como define Sirota (2001):

> As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. (SIROTA, 2001, p. 18)

Este artigo apresenta, portanto, as experiências e as vivências das crianças dentro de um projeto desenvolvido em duas escolas de Educação Infantil, articuladas às brincadeiras, jogos, brinquedos, histórias e atividades lúdico-imaginativas com intuito de ampliar o tempo destinado às brincadeiras, diversificá-las e enriquecer a bagagem de aprendizados das crianças e das educadoras, respeitando-as e compreendendo-as como seres sociais, históricos autênticos, com especificidades, desejos e (re)produtores de cultura. Acima de tudo, o objetivo era valorizar e respeitar as culturas infantis como caminhos e possibilidades de proposta qualitativa no aprendizado de todos os envolvidos no projeto, em especial, no espaço da Educação Infantil.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

O trabalho de campo contou com intervenções semanais em duas escolas de Educação Infantil localizadas no interior paulista, por meio de uma parceria com as crianças e com as professoras da instituição. Foram atendidas ao todo 10 salas de crianças de três a cinco anos, com intervenções de 50 minutos cada uma, com as professoras auxiliando e participando das atividades, assim distribuídas: brincadeiras, histórias, jogos, brinquedos e atividades para estimular e/ou ampliar a cultura lúdica e as culturas infantis e que privilegiassem as relações sociais com os pares e com os adultos. As intervenções eram sempre realizadas em ambientes fora da sala de aula, como pátio, quadra, brinquedoteca e demais espaços oferecidos pelas instituições.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação, a entrevista com os educadores e as crianças, fotografias, vídeos, questionários, diário de campo e levantamento bibliográfico.

A base teórica que alicerçou o projeto foi, principalmente, a Sociologia da Infância, por nos identificarmos com seus pressupostos e com seu conteúdo, ou seja, pesquisas realizadas *com* crianças e não *sobre* crianças, pesquisas e práticas docentes que as considerem seres do hoje e não do porvir e que escutem suas

falas, que as respeitem e que busquem entender como elas pensam, sentem, quais os seus desejos e as melhores formas de ensiná-las.

Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, que consiste na relação estreita entre a teoria e a prática e, ainda, na atuação coletiva dos envolvidos. Não somente os pesquisadores detêm o referencial teórico e procedimentos metodológicos, mas todos os participantes que buscam, no processo, possíveis soluções para os problemas levantados, promovendo a produção coletiva dos conhecimentos e dos dados. Para Thiollent (1988, p. 14),

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, que tem como objetivo fornecer ao pesquisador os meios para torná-lo capaz de buscar soluções reais para os problemas da pesquisa. Thiollent (2005) enumera os objetivos da pesquisa-ação que são representados em duas maneiras: objetivos práticos, e os objetivos de conhecimento, sendo que para a pesquisa é importante o equilíbrio de ambos, visto que o bom conhecimento teórico ajuda uma boa execução.

Nessa perspectiva, buscou-se comprometer os docentes e contar com a participação de todos os envolvidos na pesquisa em todas as dimensões: na definição da problemática e das necessidades, nos questionamentos e atividades de estudo, na metodologia e na participação efetiva das intervenções. Para isso, o grupo utilizou como instrumento de investigação a observação participante. Ludke e André (1986, p. 29) compreendem que os compromissos do observador são:

> O "observador como participante" é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Durante o processo de investigação foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto às educadoras da instituição com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do projeto e compreender a visão e prática lúdica dessas profissionais.

A pesquisa envolveu uma equipe multiprofissional, formada por dois docentes doutores do Departamento de Educação e Educação Física, discentes dos Cursos de Graduação em Pedagogia e Educação Física, além de contar com a colaboração de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os alunos bolsistas participavam semanalmente na Universidade de reuniões de estudo, planejamento e avaliação no Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude – CEPELIJ e, quinzenalmente do Grupo de Pesquisa "Cultura Corporal: Saberes e Fazeres", visando ao aprofundamento teórico da temática estudada. Também, aconteceram seminários mensais. Eles contaram com a participação da equipe do Projeto da Universidade e dos profissionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município à que as duas escolas pertencem. Nesses encontros, buscou-se avaliar o projeto, a ampliação do referencial teórico de apoio, ajustes e acertos das ações para o alcance dos objetivos.

DIALOGANDO COM A REALIDADE

Os resultados do projeto nas duas escolas mostraram-se bastante relevantes. A necessidade de aprofundar os estudos e reflexões foi constante, considerando a importância da temática. Sua complexidade apontava para a necessidade de um olhar atento para crianças. Ele deveria privilegiar a sua participação como atores sociais e sujeitos ativos na sociedade com voz própria e formas específicas de ver o mundo.

A estreita relação entre a teoria e prática, permitiu-nos arriscar, por meio do projeto, e buscar superar as antigas concepções adultocêntricas sobre criança e infância que as consideravam seres passivos, (re)produtores de cultura e de informações. Ao contrário, buscamos a prática de atividades lúdicas e imaginativas diversificadas para estimular a criatividade, as capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Para demonstrar o trabalho realizado, apresentamos os resultados divididos por temas de interesse do projeto, visando assim atender suas finalidades de formação inicial e continuada. Os resultados serão apresentados a seguir nos subitens: *As Professoras e as Brincadeiras: uma relação possível*; *As Crianças e as Brincadeiras*; e *Brincadeiras no Contexto Escolar: ampliação do repertório lúdico e do tempo destinado ao brincar*.

As Professoras e as Brincadeiras: uma relação possível

Ao adentrar a realidade conseguimos observar que as professoras sentiam dificuldades para aplicar as brincadeiras, já que demonstravam um repertório limitado, podendo ser por uma formação deficitária sobre a importância desta atividade lúdica para o desenvolvimento integral da criança ou por não ter tempo ou mesmo interesse em tomar essa atividade como conteúdo. Além disso, notamos uma preocupação e maior importância dada aos saberes matemáticos e linguísticos, em que, desde muito cedo, já encontramos como conteúdos prioritários dentro da instituição infantil.

Porém, no decorrer das atividades do projeto e no tempo de conversas e diálogos com as professoras, percebemos que a concepção e visão sobre a importância do brincar e de como adotar a brincadeira como significante social no contexto escolar foi sendo alterado gradualmente.

Notamos que mais vezes durante as semanas, as professoras passaram a sair para brincar na brinquedoteca, no pátio da escola e na quadra coberta. Para podermos aprofundar e entendermos melhor as concepções que as professoras foram formando no decorrer do processo aplicamos, no final do ano, um questionário com questões fechadas, tendo como principal foco a brincadeira.

A primeira pergunta feita às professoras foi "Para você, qual a contribuição do lúdico para as crianças" e as respostas[1] foram:

> Professoras 1 e 2: "Construção da autonomia, criatividade, cidadania, oralidade, integração e imaginação".
>
> Professoras 3 e 4: "Desenvolve nas crianças a coordenação motora, o lúdico, pois o brincar auxilia na autonomia e interação da criança com o meio, de acordo com as brincadeiras que são passadas a eles".
>
> Professoras 5 e 6: "Coordenação motora, criatividade, cidadania, oralidade, integração e imaginação".
>
> Professoras 7 e 8: "Maior interação entre os alunos, as crianças tornaram menos inibidas, mais criativas e dinâmicas".

A segunda pergunta proposta foi: "o Projeto de extensão contribuiu para a sua formação e o seu modo de conceber essa atividade?" Todas as respostas foram de

1 As professoras desta escola optaram por responder as questões em duplas.

cunho positivo, apontando que ocorreram avanços na prática educativa, na apropriação da teoria sobre o tema e ainda que aumentou o repertório lúdico, dando-lhes novas ideias e novas brincadeiras a serem realizadas.

As professoras reconhecem que é difícil contemplar e se posicionar bem no andamento das brincadeiras, contudo, temos a maioria que atua como participantes ativas das atividades. Assim que elas entram na brincadeira, ajudam as crianças em seus desafios, naquele determinado brincar, enriquecendo as atividades lúdicas, com o devido cuidado na hora de intervenção para que sejam sempre as crianças que controlem a sua brincadeira e sua imaginação.

A terceira pergunta respondida fazia referência a sua prática educativa, se havia um tempo destinado as brincadeiras e como essa atividade era conduzida na maioria das vezes. Seguem os relatos das professoras:

> – Sim, Inicialmente dirigida, depois do objetivo proposto atingido é liberado aos que quisessem brincar. Os resultados são ótimos.
>
> – Sim, na maioria das vezes é conduzida por mim, para passar as regras dos jogos e, ensina-los, depois num segundo momento deixo brincar sem intervenção.
>
> – Sim, inicialmente dirigida, depois se eles entenderam eles são liberados para brincar como quiserem. Resultados são bons.
>
> – Sim, inicialmente a atividade é dirigida, posteriormente a brincadeira é livre com a intervenção do professor somente quando necessário.

Para Moyles (2007, p. 60) sobre a intervenção do adulto, o educador contribui quando efetivamente assume um papel na brincadeira e a enriquece com perguntas, com sugestões, tendo a sensibilidade de não avançar naquilo que faz parte da Cultura da criança. Também é papel do educador cuidar da provisão de materiais e de seu uso na atividade lúdica realizada.

Em um questionário aplicado com a gestora da instituição, perguntamos se com a implantação do projeto de extensão na escola, algo mudou na estrutura/ou cotidiano da escola.

> A atividade lúdica, a brincadeira, encontrou maior espaço, contribuindo no desenvolvimento infantil, facilitando a construção da autonomia, cumprimento das regras, limites e respeito aos colegas. (Gestora de uma das instituições contempladas pelo projeto)

Perguntamos também à gestora se houve alguma resistência à aceitação do projeto por parte das professoras. E ela afirmou que: "não, porque todos estão conscientes de que o brincar ajuda no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança".

Através da apropriação dos estudos de Moyles et al. (2007), pudemos orientar as nossas intervenções com as crianças, criando meios pelos quais elas poderiam resolver problemas através do aumento do repertório lúdico. Assim com base na autora procuramos intervir, compreendendo que

> [...] por meio das intervenções seletivas, o adulto pode monitorar as ideias infantis e agir como um facilitador. Ele pode ajudar as crianças a desemprenharem consistentemente o seu papel e, assim, auxiliar o desenvolvimento da história. Uma das grandes vantagens dessa maneira de trabalhar é que, por meio da ficção, muitas áreas de aprendizagem podem ser exploradas. Podem ser propostos problemas a serem resolvidos dentro da história. (MOYLES et al., 2007, p. 117-8)

Ainda em uma das instituições houve um episódio que descrevemos para demonstrar o resultado do trabalho. No dia da última intervenção do ano de 2013, ao despedir da diretora da escola e agradecê-la pelo apoio, suporte e calorosa acolhida no ano, ela, que também nos agradeceu, disse:

> – Espero poder contar com vocês no ano que vem!

Ao respondermos que, talvez, partiríamos para outras escolas para ampliar o projeto na cidade, ela foi enfática:

> – Então não é ampliar, é trocar. Esperamos que vocês possam continuar aqui, ampliar e não trocar! (Diário de Campo, 2013)

Essa solicitação da diretora para que permanecêssemos na escola revela a importância do projeto. Ela corresponde ao reconhecimento do trabalho, sempre realizado com respeito, seriedade e compromisso e que surtiu efeitos positivos e comprova a boa relação estabelecida com a diretora, com as professoras, com os funcionários e, principalmente, com as crianças.

As Crianças e as Brincadeiras

Os brinquedos e brincadeiras são fundamentais ao ser humano, dado que vão além do passatempo, porque servem como suporte para que a criança desenvolva

o seu lado social, cognitivo, ético e motor. Brincando a criança aprende a se socializar com outras crianças, desenvolve a motricidade, a criatividade, sem cobranças externas exacerbadas, medo ou insegurança, mas sim com prazer e emoção.

Através dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve sua expressão e pensamento, aprimora seu vocabulário, além de contribuir para a formação de suas atitudes sociais como: cooperação, respeito, obediência, senso de justiça e responsabilidade, pois na maioria das vezes, as crianças brincam com outras crianças e precisam aprender a lidar com frustrações e a superar conflitos.

Desse modo, destacamos que o lúdico é uma forma bastante eficaz de envolver as crianças nas atividades. Ainda, é indispensável a utilização de jogos e brincadeiras no processo pedagógico, pois estes são próprios das crianças, e são formas de refletir e descobrir o mundo que as cercam.

Partindo dos pressupostos apresentados sobre o brincar, destacaremos agora os resultados referentes às observações e conversas realizadas com as crianças.

As crianças queixavam-se que, mesmo no espaço escolar, não era permitido correr e, em casa, não havia colegas suficientes para realizar as brincadeiras. As justificativas das crianças ao solicitar as brincadeiras são várias, ou seja, elas querem brincar:

> Criança A: – [...] que nem todo mundo que é grande.
>
> Criança B: – É muito pouco a aula de Educação Física.
>
> Criança C: – No recreio não pode, porque a minha prô não deixa porque ela diz que chega suado igual cachorro molhado e também a gente corre e machuca.
>
> Criança D: – Não brinco em casa, porque só tem eu e a minha irmã, aí não dá para brincar.
>
> Criança E: – Porque na verdade quando a gente entrou aqui não tinha nada disso (se referindo à intervenção), nada, nada. A gente só ficava estudando, a gente não brincava de nada! Só na Educação Física. (Diário de Campo, 2013)

As falas infantis demonstram que as crianças se sentiram atendidas pelas ações do projeto e as valorizavam. Outros professores também, compreendendo a importância de tais atividades solicitaram, por diversas vezes, que o projeto se estendesse para seriações iniciais do Ensino Fundamental Ciclo I.

Durante o intervalo, ou a "hora do recreio", após familiarização das crianças em ocuparmos esse espaço e ouvi-las, para elas era comum e "esperado" que

estivéssemos com elas nesse momento. As perguntas eram frequentes, mesmo durante a aula:

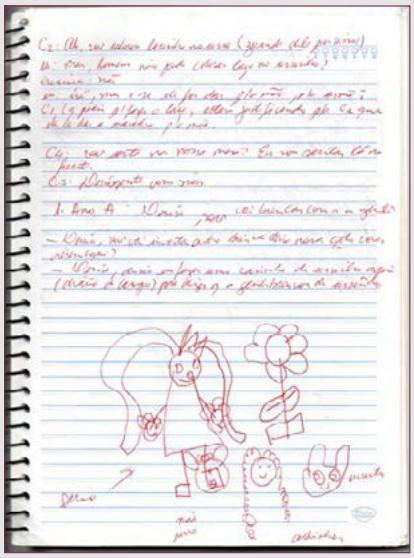
> Criança F: – Você senta na nossa mesa? Eu vou sentar lá na frente!
>
> Criança G: – Senta com a gente!
>
> Outras crianças aproveitam para saber sobre nossas atividades futuras:
>
> Criança H: – Você vai inventar outra brincadeira nova quando vocês vierem aqui?
>
> Criança I: – Deixa eu fazer uma carinha de ursinho aqui (aponta para o Diário de Campo 2013) pra dizer que a gente brincou de ursinho?

Pela necessidade de momentos durante os quais elas pudessem brincar ou mesmo se expressar, o intervalo se tornou um momento rico, momento de partilha, de expressar gostos, sentimentos, de contar coisas do cotidiano, da casa, da família e da escola. Eram momentos aguardados pelas crianças e também por nós, já que nos diálogos podíamos conhecê-las melhor. Aqueles momentos e espaços proporcionavam visualizar suas brincadeiras, alguns dos artefatos trazidos, encontrados ou trocados por elas, como brinquedos pequenos, flores, figurinhas, lanches; também demonstravam o estabelecimento e a importância das relações com os pares, com grupos distintos, a relação das crianças com os adultos e com os bolsistas do projeto.

Aliás, o Diário de Campo se tornou um material muito disputado pelas crianças. Após perceberem que sempre estávamos a escrever nele, e após estabelecerem uma boa relação com a equipe, passaram a requisitá-lo constantemente para fazer desenhos, como se pode observar nas fotos abaixo:

Fotos 1 e 2 "Arte" infantil (Diário de Campo, 2013).

Fotos 3 e 4 Os desenhos das crianças (Diário de Campo, 2013).



Fotos 5 e 6 Objeto de desejo infantil (Diário de Campo, 2013).

BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR: AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LÚDICO E DO TEMPO DESTINADO AO BRINCAR

Quando se fala em ampliação do repertório lúdico, logo nos remetemos à quantidade de brincadeiras novas que proporcionamos. Para melhor elucidar

esses resultados sobre a ampliação do conteúdo lúdico, segue uma tabela que mostra quantas brincadeiras novas foram feitas com as crianças ao longo de um ano de intervenção:

Repertório lúdico dos planos de aula dados durante o ano	Vezes utilizados
Movimento Corporal	12
Histórias	7
Brincadeiras Imaginativas	10
Músicas	8
Mímica e Teatro	6
Brincadeira dos cantinhos/de papeis (boneca, panelinha, comidinha)	5
Circuito	4
Fotografia tiradas pelas crianças	1
Brincadeiras manuais (de construção, artesanato, massinha, etc.)	3
Total	**56**

Além da grande quantidade de brincadeiras proporcionadas, compreendemos que elas foram significativas para as crianças. Perguntamos, ao final do ano letivo de 2013, quais as brincadeiras que já haviam sido feitas com elas. Várias das nossas brincadeiras foram lembradas, como a viagem espacial, as câmeras fotográficas feitas com EVA, a "estrela cadente", o "urso", caça ao "tesouro", "teatro", "mímica", história da "dona Baratinha", entre outras. Segue algumas respostas dadas por elas:

> Crianças: – Nave, espaço, estrela, alienígena, lua, atiramos nos aliens, volante, arma, roupa, capacete, tá flutuando na nave igual alienígena; a Luci estava esperando o Lipe com o presente, que era a câmera, uma câmera mágica do passado; tirando foto da professora; ponte mágica, que tinha cobra, *Twister* (um jogo); câmera; estrela; peteca; acertar a bruxa; caça ao tesouro; carrinho; viagem espacial; pirata; pular na lua; estrela; foguete; acertar na argola; super-herói; teatro; mímica; Dona Baratinha; tirar foto, patinete; foguete; pirata; bandeira; máscara; urso dorminhoco; pega-pega; estrela-cadente; bruxa; cobrinha; trenzinho; túnel; casinha; acertar a bruxa; o João que era o bandido; trânsito, músicas do "legal; música do cavalinho".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa e das intervenções foi possível reconhecer avanços significativos relativos às crianças e também às concepções de algumas das professoras. Entretanto, mesmo identificando a importância de se contemplar as brincadeiras com as crianças no contexto educacional, algumas professoras ainda não as empregam, conforme o indicado pela legislação e produção científica pertinentes, em razão de compreenderem que há outras finalidades que se sobrepõem como os conteúdos relacionados à alfabetização linguística e matemática, assumidos precocemente.

As crianças apresentaram repertórios lúdicos e imaginativos mais ricos; participação ativa nas brincadeiras e a produção de uma série atividades relacionadas às culturas infantis, apropriadas, (re)produzidas e (re)inventadas durante as atividades, o que contribuiu para a melhor socialização e expansão da *interactividade*, do lúdico e da fantasia do real entre os pares infantis. Através da coleta de dados foi possível analisar os avanços nas formas das crianças imaginarem, brincarem e de se relacionarem com os pares, com os adultos e com o contexto; valorizando sua participação como sujeito construtor de cultura, um ator social ativo, que possui voz própria, desejos, ações, pensamentos e sentimentos.

As intervenções possibilitaram auxiliar a formação continuada das professoras parceiras e, principalmente, proporcionaram um rol de atividades diversificadas para o aprendizado infantil, ainda, contribuíram e expandiram as capacidades lúdicas e imaginativas, criativas, cognitivas das crianças, estreitaram as relações sociais, de pares e entre gerações e serviram de elementos que foram analisados. O contato com a realidade permitiu estreitar relações, criar laços entre pessoas com realidades e contextos distintos, proporcionando aprendizagens e ricas experiências para todos. Vivenciar a teoria como norte para a prática, encontrar instituições dispostas a tais jornadas, conforme assumido na metodologia adotada, significou um laboratório de experiências, reflexões e aprendizagens para a vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AYRES, J. S.; SENA, S.S. A importância do lúdico na Educação Infantil: fundamentação teórica. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP. *Pitanga*, n. 1, v. 1, p. 106-121, jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília: Diário Oficial da União, dez. 2009.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação. *Pelotas*, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2002.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELLINO, N. C.; OLIVIER, G. G. de F. Sobre Dinossauros, Carteiras e Pássaros-lira: do lúdico na vida ao lúdico na escola. *Rev. Motrivivência. Florianópolis*, n. 9, p. 118-135, dez. 1996.

MARCHI, R. de C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Rev. Port. de Educação* [online]. v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/6-Suely.pdf>. Acesso em: 5 maio 2011.

MORAIS, R. L. A importância do lúdico na Educação Infantil. Dominium. *Rev. Científica da Faculdade de Natal* – FAL, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2007.

MOYLES, J. R. et al. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

PAULA, E. M. A. T. de; PELOSO, F. C. Ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância das classes populares. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2008.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

RESENDE, V. A. D. L.; ROCHA, I. D. V. A. L. Por que os professores podem e devem brincar? *UFU*, p. 1-6. 2008.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança (mimeo), 2002.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc. Campinas*, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SCHERER, M. R. A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cad. Pesquisa* [*on-line*]. n. 112, p. 7-31, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

5

COMPORTAMENTO E VULNERABILIDADE DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO FRENTE A AIDS, DSTS E GRAVIDEZ NÃO PLANEJADA: PERSPECTIVAS PREVENTIVAS

Angélica Mércia Pascon Barbosa
Denilson Brandão Junior
Helen Benincasa Nakagawa
Joana Zambrano Chambrone
Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O objetivo foi Identificar e analisar a vulnerabilidade dos alunos do Ensino Médio frente a AIDS, DST e gravidez não planejada. Trata-se de estudo transversal com estudantes do 2º Grau que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Foi aplicado questionário estruturado, com nove (9) questões com aspectos socioeconômicos e dezenove (19) sobre a temática do estudo. Os resultados encontrados foram: participaram 217 estudantes, sendo 45,8% (99) do sexo feminino e 54,2% (117) do sexo masculino, e 1 não identificou o gênero; de acordo com as séries cursadas, 32,71% (71) cursavam o 1º Ano, 33,17% (72) cursavam o 2º Ano, e 24,42% (53) cursavam o 3º Ano, e 9,67% (21) das amostras não informaram; apresentaram média de idade de 16,5 anos, sendo que sete (7) não informaram; 47,9% (104) referiram ter iniciado vida sexual e, desses, a maioria iniciou entre 14 e 16 anos de idade. 86,91% (93) responderam fazer uso de algum método contraceptivo, e desses, 71,02% (76) responderam utilizar preservativo. Pode-se concluir que a amostra estudada apresentou vulnerabilidade quanto a AIDS, DST e gravidez na planejada.

Palavras-chave: AIDS; DST; gravidez não planejada.

INTRODUÇÃO

Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez não planejada podem provocar sérias complicações físicas, emocionais e sociais.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) cerca de 21 milhões de brasileiros têm menos de 18 anos. Além de a faixa etária ser considerada a mais vulnerável, 38% deles vivem em situação de pobreza (BRASIL, 2011).

> A adolescência é um período de grandes modificações: físicas, como a maturação dos caracteres sexuais secundários; psicológicas, como a identidade pessoal e sexual; sociais, como a independência socioeconômica e emocional dos pais; e estas irão formar o individuo para fase adulta. (ROMERO, 2007)

A iniciação sexual dessa população tem acontecido cada vez mais cedo, trazendo a necessidade de orientá-los quanto aos riscos de uma relação sexual desprotegida. (CUNHA e CASTRO, 2013) Doenças sexualmente transmissíveis (DST), Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), gravidez não planejada são fatores que podem prejudicar o desenvolvimento desse jovem e causar grande impacto na sociedade de um país em desenvolvimento, contribuindo com evasão escolar, marginalização e outros aspectos de caráter negativo (SOUZA, 2009).

Segundo o Ministério da Saúde, de acordo com o último boletim epidemiológico, no Brasil foram contabilizados 656.701 casos de AIDS, sendo que na população adolescente a prevalência passou de 0,09% para 0,12% em cinco anos e o maior meio de transmissão prevalece o sexual (BRASIL, 2014).

Mesmo com essa visibilidade da AIDS, DSTs, gravidez não planejada, da difusão e do aumento do uso de preservativos pela população jovem, observa-se que esses ainda não são utilizados por todos e nem em todas as relações sexuais (TEIXEIRA, 2006). Eles ainda relatam ter múltiplos parceiros, uso inconsistente de preservativo e influência de álcool ou outras drogas (CRUZEIRO, 2010).

Apesar de haver alta incidência desses fatores nessa idade, esses fatos são pouco debatidos pela sociedade e pelos serviços de Saúde (SOUZA et al., 2007).

Assim, o aumento da gravidez precoce, de adolescentes infectadas com DST/HIV e as graves consequências resultantes dessas patologias, especialmente quando não tratadas, levantaram a necessidade de questionamentos acerca do problema.

Abe-Sandes relata que quanto maior o nível de escolaridade, menor é o nível da Vulnerabilidade quanto ao HIV (ABES-SANDES, 2010), entretanto nada se sabe como ocorre a modificação dessa vulnerabilidade no ambiente da escola pública, onde a maioria dos estudantes está em maior contato com situações de risco. Não se sabe também como ocorre a educação preventiva nas escolas quanto ao tema, aumentando ainda mais o comportamento de risco.

O termo vulnerabilidade refere-se à oportunidade de exposição das pessoas ao adoecimento, que resulta de um conjunto de aspectos do indivíduo e sua relação com o coletivo. Em relação aos componentes da vulnerabilidade individual,

considera-se que a vulnerabilidade está relacionada, basicamente, aos comportamentos que criam oportunidades para que o indivíduo venha a contrair doenças, ou seja, aqueles relacionados tanto com condições objetivas do ambiente quanto com condições culturais e sociais (AYRES, 2002).

Este presente estudo tem como objetivo geral identificar e analisar a vulnerabilidade de adolescentes frente a AIDS, DST e gravidez não planejada.

MÉTODO

Trata-se de estudo transversal cujos dados referem-se aos achados da pesquisa "Comportamento e vulnerabilidade de alunos do Ensino Médio frente a AIDS, DST e gravidez não planejada: perspectivas preventivas", devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, financiado pela Pró-Reitoria de extensão.

A população foi composta por estudantes do ensino médio de três escolas de uma cidade do interior do estado de São Paulo, durante os meses de agosto e setembro de 2013. Foram convidados a participar aproximadamente 600 alunos e, desses, 383 não concordaram e, portanto, a amostra foi composta por 217 alunos de ambos os sexos, do primeiro ano do ensino médio ate o terceiro ano e foi selecionada sem discriminação e exposição a nenhum tipo de risco físico, mental, social e/ou emocional.

A seleção da amostra deu-se nos dois períodos de aula, pela manhã e a noite, nas salas em que foi autorizada pelo diretor das escolas. Foram incluídos os participantes que, previamente à coleta de dados, apresentaram a autorização assinada por seu respectivo responsável para participar do projeto, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) e, caso tivesse 18 anos de idade ou mais, por ele(a) mesmo(a).

Foi utilizado um questionário auto aplicado, sem identificação, onde os alunos foram convidados a responder individualmente e colocar os questionários e os TCLEs em uma urna deixada nas salas, preservando a identidade dos entrevistados. O questionário foi composto por 27 questões fechadas, destas, 7 questões sobre aspectos socioeconômicos, 15 questões relacionadas a educação sexual, práticas sexuais, aquisição de DST e cinco questões de conhecimentos gerais sobre a

temática AIDS, DST e gravidez não planejada. O questionário aplicado foi adaptado, pelas pesquisadoras, dos questionários validados por Guimarães e Witter e adaptado por Cordeiro. (GUIMARÃES e WITTER, 2007; CORDEIRO, 2009).

Nas questões alternativas de conhecimentos gerais sobre AIDS e DST, os participantes tinham que assinalar qual opção apresentava apenas DST. As alternativas eram: Sífilis, Cancro Mole, Linfogranuloma Venéreo e Herpes Genital; HIV, Gonorreia, Sífilis, Clamídia, Hepatite A; Sífilis, Gonorreia, Dengue, Herpes labial; Não sei a resposta correta; Tenho dúvidas quanto à resposta correta. Na segunda questão, perguntou-se sobre as formas de contaminação da AIDS, a qual as alternativas eram: Leite materno, beijo e abraço; Transmissão sexual, leite materno e transfusão sanguínea; Dengue, uso de alicate de unha, transmissão sexual; Não sei a resposta e Tenho dúvidas quanto a resposta correta.

Outra questão abordada versava sobre grupo de risco em relação à maioria dos casos de DST, notificados via transmissão sexual. Nesta questão, as alternativas eram: heterossexuais; homossexuais; bissexuais; transexuais e profissionais do sexo. Em relação à transmissão do vírus da AIDS durante a relação sexual, as alternativas eram: O preservativo é a melhor maneira de evitar a infecção; O preservativo masculino é mais eficiente que o feminino; As doenças sexualmente transmissíveis aumentam a probabilidade de infecção numa relação desprotegida; As alternativas 1 e 2 estão corretas; As alternativas 1 e 3 estão corretas.

Quando questionados sobre a diferença entre ser portador do HIV e ser uma pessoa com AIDS, as alternativas possíveis eram: Não há diferença entre uma pessoa com AIDS e um portados de HIV; O portador de HIV não pode ter AIDS; Um portador de HIV pode vir a ter AIDS mais tarde; Não sei; Tenho dúvidas quanto à resposta.

Os dados foram apresentados em tabelas de distribuição de frequência, e analisados estatisticamente por meio do programa Microsoft Excel, versão 11 e SPPW versão 18. Utilizou-se o Teste qui-quadrado quando se desejou avaliar associação entre a variável estudada e gênero e/ou curso. Adotou-se nível de significância de 0,05 (5%), e os dados obtidos foram discutidos a partir da literatura pertinente.

RESULTADOS

As características globais da amostragem foram dadas pela quantificação quanto a sexo, idade, raça, religião, estado civil, prática de trabalho remunerado,

inicio de relação sexual e a idade na ocasião da primeira relação sexual. Os resultados estão apresentados na Tabela 1 (apêndices).

Quanto à vida sexual dos participantes, os dados encontram-se na Tabela 2.

Podemos ver na Tabela 2 que poucos entrevistados tiveram índices de "contração" de DSTs baixos comparados com o tamanho da amostra.

Ao se compararem as respostas dadas a três questões alternativas entre os alunos quanto ao gênero dos alunos, observaram-se os dados apresentados na Tabela 3.

Os participantes também foram questionados sobre as fontes de informações sobre a sexualidade. A maioria 51,61% (112) referiu que uma das fontes de informações era a família, seguida de internet 41,93% (91), televisão 38,24% (83), posto de saúde 31,79% (69) e uma parcela de 20,27% (44) referiu serem outros meios, como colégio, amigos e revistas.

Com relação à idade da primeira relação sexual, contração de DST, uso de métodos contraceptivos e frequência do uso de preservativo entre o sexo feminino e masculino, observaram-se os dados apresentados na Tabela 4.

DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa, mais da metade dos estudantes (Tabela 4.) utiliza preservativo como método de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, ocorrendo em quase todas as relações, entretanto há índices significativos de estudantes que não utilizam o preservativo ou que não utilizam em todas as relações. (LOPES et al., 2007) Tal resultado pode estar relacionado com o estudo realizado por Maia (MAIA, GUILHEM e FREITAS, 2008) sobre a visão da AIDS pelos casais como uma doença que atinge apenas pessoas fora de seus relacionamentos, juntamente com confiança ao seu parceiro. Isso pode fazer com que o casal não adote medidas preventivas, como o uso do preservativo na relação sexual, o que aumenta as questões de vulnerabilidade ao casal. Esses dados também se relacionam com a pesquisa de Façanha (FAÇANHA et al., 2004) que mostra que os escolares de Ensino Médio geralmente faz uso irregular do preservativo, mesmo isso acabar não sendo reconhecido ou assumido por eles, mostrando que a realidade das estatísticas podem ser maiores do que o pesquisado.

Observaram-se índices significativos (p = 0,0001) de utilização de outros métodos, como anticoncepcional, tabelinha e coito interrompido, o que pode determinar

uma vulnerabilidade maior aos riscos, por esses métodos não serem eficazes na prevenção de AIDS e DST. De acordo com Lopes (LOPES et al., 2012), o não uso de preservativo em todas as relações sexuais se dá pelo fato de que estudantes, apresentam perfil sexual esporádico e não-planejado.

Os resultados encontrados mostram que houve dúvidas ao responder quais são as DST, as formas de contaminação da AIDS e a diferença entre ser o portador do HIV e ser uma pessoa com AIDS (Tabela 3.). Não foram encontradas diferenças significativas entre os gêneros. Segundo Martins (MARTINS et al., 2006), o conhecimento quanto a essa temática tende a ser menor em estudantes de escolas públicas e de acordo com estado marital e raça entretanto, mesmo com a presença desses conhecimentos, isso não garante que os estudantes tomem efetivamente as medidas necessárias para a prevenção.

Dados encontrados em estudo realizado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2011) demonstram que a prevalência de HIV no Brasil é de relações homossexuais entre homens, seguido de usuários de drogas ilícitas injetáveis e mulheres profissionais do sexo. A incidência de casos de AIDS e DST em homossexuais, o que era prevalente antigamente, diminuíram, e os casos em heterossexuais têm aumentado, o que chega a porcentagens próximas. A prevalência de casos de AIDS e DST em profissionais do sexo têm diminuído, por esse grupo estar mais esclarecido nos dias de hoje. Na pesquisa, foram encontradas respostas sobre o grupo de risco mais abrangente os homossexuais, seguidos de heterossexuais e de profissionais do sexo.

Com relação à idade da primeira relação sexual, predominou a faixa etária de 13 a 15 anos de idade em ambos os sexos (62,5%) (Tabela 4), indicando uma maior vulnerabilidade em relação à contração de AIDS e DST e a ocorrência de uma gravidez não planejada, pois segundo estudo de Paiva (PAIVA et al., 2002) quanto mais cedo a iniciação sexual, mais vulnerável o indivíduo se apresenta.

As DST são consideradas como um dos problemas mais comuns nos países em desenvolvimento e constituem umas das cinco causas mais frequente de procura por serviços de Saúde. A Organização Mundial de Saúde estima que ocorram cerca de 340 milhões de casos de DST por ano no mundo. De acordo com o Ministério da Saúde, entre os anos de 1985 a 2010, a razão de AIDS e DST diminuiu de 27 para 1,4 casos em homens, para cada caso em mulheres. Na pesquisa, a maior incidência de DST foi na população feminina, o que pode indicar que as mulheres, antes menos vulneráveis, agora estão mais.

A média de idade dos estudantes que relataram gestação foi de 17,8 anos sendo que apenas uma foi planejada, o que pode sugerir de uma baixa utilização do preservativo e outros métodos contraceptivos entre esse grupo, além do risco de infecção por doenças sexualmente transmissíveis. De acordo com Guimarães (GUIMARÃES e WITTER, 2007), associado ao não uso de preservativo nas relações sexuais está o sentimento de imunidade dos jovens diante da possibilidade da ocorrência da gravidez. Uma gravidez não planejada é responsável por vários agravos ligados à saúde e pode interferir negativamente nos aspectos físico, psíquico e social, principalmente na faixa etária encontrada.

Verificou-se, ainda, que a fonte de informação sobre a sexualidade mais utilizada são os familiares, e somente 20% relatou a escola como fonte, o que nos sugere ineficácia das atuais políticas educacionais sobre sexualidade e sobre AIDS e DST, e ações preventivas dentro dessas instituições de ensino, como a distribuição de preservativos gratuitos em locais predeterminados e disponibilização do teste rápido e gratuito de HIV.

Com os resultados, pode-se verificar que a amostra estudada apresentou vulnerabilidade quanto a AIDS, DST e gravidez na planejada, evidenciada pelo não uso do preservativo em todas as relações, pelo uso somente de anticoncepcional que evita a gravidez, mas não protege de AIDS e DST e por falta de conhecimento de aspectos gerais sobre AIDS e DST.

REFERÊNCIAS

AYRES, J. R. C. *M*. *Sobre o risco*: para compreender a epidemiologia. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites virais. AIDS no Brasil. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/aids-no-brasil>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Portal Brasil. AIDS no Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/02/brasil-tem-mais-de-21-milhoes-de-adolescentes-mas-so-politicas-para-infancia-diz-unicef>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CRUZEIRO, A. L. S. et al. Comportamento sexual de risco: fatores associados ao número de parceiros sexuais e ao uso de preservativo em adolescentes. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, jun. 2010.

CUNHA E CASTRO, M.; SILVA, M. A. O Comportamento dos adolescentes frente ao risco de contaminação com HIV/AIDS. *Revista Estudos*, v. 40, n. 4, 2013.

FAÇANHA, M. C. et al. Conhecimento sobre reprodução e sexo seguro de adolescentes de uma escola de Ensino Médio e Fundamental de Fortaleza – Ceará. *Jornal Brasileiro de DST*, v. 16, n. 2, 2004.

GUIMARÃES, E. A.; WITTER, G. P. Gravidez na adolescência: conhecimentos e prevenção entre jovens. *Bol. – Acad. Paul. Psicol.*, v. 27, n. 2, dez. 2007.

LOPES, E. M.; FREITAS, L. V.; JÚNIOR, J. S.; RABELO, S. T.; PINHEIRO, A. K.; XIMENES, L. B. Perfil e práticas sexuais de universitários da área de saúde. *Esc. Anna Nery*, v. 11, n. 1, mar. 2007.

_____. *Uso de métodos contraceptivos e incidência de gravidezes entre universitários da área de saúde*. Universidade Federal do Ceará, 2012.

MAIA, C.; GUILHEM, D.; FREITAS, D. Vulnerabilidade ao HIV/Aids de pessoas heterossexuais casadas ou em união estável. *Revista de Saúde Pública*, v. 42, n. 2, abril 2008.

MARTINS, L. B. M. et al. Fatores associados ao uso de preservativo masculino e ao conhecimento sobre DST/AIDS em adolescentes de escolas públicas e privadas do Município de São Paulo, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, v. 22, n. 2. 2006.

PAIVA, V.; PERES, C.; BLESSA, C. Jovens e adolescentes em tempos de AIDS reflexões sobre uma década de trabalho de prevenção. *Revista de Psicologia da USP*, v. 13, n. 1, 2002.

ROMERO, K. T. et al. O conhecimento das adolescentes sobre questões relacionadas ao sexo. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, v. 53, n. 1, fev. 2007.

SOUSA, M. C. R.; GOMES, K. R. O. Conhecimento objetivo e percebido sobre contraceptivos hormonais orais entre adolescentes com antecedentes gestacionais. *Cad. Saúde Pública*, v. 25, n. 3, mar. 2009.

SOUZA, F. G.; DE BONA, J. C.; GALATO D. Comportamento de jovens de uma universidade do sul do Brasil frente à prevenção de DST e Gravidez. *Jornal brasileiro de doenças sexualmente transmissíveis*, v. 19, n. 1, p. 22-9, jan./mar. 2007.

TEIXEIRA, A. M. F. B.; KNAUTH, D. R.; FACHEL, J. M. G. Adolescentes e uso de preservativos: as escolhas dos jovens de três capitais brasileiras na iniciação e na última relação sexual. *Cadernos de saúde pública*, v. 22, n. 7, p. 1385-96, 2006.

APÊNDICE

Tabela 1 Caracterização geral da amostra.

	Nº respostas	%
Ano Escolar		
1º Ano	71	32,71
2º Ano	72	33,17
3º Ano	53	24,42
Não responderam	21	9,67
Total	**217**	**100**
Sexo		
Feminino	99	45,62
Masculino	116	53,45
Não responderam	1	0,93
Total	**217**	**100**
Idade		
Até 15 anos	28	12,91
16 a 18 anos	177	81,53
Acima de 18 anos	3	1,42
Não responderam	9	4,14
Total	**217**	**100**
Raça		
Branca	93	42,85
Negra	22	10,13
Parda	93	42,85
Amarela	5	2,30
Indígena	3	1,38
Não responderam	1	0,49
Total	**217**	**100**
Crença religiosa		
Católico	105	48,38
Evangélico	94	43,31
Espírita	1	0,46
Ateu	3	1,38
Outros	11	5,09
Não responderam	3	1,38
Total	**217**	**100**

(*continua*)

Capa
Créditos
Apresentação
Sumário

	Nº respostas	%
Estado civil		
Solteiro	207	95,39
Casado	5	2,31
Divorciado	4	1,84
Convive maritalmente	1	0,46
Total	**217**	**100**
Trabalha		
Sim	163	75,11
Não	54	24,89
Total	**217**	**100**
Iniciaram vida sexual		
Sim	104	47,9
Não	113	52,1
Total	**217**	**100**
Idade da 1ª relação sexual		
Antes do 12	11	10,57
13 a 15	65	62,50
16 a 18	23	22,11
Não responderam	5	4,82
Total	**104**	**100**

Tabela 2 Vida sexual dos participantes.

	Nº respostas	%
N° de Parceiros nos últimos 3 meses		
Não responderam	7	6,54
1-3	79	73,84
3-6	14	13,08
Mais de 6	7	6,54
Total	**107**	**100**
Parceiro estável		
Sim	55	51,40
Não	52	48,60
Não responderam	0	0
Total	**107**	**100**

(*continua*)

Capa
Créditos
Apresentação
Sumário

	Nº respostas	%
Uso de método contraceptivo		
Sim	93	86,91
Não	14	13,09
Não responderam	0	0
Total	**107**	**100**
Qual?		
Preservativo	76	71,02
Anticoncepcional	36	33,64
Coito interrompido	1	0,94
Tabelinha	3	2,81
Outros	0	0
Gravidez		
Sim	12	11,21
Não	95	88,79
Total	**107**	**100**
Resultado		
Nascido vivo	6	50
Nascido morto	0	0
Aborto espontâneo	2	16,7
Aborto provocado	4	33,3
Está grávida	0	0
Total	**12**	**100**
Parto		
Vaginal	4	66,6
Cesárea	2	33,3
Total	**6**	**100**
Complicações no parto		
Sim	1	16,6
Não	5	83,4
Total	**6**	**100**
Aspectos negativos da gravidez		
Social	2	
Psicológico	3	
Físico	1	
Rendimento escolar	2	
Outros	0	
Nenhum	7	

(*continua*)

	Nº respostas	%
Frequência do uso de preservativo		
Nunca	17	15,88
Às vezes	27	25,23
Sempre	59	55,14
Não responderam	4	3,75
Total	**107**	**100**
Contração de DST´s		
Sim	4	3,73
Não	86	80,37
Não sabe	14	13,08
Não responderam	3	2,82
Total	**107**	**100**
Qual(is)		
Candidíase	1	
Gonorreia	0	
Herpes Genital	1	
HIV	3	
Outras	0	

Tabela 3 Comparação dos resultados entre os gêneros.

	Gênero					
	Masculino		Feminino			
	Número	%	Número	%	Total	P
Qual alternativa corresponde somente à DST						
Acertos	26	22,22	23	23,23	49 (22,7%)	0,447
Erros	83	70,94	73	73,73	156 (72,2%)	
Não responderam	8	6,84	3	3,04	11 (5,1%)	
Total	**117**	**100**	**99**	**100**	**216 (100%)**	
Qual alternativa corresponde aos meios de contaminação						
Acertos	85	72,64	79	79,79	164 (75,9%)	0,147
Erros	31	26,49	17	17,17	48 (22,2%)	
Não responderam	1	0,87	3	3,04	4 (1,9%)	
Total	**117**	**100**	**99**	**100**	**216 (100%)**	

(*continua*)

Capa
Créditos
Apresentação
Sumário

	Gênero					
	Masculino		Feminino			
	Número	%	Número	%	Total	P
Diferença de AIDS e HIV						
Acertos	18	15,38	16	16,16	32 (14,8%)	
Erros	62	52,99	54	54,54	116 (53,7%)	
Não responderam	4	3,41	1	1,01	5 (2,3%)	0,195
Não sabem/ dúvida	33	28,22	28	28,29	61 (29,2%)	
Total	**117**	**100**	**99**	**100**	**216 (100%)**	

Tabela 4 Comparação dos resultados entre o sexo masculino e o feminino.

	Sexo					
	Feminino		Masculino			
	Número	%	Número	%	Total	P
Idade da 1ª relação sexual						
Até os 12	6	13,95	5	8,06	11 (10,47%)	
13 à 15	24	55,81	40	64,51	64 (60,95%)	
16 à 18	11	25,58	12	19,37	23 (21,94%)	< 0,001
Não responderam	2	4,66	5	8,06	7 (6,64%)	
Total	**43**	**100**	**62**	**100**	**105 (100%)**	
Contraiu alguma DST						
Sim	2	4,66	2	3,22	4 (3,80%)	
Não	36	83,72	49	79,02	85 (80,95%)	
Não sabe	5	11,62	9	14,54	14 (13,33%)	0,001
Não responderam	0	0	2	3,22	2 (1,92%)	
Total	**43**	**100**	**62**	**100**	**105 (100%)**	
Faz uso de algum método contraceptivo						
Sim	36	83,72	57	81,94	93 (88,57%)	
Não	7	16,27	5	8,06	12 (11,43%)	< 0,001
Não responderam	0	0	0	0	0 (0%)	
Total	**43**	**100**	**62**	**100**	**105 (100%)**	
Qual?						
Preservativo	49		24		320	< 0,001
Anticoncepcional	11		24		278	< 0,001
Coito interrompido	1		0		32	0,001
Tabelinha	3		0		17	0,001
Outros	0		0		5	0,001

(*continua*)

Capa
Créditos
Apresentação
Sumário

	Sexo					
	Feminino		Masculino		Total	P
	Número	%	Número	%		
Frequência de uso de preservativo						
Nunca	10	23,25	7	11,29	17 (16,19%)	
Às vezes	14	32,55	13	20,96	27 (25,71%)	< 0,001
Sempre	18	41,86	40	64,51	58 (55,23%)	
Não responderam	1	2,34	2	3,24	3 (2,87%)	
Total	**43**	**100**	**62**	**100**	**105 (100%)**	

PESQUISA

Comportamento e vulnerabilidade de universitários frente a AIDS, DSTS e gravidez não planejada: perspectivas preventivas.

PERÍODO: _____

Fase 1

Caracterização Sócio – Econômica

1) Sexo:
   ( ) Feminino ( ) Masculino
2) Ano de nascimento: _____ /_____ /_____.
3) Idade de ingresso na Universidade: _____.
4) Possui outro curso superior completo?
   ( ) Sim ( ) Não
5) Segundo o critério do IBGE, como você classifica a cor de sua pele?
   ( ) Branca.
   ( ) Preta.
   ( ) Amarela.
   ( ) Parda.
   ( ) Indígena.

6) Crença religiosa

( ) Católico.

( ) Evangélico.

( ) Espírita.

( ) Ateu.

( ) Outros: _____

7) Estado Civil

( ) Solteiro(a).

( ) Casado(a).

( ) Separado(a) ou equivalente.

( ) Viúvo(a).

( ) Convive maritalmente.

8) Se você trabalha, quantas horas por dia

( ) 4 horas.

( ) 6 horas.

( ) 8 horas.

( ) 10 horas.

( ) 12 horas.

( ) Mais de 12 horas.

9) Indique a renda familiar

( ) Até 02 salários mínimos.

( ) De 03 a 04 salários mínimos.

( ) De 05 a 07 salários mínimos.

( ) De 08 a 10 salários mínimos.

( ) Acima de 10 salários mínimos.

Fase 2

Questões Específicas sobre a Temática AIDS, DSTS e Gravidez não Planejada

1) Você tem ou teve vida sexual?

( ) Sim. Se sim, qual a idade da primeira relação? _____

( ) Não.

Se não, vá para a questão 16.

2) Número de parceiros nos últimos 3 meses:

( ) 1 à 3 ( ) 3 à 6 ( ) mais de 6

3) Atualmente você tem parceiro(a) sexual estável?

( ) Sim ( ) Não

4) Você Usou algum método contraceptivo?

( ) Sim ( ) Não

5) Se sim, qual?

( ) Camisinha ( ) Anticoncepcional ( ) Coito interrompido

( ) Tabelinha ( ) Outros _____

6) Sabe se ocorreu gravidez?

( ) Sim. Se sim, quantas vezes? _____

( ) Não.

Se não, vá para a questão 12.

7) Resultado da gravidez:

( ) Aborto provocado ( ) Aborto espontâneo ( ) Nascido vivo

( ) Nascido morto

8) Essa gravidez foi planejada?

( ) Sim ( ) Não

9) Tipo de parto?

( ) Normal ( ) Cesárea

10) Ocorreram complicações durante ou após o parto?

( ) Sim. Se sim, qual(is)? _____

( ) Não.

11) Essa gravidez interferiu negativamente em algum aspecto?

( ) Social.

( ) Psicológico.

( ) Físico.

( ) Rendimento escolar.

( ) Outros: _____

( ) Nenhum.

12) Qual a frequência de bebida alcoólica ou drogas ilícitas antes das relações sexuais?

( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre

13) Com qual frequência você utiliza preservativo?

( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre

14) Contraiu DSTs?

( ) Não ( ) Sim ( ) Não sabe

15) Se sim, qual(is)?

( ) Candidíase ( ) Gonorreia ( ) Herpes genital

( ) HIV ( ) Outras _____

16) Por favor, marque a opção que contém apenas Doenças Sexualmente Transmissíveis:

( ) HIV, gonorreia, sífilis, clamídia, Hepatite A.

( ) Sífilis, gonorreia, dengue, herpes labial.

( ) Sífilis, cancro mole, linfogranuloma venéreo, herpes genital.

( ) Não sei a resposta correta.

( ) Tenho dúvidas quanto a resposta correta.

17) Por favor, marque a opção correta sobre as formas de contaminação da AIDS?

( ) Leite materno, beijo, abraço.

( ) Transmissão sexual, leite materno, transfusão sanguínea.

( ) Dengue, uso de alicate de unha, transmissão sexual.

( ) Não sei a resposta correta.

( ) Tenho dúvidas quanto a resposta correta.

18) Pensando na prevenção da AIDS, qual fatores abaixo é o mais abrangente?

( ) Grupo de risco.

( ) Vulnerabilidade.

( ) Comportamento de risco.

( ) Situação de risco.

( ) Relacionamento de risco.

19) Em sua opinião, a maioria dos casos notificados atualmente com relação à transmissão sexual deve-se ao grupo de:

( ) Heterossexuais.

( ) Homossexuais.

( ) Bissexuais.

( ) Transexuais.

( ) Profissionais do sexo.

20) A usual forma com que a droga é utilizada entre os usuários de drogas injetáveis, ou seja, pelo compartilhamento de seringas e agulhas, bem como o relacionamento sexual sem proteção, faz com que:

( ) Aumente os riscos de um usuário de droga injetável infectar-se pelo HIV.

( ) Diminua os riscos de um usuário de droga injetável infectar-se pelo vírus HIV, pois a ação da droga na corrente sanguínea inativa o vírus.

( ) As chances de infecção ao vírus HIV permaneçam inalteradas uma vez que usuários e não usuários de drogas estão na mesma situação de risco.

( ) Diminua os riscos de infecção ao vírus HIV uma vez que o indivíduo sob o efeito de drogas não é capaz de ter uma relação sexual.

( ) As questões 3 e 4 estão corretas.

21) Em seus entendimentos, com relação à infecção pelo vírus da AIDS, podemos dizer que:

( ) Uma pessoa infectada pode transmitir o HIV mesmo sem apresentar os sintomas da doença.

( ) Toda pessoa, uma vez infectada, apresenta sinais e sintomas sugestivos de AIDS.

( ) Uma pessoa com aparência saudável pode estar infectada pelo vírus HIV.

( ) Apenas 1 e 3 estão corretas.

( ) Todas estão corretas.

22) É sabido que o risco de transmissão do vírus da AIDS pode ser reduzido se:

( ) O indivíduo, após uma relação sexual sem proteção, realizar higiene íntima imediata.

( ) O indivíduo usar dois ou mais preservativos ao mesmo tempo, numa relação sexual.

( ) O indivíduo tiver relações sexuais somente com um parceiro fiel e não infectado.

( ) O indivíduo tiver relações sexuais somente com parceiro fiel, infectado ou não, com uso de preservativo.

( ) As alternativas 3 e 4 estão corretas.

23) Em relação à transmissão do vírus da AIDS durante uma relação sexual, qual dessas afirmações você acredita verdadeira?

( ) O preservativo é a melhor maneira de evitar a infecção.

( ) O preservativo masculino é mais eficiente que o feminino.

( ) As doenças sexualmente transmissíveis aumentam a probabilidade de infecção numa relação desprotegida.

( ) As alternativas 1 e 2 estão corretas.

( ) As alternativas 1 e 3 estão corretas.

24) Qual destas doenças descritas abaixo, uma pessoa pode ser infectada ao não usar preservativos em relações sexuais?

( ) Sífilis.
( ) Dengue.
( ) Malária.
( ) Nenhuma delas.
( ) Não sabe.

25) Em caso de exposição a uma situação de risco, qual o período de espera recomendado para fazer o teste de AIDS?

( ) 9 meses.
( ) 6 meses.
( ) 3 meses.
( ) 1 mês.
( ) 2 semanas.

26) Uma vez infectado pelo vírus HIV, levando em consideração as diferenças individuais, a manifestação clínica da AIDS pode acontecer num período de:

( ) 1 a 12 meses.
( ) 1 a 2 anos.
( ) 1 a 5 anos.
( ) 1 a 10 anos.
( ) 1 a mais de 10 anos.

27) O diagnóstico da infecção pelo vírus HIV é feito por um teste realizado a partir da coleta de uma amostra de:

( ) Sangue.
( ) Urina.
( ) Fezes.
( ) Secreções dos genitais.
( ) Saliva.

28) Você sabe qual a diferença entre ser portador do HIV e uma pessoa com AIDS?

( ) Não há diferença entre uma pessoa com AIDS e um portados de HIV.

( ) O portador de HIV não pode ter AIDS.

( ) Um portados de HIV pode vir a ter AIDS mais tarde.

( ) Não sei.

( ) Tenho dúvidas quanto a resposta.

29) A vulnerabilidade é uma condição que propicia ao indivíduo a infecção pelo vírus HIV. Sendo assim, pode ser considerado como uma condição vulnerável:

a) Relação sexual (homo ou heterossexual) com pessoa infectada, sem o uso de preservativo.

b) Compartilhamento de seringas e agulhas, principalmente no uso de drogas injetáveis.

c) Fazer uso da mesma piscina ou banheiro que uma pessoa infectada usa.

d) Beijar na boca ou no rosto de uma pessoa infectada.

( ) As letras A e C estão corretas.

( ) As letras C e D estão corretas.

( ) As letras A e B estão corretas.

( ) As letras B e D estão corretas.

( ) As letras A e D estão corretas.

30) Quais as fontes de informação sobre a sexualidade que você utiliza?

( ) Universidade.

( ) Familiares.

( ) Posto de saúde.

( ) Televisão.

( ) Internet.

( ) Outros: _____

6

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR E FILOSOFIA DA PRÁXIS

Vandeí Pinto da Silva
Felipe dos Santos Pagliari
Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O artigo objetiva suscitar reflexão sobre concepções de educação, sobretudo as marxistas. A temática foi trabalhada junto ao projeto do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília intitulado *Relações entre senso comum e filosofia no ensino médio*. Neste artigo o intuito é analisar concepções de Escola Popular em Marx, Engels e Gramsci, pautando-se na metodologia de estudo bibliográfico. As obras centrais analisadas foram os livros *Textos sobre educação e ensino*, uma coletânea de recortes das obras da parceria Marx e Engels e *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia*, de Gramsci. Avaliamos que o estudo relaciona-se intimamente com a problemática da educação na atualidade, que necessita de uma concepção de educação transformadora do seu cotidiano, capaz de elevar as classes desfavorecidas que frequentam a escola pública. Compreendemos que a Escola Popular centrada na formação *omnilateral* e a filosofia da práxis apresentam grandes possibilidades para a formação humana. A expectativa é a de que o concluinte de uma Escola Popular seja um homem formado em múltiplos saberes e capacidades. Seria um homem situado na sua realidade, capaz de avaliar e criticar o contexto social em que vive, enfim, um sujeito da práxis, compreendida como intervenção refletida e transformadora.

Palavras-chave: Marxismo; educação popular; práxis.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir parte do que foi desenvolvido no projeto de ensino e pesquisa do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, de título *Relações entre senso comum e filosofia*. Tomamos como pressuposto que um estudo apurado dessa relação no cotidiano das escolas e da sociedade brasileira possa contribuir para elevar o nível de consciência dos indivíduos.

A pesquisa, em sua amplitude maior, teve como objetivo central contribuir para a valorização da escola na formação *omnilateral* do estudante, ou seja, superar o modelo de escola que o faz unilateral. Para tanto, propôs-se ao estudo de

concepções marxistas de educação e a uma análise de conhecimentos, experiências e reflexões dos estudantes do ensino médio e do senso comum, de maneira que por meio das teorias estudadas, especialmente a filosofia da práxis, fossem buscadas possibilidades de relacionar os conhecimentos e experiências do senso comum com a atividade filosófica.

A metodologia constou de estudos teóricos, observações e levantamentos de dados junto às escolas e encontros dos participantes da pesquisa para discussões e análises. Além disso, os participantes da equipe participaram dos encontros quinzenais do Grupo de Estudos de Ensino de Filosofia (Enfilo).

Neste artigo, enfatizaremos concepções de educação em Marx, Engels e Gramsci. Não faremos, portanto, referência aos outros dados obtidos na pesquisa como um todo. É sabido que Marx e Engels dedicaram maior parte de seu tempo à análise crítica da economia política. Suas reflexões sobre a educação e o ensino estão circunscritas, sobretudo, aos problemas da relação educação e trabalho e à formação da consciência, sobre os quais julgaram necessário se manifestar (SILVA, 2012). Contudo, tais reflexões estão embasadas nos princípios da dialética materialista histórica e podem indicar outros olhares sobre as concepções de educação e ensino predominantes em nossos dias.

A primeira parte do presente texto é referenciada no livro *Textos sobre educação e ensino*, de Marx e Engels, que reúne as principais reflexões dos autores sobre a educação e o ensino, suas relações com a formação do povo e a construção da consciência, em contexto de exploração da classe trabalhadora e a desumanização do homem. Destacamos nesta parte a defesa da educação pública sem a tutela do Estado sobre o currículo e o princípio da formação *omnilateral*, significando formação ampla, de todos os lados. O que envolve a obra de Marx e Engels é a elaboração de uma Escola Popular destinada à formação de um ser *omnilateral*, calcada na educação intelectual, na educação corporal e na educação tecnológica. A formação seria completa e daria uma base de oportunidades importantes para o estudante ter opções de escolhas abrangentes e, assim, seguir a carreira profissional que melhor lhe conviesse.

Na segunda parte, referenciada em Gramsci, sobretudo na primeira parte do seu livro *Cadernos do cárcere – introdução ao estudo da filosofia* discutimos, mais especificamente, a relação senso comum e filosofia. Para tanto, partimos do conceito de filósofo, de algum modo presente em todo homem no processo de elaboração

de sua concepção de mundo. Gramsci (2004, p. 93), afirma ser preciso destruir o preconceito disseminado de que a filosofia é muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais, e defende a necessidade de se demonstrar, antes de tudo, que "todos os homens são *filósofos*".

Por fim, consideramos que a Escola Popular de formação integral tem a possibilidade de agregar aos estudantes vários saberes, do intelectual ao tecnológico, passando pelo corporal, de modo a formar o homem repleto de sabedorias e conhecimentos. Compreendemos que a educação centrada na formação *omnilateral* e a filosofia da práxis apresentam grandes possibilidades para a formação humana e podem representar uma opção a ser difundida em políticas públicas para a educação brasileira, com vistas à sua transformação.

MARX E ENGELS: A ESCOLA POPULAR

O projeto de pesquisa, tal como enunciado anteriormente, teve como alicerces as obras dos pensadores Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci. Os idealizadores e criadores do marxismo escrevem e defendem uma mudança na filosofia. O aceitamento por aquela filosofia transcendental e subjetiva na qual as brigas teóricas eram movidas por investigações metafísicas já não existe para os pensadores marxistas. O marxismo enxerga uma filosofia da teoria e prática, no qual a filosofia da práxis impulsiona à modificação da realidade pela construção de teorias concretas que diretamente atingem a realidade da sociedade. Marx e Engels compreendem a precedência das condições sociais como determinantes no processo de formação da consciência (1989, p. 21).

A obra *Textos sobre educação e* ensino, na qual são reunidos os principais textos de Marx e Engels sobre a educação e o ensino, tem o mérito de situar o problema da formação do trabalhador no contexto produtivo da época. A formação do trabalhador não se dá à margem do que dele espera o sistema produtivo capitalista de então, focado principalmente na produção industrial destinada ao acúmulo de capital. Discutir a formação da consciência do trabalhador nesse contexto requer o conhecimento dos determinantes que o circunscrevem.

O contexto histórico de boa parte da obra é a Inglaterra, especificamente Londres, onde Marx investigou a situação das fábricas e das escolas. A relação

entre fábrica e escola estava em crise no país. As fábricas eram movidas por operários que trabalhavam intensamente, com elevada carga horária diária e ganhavam muito pouco por todo o trabalho realizado, de modo que o capitalista dono da fábrica ganhasse toda sua fortuna nas costas dos trabalhadores. A força de trabalho era apropriada pelos capitalistas, num trabalho que mutilava o operário, debilitando sua saúde. Para os autores, esse tipo de trabalho deforma o homem tanto fisicamente quanto psicologicamente, pois o coloca em uma vida unilateral, ou seja, num modo de vida focado exclusivamente na produção. Assim, o trabalho e o esforço do trabalhador para aprimorar suas habilidades na fábrica retiram dele toda a energia e saúde, um sacrifício da vida social e intelectual dos pobres.

O ofício, uma vez aprendido, se converte em atividade simples e repetitiva, subtraindo dos trabalhadores aquele momento transformador do homem, o pensar. Todavia, apesar de mecânica, a atividade de trabalho impede a reflexão sobre a vida e as outras relações de felicidade do homem. Aprisionado no local de trabalho por longos períodos, o trabalhador fica impedido de pensar e de se realizar; a ocupação é simples, mas toma o seu tempo e o deforma.

A educação na Inglaterra passava por enorme crise, onde os móbiles de ensino não eram capazes de receber o aluno em um ambiente adequado para o aprendizado, professores eram incapazes de ensinar ou ministrar aulas e havia o uso do trabalho infantil na indústria, retirando das escolas as crianças inglesas pobres.

Na sua obra, Marx e Engels, constroem a teoria de uma Escola Popular articulada com o trabalho produtivo. Assim, as crianças teriam uma quantidade de horas de trabalho como aprendizes conforme a idade. Crianças de nove a doze anos poderiam trabalhar por duas horas por dia, crianças de treze a quinze anos quatro horas por dia e crianças ou adolescentes de dezesseis e dezessete anos, seis horas por dia (2004, p. 67). O trabalho como aprendiz seria a escolha do aluno e já o despertaria a aprender bem seu futuro trabalho, além do que permitiria um maior tempo para estudos intelectuais e práticas corporais. Seria bom para as crianças o início da instrução aos nove anos para não haver futuramente homens destruídos por capitalistas que se aproveitam de homens analfabetos e incapazes de reivindicar salários dignos e horas ofício compatíveis com sua dignidade.

A classe operária é uma classe em que os pais das crianças, muitas vezes sem estudos e permeados de *ignorância* querem, sobretudo, que seus filhos trabalhem desde muito cedo. O orgulho é trazerem comida para a casa. Mas, tais

situações promovem anomalias no desenvolvimento da classe pobre, vendo-se expropriada de educação e entendimento do que seja dignidade para si mesma e para o seu trabalho. O triunfo do capitalista depende desse tipo de pensamento por parte da classe operária, onde o desenvolvimento de uma criança é esmagado pela burguesia.

O marxismo enxerga que a formação da criança e do adolescente tenha que progredir acima do sistema capitalista, que a criança e o adolescente sejam libertos da ganância dos capitalistas. Isso só se torna efetivo quando a razão social transforma-se em força social, os indivíduos pobres filhos de proletários sejam revolucionários em seu tempo e condições sociais abaladas.

Na obra *Textos sobre educação e ensino*, há uma ideia forte e inovadora para a época, a Escola Popular. A Escola Popular é constituída com três formas de educação interligadas. A educação intelectual: disciplinas para despertar o intelecto; a educação corporal, dedicada à prática de exercícios físicos, ginástica e dança; e a educação tecnológica: na qual o estudante aprende o caráter científico de todas as formas de produção e é iniciado na prática com as ferramentas dos vários ramos industriais (2004, p. 68). A faixa etária para a escola seria de nove a dezoito anos, num curso graduado e progressivo.

Na Crítica do Programa de Gotha, Marx discute o proposto pelo Partido Operário Alemão sobre "*Educação popular geral e igual* a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória. Instrução gratuita" (MARX e ENGELS, 2004, p. 101) e anota:

> Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que dever ser feito é subtrair a escola de toda influência do governo e da Igreja [...] pelo contrário, é o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa. (MARX e ENGELS, 2004, p. 102)

Marx se coloca, portanto, contra a tutela do Estado sobre a liberdade acadêmica dos professores. O Estado tem seus interesses próprios e não se deve admitir que exerça ingerência sobre o conteúdo da formação do povo. Defende-se que parte dos gastos da escola seja pago com a venda dos produtos fabricados nas politécnicas.

Entende-se que a formação politécnica, por articular teoria e prática, elevaria a classe operária em relação às classes burguesa e aristocrática. A Escola Popular seria uma solução muito atraente para a época, em que a educação inglesa passava por grave crise. Na Inglaterra houve, inclusive, a movimentação do Estado em torno de uma lei de nome Fabril, por meio da qual as crianças e jovens operários deveriam ter um mínimo de horas aula para poderem trabalhar em uma fábrica. No início, a lei mesmo com sua mesquinhez fez a junção educação intelectual, corporal e manual. No contexto inicial foi boa, pois se verificou que os alunos que frequentavam meio período de aulas aprendiam melhor do que os alunos que frequentavam a escola em tempo integral. Tal fato nos permite fazer a necessária distinção entre escola de formação integral e escola de tempo integral.

A Lei Fabril teve seu colapso no momento em que os capitalistas começaram a rejeitá-la. Era prejuízo para os capitalistas retirarem, mesmo que meio período, os operários infantis e jovens. Significa força produtiva menor, logo, menos lucros. Os capitalistas sempre foram contrários à educação do proletariado, por interesses comerciais, produtivos e lucrativos. A Lei Fabril foi importante por retirar a força de trabalho (trabalhadores jovens) da primazia dos capitalistas. Estes têm como interesse primeiro na vida de uma criança o trabalho na fábrica. Os legisladores refletiram sobre a questão de que os pais, influenciados pela vida nas fábricas, querem o mesmo para com os filhos. A exploração do trabalho infantil se configura como uma degeneração vinda de um processo histórico. Os pais, por vezes *ignorantes*, tiveram sua *formação* na experiência oprimida e deplorável da manufatura, onde os capitalistas lhe garantiam a subsistência em troca de um trabalho de quatorze a dezesseis horas diárias, em situações de risco e insalubres para o ser humano. Os pais caem vítimas de um processo do sistema capitalista sagaz no qual incorporam o processo nefasto e circular, passando aos filhos, netos e bisnetos serem operários sem educação (participação em uma escola), sem o poder dizer não a situações indignas, sem saber os seus direitos como trabalhadores e ser humano.

As comissões da Lei Fabril geravam relatórios mostrando a realidade da crueldade ocorrida nas relações fábricas, educação e família. Em realidade, verifica-se que os pais e donos das fábricas são os mutiladores das crianças e adolescentes. São eles que, no seu egoísmo, permitem e induzem a juventude do país a se esquecerem das escolas e a começarem a trabalhar nas fábricas desde muito

cedo. Além da juventude não ter um ensino fundamental em suas vidas, crescem sem o mínimo de senso crítico. Muitas vezes são enganados pelos patrões. Não dão o mínimo de importância ao afeto familiar. Seus filhos serão os próximos pais da próxima geração, mantendo a *tradição*. Mas, no ano de 1867 há uma extensão da lei, onde no artigo sétimo pode-se ler:

> Impõe penalidades por emprego de crianças, adolescentes e mulheres, infringindo as determinações da lei, estabelece multas não só para o dono da oficina, seja ele ou não um dos pais, mas também para os "pais" ou outras pessoas que tenham sob sua tutela a criança, o adolescente ou a mulher, ou extraiam vantagens diretas do trabalho deles. (MARX e ENGELS, 2004, p. 84)

Segundo Engels, o custo de um operário (sem formação) lhe garante um mísero salário, capaz de assegurar apenas sua subsistência. A relação é seguinte: quanto menor o tempo na escola, menor será o salário e quanto maior o tempo de escolaridade, maior o salário do trabalhador. O filósofo faz uma crítica à comissão para o trabalho infantil por esta não admitir que a escola permita ou contribua para a moralidade da classe trabalhadora. O entendimento de Engels é o de que essa classe burguesa é tão estúpida e egoísta que exclui o proletariado de uma formação moral.

A burguesia simplesmente despreza aquilo que lhe convém nas lucratividades. Ao pobre trabalhador, retira-lhe a oportunidade de por meio do ensino, buscar por uma moral, por um momento reflexivo e intelectual. O modo único que o capitalista compreende de educação para o proletário é o ensinamento e respeito pela moralidade dos princípios burgueses. O sistema manufatureiro capitalista faz da escola para o povo um fracasso e lugar apenas para seus filhos burgueses.

Para Marx, os capitalistas destinados ao mundo da lucratividade tiveram o entendimento de que o professor é um trabalhador que produz mais-valia para o capitalista dono da escola. A lucratividade absoluta do dono da escola faz os capitalistas promoverem a construção de escolas particulares, claramente barrando o pobre e não burguês, além do mais, através do ensino retém lucratividade dos próprios burgueses. O professor de uma escola particular além de ensinar conteúdos aos alunos, também enriquece o dono da escola. O professor se converte em um trabalhador produtivo tanto na questão da teoria quanto na questão lucrativa.

A concepção do professor como trabalhador, nós a fundamentamos em *O Capital* (MARX, 2008, p. 578). Afirma o autor:

> Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre–escola é trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia.

A perspectiva apontada indica que a profissão de professor, como as demais profissões, encontra-se circunscrita historicamente e sofre as determinações e os condicionamentos alienantes que lhe são próprios.

A obra de Marx e Engels tem como propósito construir a Escola Popular que desencadeará o homem completo, conhecedor de todos os saberes, praticante das mais variadas modalidades de atividade corporal e habilitado como aprendiz no seu plano de trabalho para um futuro em empresas ou qualquer profissão. O homem que a teoria marxista almeja é o homem *omnilateral*, ou seja, o homem completo.

ANTONIO GRAMSCI E FILOSOFIA DA PRÁXIS

O pensar e o agir são construídos por concepções de mundo ou aceitamento de concepções de vida. Na escolha e crítica de uma concepção de mundo se dá a ligação filosofia e política. Tais escolhas são fatos políticos, segundo Gramsci.

Sánchez Vásquez, em sua obra *Filosofia da práxis*, entende que "a práxis ocupa lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação" (2004, p. 28). Na base da filosofia da práxis encontra-se, pois, o princípio expresso na XI tese de Marx sobre Feuerbach: "Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata, *porém*, é de *transformá-lo*" (MARX e ENGELS, 1989, p. 97). Concordamos com os intérpretes e tradutores que enfatizam o "porém" acrescentado por Engels. Com isso, reconhecemos a importância da

interpretação do mundo, mas indicamos que não se deve parar aí, é preciso dar o passo seguinte.

Para Sánchez Vásquez (2004, p. 33), o vínculo direto e imediato que a consciência comum pretende estabelecer com a produtividade pode obscurecer sua análise das coisas.

> O homem comum e corrente considera-se a si mesmo como verdadeiro homem prático; é ele quem vive e atua praticamente. Dentro de seu mundo, as coisas não apenas são e existem *em si*, como também são e existem, sobretudo, pela sua significação prática, enquanto satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana.

De uma perspectiva assim imediatista, pode ocorrer de a consciência comum pensar atos práticos, mas não realizar a práxis, que supõe intervenção teórica crítica.

Segundo a teoria de Gramsci todos os homens são capazes e são de fato *filósofos*. A filosofia não é algo só de intelectuais, estudiosos e adeptos da ciência filosófica. O filosofar pertence a todos os homens. Como o autor busca mostrar há uma filosofia espontânea e peculiar a todos os homens. A representação de que todos possuem a capacidade de filosofar está contida na linguagem (noções e conceitos determinados), no senso comum e bom senso e na religião popular (sistema de crenças, superstições e opiniões).

O homem entra em relação com a filosofia de modo primeiro em sua subjetividade, pois todos refletem noções, opiniões sobre coisas ou acontecimentos que os rodeiam. O segundo momento em que a filosofia mostra-se ao homem é de modo objetivo, no qual conscientemente faz crítica e argumenta.

O aceitamento de concepções de mundo ou a criação, por parte de nós mesmos, de crenças, fazem-nos críticos e conscientes do mundo, o que claramente indica que a filosofia é peculiar a todos. O homem participa ativamente da história do mundo criando, defendendo e tomando atitudes em busca de satisfação e melhorias para seu cotidiano de vida.

Gramsci (2004, p. 119), na parte que versa sobre as *Notas Críticas sobre uma tentativa de 'Ensaio Popular' de Sociologia*, destaca, subjacente ao referido ensaio, um equívoco que consiste em criticar as filosofias sistemáticas ao invés de partir da crítica do senso comum e, tomando como referência o ensino de filosofia,

coloca o problema da mediação entre o que o aluno já sabe e o conhecimento filosófico nos seguintes termos:

> No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um "filósofo" sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do "senso comum", em primeiro lugar, da religião, em segundo, e só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais.

A diferenciação entre a filosofia científica (de profissionais) e a filosofia vulgar (senso comum) se configura para Gramsci como apenas quantitativa e não qualitativa. Quantitativa pelo fato de que os filósofos profissionais conhecem e perfazem seus estudos por toda a história da filosofia. Mas, o importante é compreender que essas filosofias são inseparáveis.

A problemática de cunho filosófico também surge no senso comum que também problematiza as questões que o cerca. A filosofia se torna histórica quando as questões emergem do simples, ou seja, do senso comum: um trabalho de cunho filosófico superior é coerente com a ciência de investigar os problemas sociais.

A filosofia da práxis é a superação do metafísico, do idealismo, assim como de toda a maneira de pensar o mundo que prescinda da reflexão. Uma compreensão do homem relacionada ao contexto vivido pode elevar o homem através das lutas de classes e hegemonias políticas. Teoria e prática conforme defende a filosofia da práxis é uma elaboração de uma concepção de mundo real, que está ali nos fatos históricos e sociais. O pensador italiano entende que a filosofia da práxis é um devenir histórico.

O senso comum teria um progresso na educação considerável, quando houvesse uma introdução de uma filosofia ao povo. A exposição de problemas vivenciados pelo senso comum representaria um desenvolvimento da cultura geral. Levar o senso comum a pensar coerentemente a realidade dos fatos tem maior

relevância do que filosofias idealistas de grupos de filósofos com suas discussões meramente intelectuais.

É destacada a compreensão da teoria gramsciana e marxista como base para a elevação da classe dos desfavorecidos e da sua educação. O elevar do senso comum através da filosofia da práxis é levar a problemática do senso comum para a reflexão filosófica e não satisfazer-se por reflexões individualizadas dos intelectuais. O criar da cultura, não abrange só as classes burguesas, como parece compreender a maioria dos estudiosos, especialmente no contexto brasileiro. A cultura é produção de todas as classes e, portanto, deve ser socializada pelas bases dos povos de todas as cidades, todas as periferias e cantos onde a cultura significa apegar-se ao modismo do capitalismo que vende o consumo. A verdadeira cultura não pode ser privilégio da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa *Relações entre senso comum e filosofia no ensino médio* ao situar-se no campo da filosofia da educação e do ensino de filosofia buscou discutir relações entre o senso comum e a filosofia e as contribuições marcantes da filosofia da práxis para a efetivação da filosofia nas classes populares, via educação escolar.

As classes populares são prejudicadas desde a localidade onde habitam, passando pela educação e saneamentos básicos de péssima qualidade em relação aquilo que é de direito de todo cidadão e trabalhador, desencadeando uma vida sem a consciência que a educação proporciona de poder reivindicar melhorias na sua realidade.

Os capitalistas são os beneficiários de uma sociedade de classes e os pobres são os mais prejudicados por políticas públicas inexistentes a serviço do povo. Os governantes corruptos e abusivos no poder, usam o Estado como ferramenta para oprimir as massas, utilizando-se da polícia como forma de coação das massas que reivindicam melhorias.

O processo da burguesia no poder é histórico, mas chegará o momento de o povo acender a *luz vermelha* e propagar que os seus direitos como cidadão e trabalhador são esquecidos pelos capitalistas e governantes. A filosofia da práxis pode contribuir com várias possibilidades e, por meio da escola, estimular a reflexão no âmbito do senso comum, objetivando sua superação. Não uma reflexão

de estímulo à metafísica ou coisas sobrenaturais, mas sim a reflexão da vida real, das relações de vida do povo e nas quais as questões colocadas a ele são indagadas. Por que educação, habitação e saúde de má qualidade, sendo que são pagas altas taxas de impostos? São exemplos de questões importantes para o senso comum compreender a relação de interesses entre capitalistas e os governos.

A teoria da Escola Popular marxista tem uma relevância muito legítima para a construção do ensino público. Pois, há a necessidade de uma transformação do ensino público na atualidade. O ensino atual está de certo modo falido, desde incentivos medíocres por parte do Estado a problemas estruturais em escolas de periferias ou bairros desfavorecidos por um saneamento básico. Professores com salários baixos, atuando em escolas sem estruturas, profissionais que passam por problemas psicológicos, que têm sobre eles uma carga muito pesada.

A partir da realidade desigual em que se encontra a sociedade e a escola, se faz necessária a prática revolucionária, que provocará a mudança das circunstâncias que rodeiam o homem. Historicamente, a mudança da realidade tem como motor a reação de homens expropriados de seus direitos e que estejam conscientes da necessidade da mudança da realidade.

A Escola Popular pode ser uma ferramenta fundamental para a mudança do ensino, pois articula a escola com vistas à práxis, entendida como ação pensada e transformadora. O projeto marxista tem como primordial elevar as classes dos trabalhadores e filhos de trabalhadores (estudantes) à supremacia em relação à burguesia.

Na atualidade, a ascensão do povo seria o produto de uma formação *omnilateral* dos estudantes, que seriam educados em uma escola com amplas possibilidades formativas. A educação popular tem como referência, portanto, a educação intelectual, que torna o aluno um conhecedor nas ciências e vários saberes do mundo, tornando-o um ser crítico que no futuro não será enganado por capitalistas que requerem dele trabalho por horas abusivas, salários baixos e trabalhos em risco, sem qualquer proteção da vida do trabalhador, interessando somente a lucratividade aos capitalistas. Tem como referência também a educação corporal, que trará benefícios à saúde corporal e mental dos alunos, não os deixando repletos só de teoria e mais teoria, e, claro, possibilitando ao estudante a oportunidade de seguir carreira profissional, seja como atleta, artista ou especialista na área de educação corporal ou em outros campos. Por fim, a educação popular

tem como referência a educação tecnológica, por meio da qual, aos alunos são *ensinados* os conhecimentos técnicos e o manejo das ferramentas das fábricas e outros meios nos quais possam futuramente trabalhar, garantindo-lhe uma boa formação para a capacitação do trabalho manual e, o mais importante, com consciência de que terá um salário justo, melhores condições de trabalho e não será enganado por donos de fábricas.

O estudante graduado em uma Escola Popular será um homem formado nos múltiplos saberes, garantindo assim uma maior diversidade para seu futuro trabalho e vida.

A politécnica seria uma possibilidade de uma intervenção histórica, na qual as classes desfavorecidas não seriam mais maleáveis e mutiladas pela burguesia governante e pelas famílias aprisionadas aos costumes de serem coagidas pelos donos das fábricas. A possibilidade do início de um novo ciclo no qual os filhos dos trabalhadores serão mais críticos e reivindicadores de melhorias.

Por fim, a perspectiva da filosofia da práxis pode representar uma saída para formação do homem diante de uma educação em crise. Com efeito, a educação, a escola e o professor têm o papel fundamental de garantir a elevação do senso comum ou o *povo* dentro da sociedade capitalista. A filosofia relacionada ao senso comum e sua crítica torna o homem capacitado a ser crítico, politizado e reivindicador. O homem é convidado a pensar coerentemente a realidade dos fatos.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'ana. Livro I, v. 2. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, V. P. da. Educação e escola no marxismo: perspectivas. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski*: aproximações. 2 ed. Araraquara Junqueira & Marin Editores, 2012.

7

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cláudia Ap. Valderramas Gomes
Daniela Cristina Madeira
Nathália Correa Soares
Renato Yoshio Arai
Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: A política educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos antecipou o ingresso da criança neste segmento. As recomendações contidas nos documentos oficiais para o trabalho pedagógico sugerem um cuidado especial, tendo em vista assegurar um *continnum* em relação a educação infantil visando facilitar as aprendizagens da alfabetização e do letramento. A psicologia Histórico-Cultural postula que a escola é o lugar onde a criança poderá vir a se apropriar dos instrumentos necessários para desenvolver as funções psicológicas superiores, dentre eles destaca-se a aprendizagem da linguagem escrita, o domínio consciente do sistema lingüístico e a utilização voluntária do saber que ela já dispunha em relação à linguagem oral. Este projeto de pesquisa-intervenção teve como objetivo principal identificar as necessidades das crianças e do professor e promover uma interlocução com referenciais teórico-práticos da psicologia que contribuíssem para a construção de processos facilitadores do ensino e da aprendizagem escolar, especialmente no que tange a linguagem escrita. Os resultados sugerem que a presença da psicologia na escola pode beneficiar o acompanhamento de tais processos, bem como o enfrentamento de situações que tendem a dificultar o pleno desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação; psicologia Histórico-Cultural; ensino fundamental de nove anos; linguagem escrita.

BREVE HISTÓRICO E OBJETIVO DO PROJETO

Com base no documento elaborado pela SEB/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ensino Fundamental de Nove Anos: *orientações gerais* (BRASIL, 2004), o propósito da ampliação do ensino fundamental para nove anos é permitir o aumento do número de crianças incluídas no

sistema educacional, entendendo-se que os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos das classes médias e altas já se encontram, em grande parte, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

Ao instituir a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de seis anos de idade no ensino fundamental, os órgãos oficiais defendem, como política pública, o aumento do número de anos à melhoria das condições para a aprendizagem escolar. Em conformidade com essas mudanças, uma das tendências que tem se destacado é a necessidade de maior integração dentro da Educação Básica entre educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2006).

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: *passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009) elaborado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, anuncia como um dos objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. Desse modo, a atenção dispensada ao currículo define que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. "[...] Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento" (BRASIL, 2009, p. 23).

Frente a essas considerações, foi proposto no ano de 2012 um projeto vinculado ao Programa Núcleos de Ensino – Prograd/Unesp – em parceria com uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIF – da cidade de Assis/SP que atende crianças em período integral[1] ofertando no período da manhã o ensino regular e a tarde oficinas variadas estruturadas pela secretaria de educação do município. O projeto contou com a participação de dois alunos-bolsistas do curso de graduação em psicologia e uma docente vinculada ao Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Unesp/Câmpus de Assis, e teve como objetivos compreender, de forma aprofundada, aquilo que era oferecido às crianças de seis anos – às vezes até de cinco – matriculadas no

1 Para maiores detalhes sobre a escola de tempo integral consultar *BRASIL, Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

primeiro ano do ensino fundamental e intervir favorecendo principalmente os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

O projeto de pesquisa-intervenção intitulado "O ingresso da criança no primeiro ano no Ensino Fundamental: em foco os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita e a relação com a Educação Infantil" (2012), além de permitir o conhecimento do universo institucional dessa escola de educação básica, a organização do trabalho docente, as práticas pedagógicas e os efeitos que as políticas públicas parecem determinar para a estruturação do trabalho pedagógico, favoreceu a inserção dos estudantes de psicologia na escola suscitando um processo de reflexão crítica sobre os novos e possíveis *fazeres* da psicologia na interface com a educação.

A pergunta que orientou essa pesquisa-intervenção indagava se era possível potencializar os processos de apropriação-objetivação da linguagem escrita a partir da proposição de oficinas que utilizassem diferentes tipos de linguagens.

A proposta foi averiguar a transição da educação infantil para o ensino fundamental, buscando estratégias que favorecessem a aproximação das crianças com a linguagem escrita de forma lúdica, participativa e motivadora, buscando conciliar a necessidade de um ensino sistematizado da leitura e da escrita com uma aprendizagem ativa e significativa por parte das crianças, respeitando aquilo que está proposto nos documentos oficiais.

Em razão do trabalho realizado nas oficinas com a turma do primeiro ano considerou-se importante dar continuidade ao projeto com o mesmo grupo de crianças, matriculadas em 2013 no segundo ano do ensino fundamental podendo, assim, acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, avaliar os aspectos já referidos sobre a linguagem escrita, bem como problematizar se as políticas educacionais de ampliação do ensino fundamental para nove anos, que tem como uma de suas finalidades a diminuição do fracasso escolar, vieram acompanhadas de uma efetiva melhoria na qualidade do ensino. Foi proposto um segundo projeto, em continuidade, denominado "Contribuições da psicologia para os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no segundo ano do Ensino Fundamental" (2013), o qual também contou com o trabalho de dois graduandos do quinto ano de psicologia.

Para o desenvolvimento de ambos utilizamos o aporte teórico da psicologia Histórico-Cultural, a qual preconiza que é pela mediação[2] da atividade linguística que se tornam possíveis o desenvolvimento e a concretização das funções psicológicas superiores.

A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Nas reflexões vigotskianas,[3] a linguagem assume a função estruturadora do pensamento admitindo, ao longo do seu processo de desenvolvimento diferentes papéis, desde a função comunicativa e socializadora até a de planejamento e organização do pensamento. Vigotski (2000) refere que é no *significado* das palavras que se dá a unidade de pensamento e linguagem, dado que denota a expressiva participação da linguagem na estruturação do psiquismo humano.

Contudo, se a linguagem oral pode ser apreendida de forma espontânea, em contextos não formais de educação, o mesmo não se dá em relação à linguagem escrita. Esta, pelas suas características e especificidades exige uma sistematização que inclui o ensino e condições próprias de aprendizagem. A teoria vigotskiana destaca que:

> Uma das condições requeridas para a aquisição da linguagem escrita é a decomposição e a recomposição da linguagem oral, tanto no plano fonético quanto no plano sintático ou semântico. A linguagem oral deve ser usada como "mediadora" para a aprendizagem do escrito. Mesmo se o escrito possui uma qualidade totalmente nova e não reproduz de maneira alguma a linguagem oral, o processo de aquisição da linguagem escrita deve se basear na linguagem oral. (FRIEDRICH, 2012, p. 101)

Está posto o papel da educação e a importância que as práticas pedagógicas ocupam nos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita pela criança que inicia sua vida escolar. A psicologia Histórico-Cultural destaca que é

2 A categoria *mediação* é considerada princípio estruturante do psiquismo humano. Para melhor compreensão acerca desse postulado sugerimos a leitura da obra VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

3 Optamos, neste texto, pela grafia Vigotski para designação do nome desse autor, porém, no caso de citações e referências bibliográficas que possamos utilizar, respeitaremos as diferentes grafias adotadas nos textos originais.

por meio do aporte oferecido pela educação escolar sistematizada que a criança terá a possibilidade de se apropriar (ou não!) dos instrumentos necessários para desenvolver as funções psicológicas superiores.

Na teoria de Vigotski encontramos argumentos a favor da escola como um espaço de educação responsável pelo desenvolvimento de *neoformações* fundamentais desta idade: o *caráter consciente e voluntário* (FRIEDRICH, 2012). Ou seja, antes da sua entrada na escola, a criança já demonstra algum conhecimento no campo da linguagem, mas ela não sabe que os possui, ou ainda, podemos dizer que ela os utiliza de forma espontânea e não-intencional, ela emprega seus conhecimentos de maneira inconsciente e não-voluntária. A explicação que Vigotski dá desse fenômeno se resume em uma frase: "A criança domina então alguns 'saber-fazer' no campo da linguagem, mas não sabe que os domina" (FRIEDRICH, 2012, p. 107).

> Na escola, portanto, a criança terá a oportunidade de refletir, de forma consciente, as diferentes possibilidades de utilização da escrita, dominando o sistema lingüístico e apreendendo a linguagem escrita, ou seja, aplicar voluntariamente o saber que ela já dispunha em relação à linguagem oral. É nesse jogo de dependência e independência entre o escrito e o oral, entre as generalizações de primeira e de segunda ordem, entre os conceitos cotidianos e os adquiridos na escola, que a aprendizagem escolar deve se fundar. (FRIEDRICH, 2012, p. 101-2)

No entanto, no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, temos acompanhado estudos que, historicamente, apontam a concepção reducionista que esses processos significam quando entendem apropriação da leitura como decodificação dos sons desenhados na palavra escrita, e da escrita como exercício motor, simples procedimentos mecânicos que, segundo Vygotsky (1995, p. 183) "[...] ensinam as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinam a linguagem escrita". As atividades simuladas, que não envolvem o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas, não respondem às necessidades de leitura e escrita da criança, nem se baseiam em sua iniciativa e participação. Desse modo, não podem fazer sentido para o aprendiz.

A complexidade da linguagem escrita explica-se, também, por ser um simbolismo de segunda ordem (VYGOTSKY, 1995), ou seja, ela simboliza a fala –

simbolismo de primeira ordem – que representa diretamente a realidade. É, então, a fala que liga a realidade à escrita, e, para que haja um domínio desta última ou sua apropriação efetiva, a fala precisa desaparecer como intermediária para que a escrita se transforme num simbolismo de primeira ordem, isto é, num sistema de representação direta da realidade.

Já no início da década de 1920, Vygotsky (1995) criticava a maneira como o ensino da escrita era organizado e desenvolvido. Passado muito tempo, esse ensino ainda se apresenta, grosso modo, da mesma forma: continua enfatizando o aspecto técnico da linguagem escrita, visando ao ensino do código em detrimento da função dessa linguagem.

Sendo assim, torna-se fundamental enfatizar o caráter simbólico da escrita, em detrimento do simples reflexo de codificação e decodificação de símbolos, entendendo-a como um sistema de signos cujo significado é determinado histórica e culturalmente. A palavra escrita precisa fazer sentido para o sujeito e para os membros de uma comunidade, deve enfatizar as diferentes práticas sociais nas quais a mesma é utilizada, o que contribui para que o sujeito a utilize como uma nova forma de mediar seu contato com o mundo.

Com relação à leitura, uma visão crítica pressupõe que o sentido da leitura se constrói no encontro do leitor com o texto, do que decorre que podem surgir múltiplos significados. Esta perspectiva se contrapõe a concepção tradicional que entende que o sentido do texto está no próprio texto, ou seja, só pode existir um significado possível. Busca-se, deste modo, a formação de um leitor crítico que se coloque como sujeito em sua leitura, dialogando com o texto e com o autor e que procura significados para além do que está manifesto.

A par dessas considerações teóricas sobre a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural, propusemos um modelo de trabalho que procurava colocar a criança como protagonista do processo de aprendizagem, possibilitando outras formas de aproximação e utilização da linguagem.

A inserção da psicologia na escola também procurava desenvolver e aprofundar vínculos com as crianças, o que requeria a construção de relações de confiança e respeito mútuo, a apreensão das necessidades e desejos do grupo por meio de uma análise atenta e criteriosa do mesmo e a construção de projetos em torno de *temas geradores* que poderiam ser desenvolvidos desde que reunissem as condições objetivas e subjetivas mais adequadas para gerar interesse e motivação

em relação às atividades propostas e, assim, fortalecer o comprometimento das crianças com seu processo de aprendizagem possibilitando a construção do sentido social do conhecimento.

SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE ALGUMAS PESQUISAS REVELAM

Com relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos, alguns estudos analisados apontaram a fragilidade ainda presente nesse processo de inserção da criança de seis anos nesse segmento educacional (BERTINI et al., 2008; BERTAGNA e CAMARGO, 2009; DANTAS e MACIEL, 2010; GUARNIERI e VIEIRA, 2010; JACOMINI e KLEIN, 2010; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011).

Por meio da análise desses trabalhos foi possível definir alguns elementos que ainda carecem de uma abordagem diferenciada quando se trata de pensar a educação das crianças de seis anos. Os aspectos destacados foram: a estrutura da escola de ensino fundamental no que tange a adequação do espaço, tempo, material e organização do trabalho pedagógico; a questão curricular; a relação entre o brincar e o aprender e as práticas ligadas à alfabetização.

Em que pese a existência de justificativas políticas e pedagógicas que vêm sendo apontadas, tanto em documentos oficiais como por estudiosos e pesquisadores, para a defesa do ensino fundamental de nove anos – com matrícula obrigatória aos seis anos de idade – em que se afirma, por exemplo, que essa política é uma resposta ao enfrentamento de dois grandes desafios que se impõem à educação hoje, quais sejam, a permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino oferecido, para atender a essas motivações a criação dessa escola de nove anos não deve significar, segundo orientações oficiais (BRASIL, 2004), a transferência dos conteúdos e atividades da primeira série para os alunos de seis anos, mas ao contrário trata-se de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos considerando para isso o perfil desses alunos e os interesses próprios dessa faixa etária.

Para recebê-los, a escola necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, a fim de que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. No entanto, o que se tem verificado é a manutenção de uma rotina escolar seme-

lhante àquela presente no ensino fundamental de oito anos, com pouco investimento na estrutura física e organizacional da escola tais como, mobiliário adequado, materiais pedagógicos, brinquedotecas e outros recursos indispensáveis a permanência da criança de seis anos nesse ambiente (BERTAGNA e CAMARGO, 2009; BERTINI et al., 2008).

No que tange à questão curricular e organização do trabalho pedagógico, apesar de o Ministério da Educação ter elaborado e publicado diversos documentos para orientação do trabalho com o ensino fundamental de nove anos,[4] evidenciando em todas as referências a clara intenção de repensar e reestruturar o currículo, não só para essa nova classe, mas para todos os anos do ensino fundamental, as pesquisas indicam que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas (JACOMINI e KLEIN, 2010; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011).

Ao analisar a relação entre a escola fundamental de nove anos e a qualidade do ensino, essas autoras (2010, 2011) também denunciam práticas "escolarizantes" com a infância, entendidas aqui como as práticas mais tradicionais da escola de ensino fundamental. Em alguns trabalhos (JACOMINI e KLEIN, 2010; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; BERTAGNA e CAMARGO, 2009) ficou explicitada a contradição entre o que é proposto/proclamado nos documentos oficiais e a prática realizada. Na escola, o *brincar* aparece, muitas vezes, como um instrumento para o ensino, utilizado como um recurso pedagógico, perdendo, dessa forma, o caráter lúdico, assumindo a função de treinamento ou sistematização de conhecimento, quando, normalmente o adulto conduz os alunos a atingirem um resultado esperado (BORBA e GOULART, 2006 apud BERTAGNA e CAMARGO, 2009).

A questão da alfabetização no ensino fundamental de nove anos também tem merecido a atenção de pesquisadores. Guarnieri e Vieira (2010) focalizaram em

4 Todos os documentos encontram-se disponíveis no site oficial do Ministério da Educação (MEC). Também no site é possível encontrar outros textos sobre o Ensino Fundamental de nove anos e uma lista de perguntas e respostas com as questões mais freqüentes sobre a temática.

suas pesquisas o desempenho das crianças que ingressaram aos seis anos no ensino fundamental questionando se esse ingresso antecipado tem contribuído para que elas alcancem resultados mais satisfatórios na aquisição da leitura e da escrita.

Os resultados obtidos por meio da avaliação de 153 crianças das turmas do terceiro ano do ciclo inicial de alfabetização apontam que a ampliação do tempo de escolarização não vem contribuindo significativamente para garantir a todos o acesso à leitura e à escrita e diminuir o fracasso dos alunos na alfabetização. Ainda é preciso considerar o seguinte argumento anunciado por Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 46):

> [...] à medida que o ensino fundamental de nove anos vai sendo implementado, em especial a partir do ano de 2006, o número de reprovações das crianças na série inicial aumenta de forma expressiva. Cabe uma reflexão sobre o significado disso para a autoestima dessas crianças, para a organização pedagógica e didática desse ano de ensino e sobre as conseqüências de medidas como essa para as crianças e suas famílias. O indesejável fracasso escolar estaria começando mais cedo?

As mesmas autoras (2011) sinalizam que, tanto as mudanças anunciadas como o processo de implantação verificado até então comprovam que o ensino fundamental de nove anos não representa, necessariamente, um ganho na educação das crianças pequenas. Muitas crianças de seis anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária o que, segundo elas decorre de uma tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais que exigem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental.

No tocante ao currículo escolar, constata-se que a formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental está direcionada às práticas escolares em torno da alfabetização, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Arce (2007) denuncia que esta tendência está presente nas concepções de escolarização já na educação infantil, como uma pré-formação para a escolarização formal.

Jacomini e Klein (2010) ainda discutem a relação entre o ensino fundamental de nove anos e a qualidade de ensino discorrendo sobre a necessidade de um posicionamento crítico em relação ao conceito de educação, segundo o qual é necessário superar a visão tradicional que simplifica o conceito de qualidade

reduzindo-o a quantidade de informação dos estudantes. Nessa perspectiva, a assimilação de conteúdos escolares é parte importante da formação dos mesmos, mas pouco significativa, se não estiver vinculada à apropriação da cultura, na qual se expressam os valores, as artes, as filosofias e a ética que produzem a sociedade, o que determina que a apropriação dos conteúdos escolares expressos nos currículos de cada escola (hoje, muitas vezes, determinados pelos órgãos centrais e pelas avaliações externas, que condicionam o que é trabalhado nas unidades escolares por meio da sistemática da avaliação) é uma parte que compõe a qualidade do ensino, porém não é a única.

Essa breve incursão no terreno das pesquisas que versaram sobre os efeitos da implantação da política educacional de extensão do ensino fundamental para nove anos contribuiu para ratificar alguns elementos encontrados no percurso deste trabalho apoiando nossas observações e análises, as quais serão comentadas no tópico seguinte.

NOTAS SOBRE O TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA

A idéia do projeto era realizar, por meio de oficinas que duravam aproximadamente uma hora e trinta minutos, atividades diversificadas que contemplassem o contato e a utilização de diferentes tipos de linguagens (produção e expressão oral, artística, corporal, musical, escrita e outros) com ênfase em estratégias que ampliassem o interesse e a motivação das crianças para a apropriação da leitura e da escrita de forma lúdica, expressiva e criativa, assegurando um intenso processo de participação e interação da criança com os diferentes materiais e demais integrantes do grupo.

Para tanto, eram utilizados jogos de *faz de conta*, brincadeiras, teatros, registro fotográfico e confecção de diários de oficina, como forma de se oferecer às crianças a possibilidade de continuar experienciando atividades que, possivelmente, já vinham sendo desenvolvidas na educação infantil, de tal forma que às crianças fosse dada a oportunidade de uma efetiva aproximação à linguagem escrita de maneira ativa e significativa, cuidando para que não experimentassem supressões e rupturas bruscas em função da nova rotina e proposta curricular do ensino fundamental, além de permitir às mesmas identificar e utilizar a leitura e a escrita em sua função social, o que facilitaria a abordagem e o trabalho do professor em sala de aula, potencializando os processos de ensinar e de aprender.

A proposta era averiguar essa passagem, buscando entender suas implicações dentro da sala de aula, assim como perceber como estava acontecendo o processo de alfabetização dessas crianças. A forma encontrada de alcançar uma transição para o ensino fundamental com maior qualidade para a aprendizagem dos alunos foi trabalhar de forma aproximada àquela presente na classe de educação infantil, isto é, por meio de um formato lúdico que pudesse conciliar com o ensino na sala de aula regular, conforme proposto nos documentos oficiais:

> A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim de dar uma forma de continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2004, p. 21)

Os estudantes-bolsistas desenvolviam as oficinas e, concomitantemente, observavam e registravam as ocorrências e principais necessidades identificadas a partir do contato e do trabalho realizado com as crianças. Para tanto, constituíram um diário de campo das atividades efetivadas semanalmente, as quais eram posteriormente explicitadas e discutidas em sessões de supervisão.

As oficinas aconteciam uma vez por semana, no mesmo ambiente onde as crianças permaneciam no período contrário ao da sala regular integral, pois comportava o espaço necessário para a efetivação das atividades em grupo. Optou-se por trabalhar em um local sem a organização de cadeiras e carteiras, deixando o espaço livre para as crianças se movimentarem e participarem de acordo com o que era proposto para o dia, porém o planejamento previa, também, atividades intercaladas que demandavam a utilização da área externa da escola, um espaço ao ar livre. O trabalho buscou estimular as crianças oferecendo experiências diversificadas, pensadas e elaboradas coletivamente, por meio de situações facilitadoras do ensino e da aprendizagem.

Vale destacar que durante os dois anos (2012-2013) em que os estudantes estiveram em contato com a escola e com as turmas, todas as atividades foram realizadas em período contrário ao da sala regular. As atividades, planejadas e desenvolvidas pelos graduandos, serviram como referência para a aproximação e o conhecimento da realidade escolar, das experiências pedagógicas vivenciadas e relatadas pelas crianças, enfim para o conhecimento de um universo educacional marcado pela presença de políticas públicas que atravessam o dia-a-dia da escola e se fazem presentes na constituição do psiquismo infantil.

Quanto ao teor do que era observado nas oficinas, no tocante a linguagem escrita, notou-se que os processos de aprendizagem vinham acompanhados de influências e condições específicas por parte das crianças.

O primeiro aspecto que deve ser salientado é que as crianças demonstravam pouco interesse em realizar atividades que implicassem a utilização da leitura e da escrita, preferindo e solicitando jogos lúdicos, desenhos, trabalhos de expressão artística e outros, apresentando certa "resistência" à proposição de tarefas com o código escrito. Isso já indicava que o trabalho pedagógico não estava promovendo uma relação interessante com aquele.

Alguns registros decorrentes das oficinas, relativos aos processos de apropriação-objetivação da linguagem escrita denotavam, por parte das crianças, a ênfase nos aspectos mais técnicos do uso dessa linguagem e certo distanciamento da utilização social da mesma, elas quase não empregavam a escrita como forma de se comunicar ou expressar uma idéia; a escrita objetivada pelo grupo demarcava o uso recorrente da mesma na sala de aula, exemplificado pela repetição de exercícios que aprendiam na sala regular. Com relação aos estagiário-bolsistas, as oficinas eram pensadas e executadas levando em consideração a necessidade de se investir na função social da escrita, incentivando sua utilidade para mediar as relações das crianças com a realidade de forma ativa, favorecendo às mesmas a posse desse instrumento cultural para outras atividades que não apenas aquelas *escolarizadas*, contudo esse processo foi, em alguns momentos, dificultado pelo fato de as crianças não se envolverem com o manejo da escrita numa perspectiva diferente daquela proposta pela prática escolar.

Quando eram indagadas sobre o que mais gostavam de fazer na escola, as respostas dividiam o grupo entre aqueles que indicavam o "estudar, fazer a lição, escrever e ler livros" e aqueles que mencionavam atividades mais focalizadas no "brincar com os amigos, fazer pintura, jogar e desenhar", mostrando que ainda estava bastante presente na concepção das crianças o gosto pelas atividades lúdicas ou que envolviam outros domínios do comportamento que não só o ler e escrever.

O ingresso na escola de ensino fundamental marca uma nova fase no relacionamento da criança com a realidade circundante guiada, a partir de agora, por outra forma de atividade dominante. Trata-se da atividade de estudo, oportunizada por novas ações, deveres e tarefas escolares e que tem como característica principal a aquisição de novos conhecimentos, por meio dos quais surgem o

pensamento teórico, a capacidade de reflexão, análise e planejamento mental. (DADÍDOV, 1988). Contudo, há que se respeitar a característica dessa criança ingressante aos seis anos de idade no primeiro ano e que, além disso, e no caso desse estudo, é aluno de uma escola em tempo integral.

Assim, é possível pensar que o trabalho desenvolvido com as crianças do primeiro ano refletia uma questão pedagógica que precisava ser amplamente discutida por todos os envolvidos com o trabalho escolar, ou seja, postulamos a necessidade de se conhecer alguns aspectos referentes às crianças com as quais se estava trabalhando como forma de a escola apreender suas especificidades, planejar e promover uma prática pedagógica compatível com essa nova demanda advinda de uma política educacional, ou seja, quem é essa criança de seis anos? De onde ela vem? Como são suas condições concretas de vida? Quais são suas expectativas? Que lugar ela ocupa no contexto social e familiar onde vive? Nos apoiávamos nos pressupostos de Leontiev (2001) para quem a situação objetiva ocupada pela criança no interior das relações sociais em cada período de seu desenvolvimento, constitui um elemento fundamental para compreender seu processo de desenvolvimento psíquico.

Ainda com o objetivo de identificar as necessidades das crianças e do professor e, com base em referenciais teórico-práticos da psicologia, construir processos facilitadores do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, procuramos significar junto com as crianças os processos de aproximação com a leitura e escrita e, durante as oficinas nos deparamos com diversas questões que repercutiam na aquisição dos conteúdos escolares, dentre as quais focalizamos as dificuldades das crianças em se organizar para o trabalho *em grupo*, o que dificultava e, em alguns momentos, até inviabilizava o entendimento das atividades propostas. Assim, durante o curso do projeto esteve presente a preocupação com a instauração de um formato de trabalho coletivo, na qual o grupo tivesse preponderância em relação às ações, opiniões e decisões individuais e, nesse sentido o enfoque foi estimular, respeitar e acolher as diferenças de forma a tornar o grupo um dispositivo para refletir sobre as dificuldades encontradas pelas crianças.

Outro tipo de atividade adotada foi a construção de um "Diário de Oficina", uma espécie de caderno confeccionado individualmente, composto por todo o material produzido tais como desenhos, fotos e criações em geral, possibilitando à criança desfrutar de um espaço seu, onde houvesse a possibilidade de exprimir seus sentimentos, sensações e pensamentos de forma livre, sem recriminações.

Ao longo da realização destas atividades evidenciou-se nova demanda para a psicologia, ou seja, a dificuldade das crianças em trabalhar no coletivo, de se organizarem para realizar determinadas atividades que exigissem maior senso de companheirismo. Durante a produção das atividades notou-se que enquanto o exercício transcorria de forma individual, não havia maiores problemas, contudo a partir do momento em que o exercício demandava um trabalho conjunto, as crianças não conseguiam estabelecer combinados entre si, nem tampouco respeitavam as necessidades dos outros colegas, dificultando ou impossibilitando uma comunicação mais efetiva e produtiva entre os mesmos.

Buscando entender melhor quais seriam as necessidades desses alunos foi fundamental o planejamento das oficinas em torno de ações que ampliassem os vínculos entre as crianças e os estagiários. As oficinas iniciavam com a disposição de todos em roda, de forma a fomentar a circulação dos diversos saberes que muitas das vezes ultrapassava os muros da escola. Diante dos conteúdos que emergiam dos grupos e o convite para que as crianças adotassem uma postura ativa frente a seus processos de conhecimento, buscou-se facilitar a construção de projetos em torno de temas geradores.

Assim, durante a realização das oficinas procuramos proporcionar um ambiente favorável, de forma a melhorar a qualidade das aprendizagens, permitindo a criação de afinidades, facilitando a participação e interação de todos, sempre tentando chamar ao diálogo os alunos mais tímidos, pois entendíamos que era necessário respeitar a individualidade dos mesmos e inseri-los de forma adequada no coletivo e, acatando as diferenças individuais, sociais e culturais, procuramos também reforçar as atitudes consideradas positivas ao desenvolvimento de um trabalho em grupo. Interferimos em caso de isolamento, estimulando a integração dos alunos e oportunizando abertura para que se relacionassem entre si, mediando os momentos de conflitos e interpondo limites quando necessário.

Também é importante mencionar a recusa de alguns em participar das atividades que exigiam maior concentração, isso ocorria quando a criança não se sentia segura com relação aos conhecimentos que estavam sendo cogitados. Assim, utilizávamos como estratégia a apresentação de uma diversidade de materiais selecionando, junto com as crianças, aqueles mais adequados à realização da atividade buscando tornar o ato de ler e escrever algo estimulante e motivador. A tarefa de problematizar, conjuntamente, as dificuldades encontradas foi aos poucos contribuindo para ampliar a participação daqueles que não se mostravam tão interessados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, por meio dessa breve exposição do trabalho realizado numa escola pública municipal, apontar alguns desdobramentos da ampliação do ensino fundamental para nove anos e, ao mesmo tempo enfatizar um possível lugar para a psicologia na educação escolar.

Atuar profissionalmente nas escolas ou em outros contextos educativos coloca para o psicólogo outro nível de exigência profissional que nem sempre tem sido desenvolvido na sua formação. Argumenta-se que os psicólogos não sabem como agir nas escolas, seja porque não aprenderam ou vivenciaram esta realidade em seu tempo de formação, seja porque diante de uma realidade difícil e bastante complexa, os conhecimentos psicológicos e ferramentas profissionais têm pouco a contribuir.

Os processos de escolarização, tanto quanto as instituições educacionais constituem uma totalidade que precisa ser amplamente estudada e considerada, como forma de instrumentalizar futuros psicólogos que poderão vir a desenvolver suas práticas profissionais na interface da psicologia com a educação.

Sabe-se que uma das condições necessárias para compreendermos a dimensão educativa da formação/atuação do psicólogo é a análise da realidade educacional brasileira, pois o modo como a escola cumpre ou deixa de cumprir sua função social produz reflexos e demandas para a psicologia em diferentes espaços: serviços públicos de educação, saúde, assistência social e também em clínicas.

Este trabalho expandiu seu objetivo primeiro de focar na apropriação da linguagem escrita, por crianças ingressantes no ensino fundamental, e possibilitou pensar o que a inserção no processo escolar dessas crianças poderia representar para a formação profissional do psicólogo. Entendíamos que a entrada desse futuro profissional no território escolar – buscando formas específicas de se relacionar com um grupo de crianças de seis e sete anos –, poderia desencadear outras necessidades, quais sejam, a aproximação com as pesquisas e estudos específicos da área educacional e a compreensão dos efeitos decorrentes de uma política pública educacional que estende seus efeitos para além da idade da matrícula obrigatória num dado segmento de ensino.

Assim, com o aporte teórico da psicologia Histórico-Cultural, foi possível apreender o verdadeiro significado que a categoria mediação assume para a constituição dos processos psicológicos humanos, já que é por meio das relações

com o outro que a criança poderá apreender as práticas culturais, aqui delimitadas pela sua permanência numa escola pública de tempo integral. O estudo reforçou que é na escola onde devem estar presentes procedimentos de ensino capazes de levar a criança a refletir, conscientemente, sobre as diferentes possibilidades de utilização funcional da linguagem escrita, fazendo desse aprendizado uma nova ferramenta de inserção social capaz de mediar diferentemente seu contato com o mundo. Esse caráter *consciente e voluntário* do pensamento eleva a compreensão da criança sobre as diferentes possibilidades de utilização do conhecimento escolar, que inclui a linguagem escrita, por meio das quais a mesma alcançaria maior compreensão do *por que* e *para que* está ali estudando.

Ademais, a mediação fomentada pela presença da psicologia procurou destacar o manejo desse instrumento de outra forma, acompanhando as crianças em seus *fazeres* de maneira a fortalecer sua autonomia, como educandos-sujeitos capazes de refletir diante de sua realidade, com liberdade de construir outros modos de existência frente ao mundo.

Consideramos que a qualidade das relações interpessoais e o trabalho efetivado no ambiente das oficinas ofertaram condições para que, tanto as crianças quanto os graduandos, expressassem suas dificuldades e possibilidades em face daquilo que acontece no território escolar.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

ARELARO, L. R.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

BERTAGNA, R. H.; CAMARGO, R. G. Ensino Fundamental de nove anos: análise a partir da experiência de uma escola municipal de Campinas. *Cadernos da Pedagogia*, 3, v. 1, n. 5, p. 242-254, jan./jul. 2009.

BERTINI, L. F. et al. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 2, p. 65-78, jul.-dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 18 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatório_internet.pdf>. Acesso em: 18 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: *passo a passo do processo de implantação*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anos>. Acesso em: 18 maio 2012.

_____. Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 20 setembro 2013.

DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 novembro 2013.

DAVÍDOV, V. *La ensenãnza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

FRIEDRICH, J. Lev *Vigotski: mediação*, *aprendizagem e desenvolvimento*: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, C. A. V. O ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental: em foco os processos de ensino e de aprendizagem da leitura escrita e a relação com a Educação Infantil. Projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação – Prograd – Programa Núcleos de Ensino – Unesp, 2012.

_____. Contribuições da psicologia para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura escrita no segundo ano do Ensino Fundamental. Projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação – Prograd – Programa Núcleos de Ensino – Unesp, 2013.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, L. C. *Alfabetização no ensino fundamental de nove anos*: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/286/319>. Acesso em: 28 novembro 2013.

JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. Qualidade da educação e ensino fundamental de nove anos: algumas reflexões. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 75-92, jan./jul. 2010.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. V. III. Madrid: Visor, 1995.

8

DESCRITORES DE MATRIZES DE REFERÊNCIA NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jair Lopes Junior
Renan Gonçalves Passos
Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: O presente estudo objetivou caracterizar as correspondências que uma professora estabeleceria entre as aprendizagens preconizadas nas matrizes de referência do SAEB/Prova Brasil e do Saresp e os registros de observação de aulas por ela ministradas para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental em escola estadual. A professora teve livre acesso aos descritores, em versão impressa, dispostos em ordem aleatória dentro da respectiva matriz. Foram observadas aulas referentes a cinco temas de Língua Portuguesa. As aprendizagens dos alunos nas aulas referentes aos cinco temas foram definidas em terminologia distinta daquela utilizada nas matrizes independente da estimativa ocorrer diante dos registros das aulas observadas, sendo que aprendizagens distintas foram, ora vinculadas com o mesmo descritor, ora com descritores diferentes. As características registradas no estabelecimento de tais correspondências mostram-se adversas para o desenvolvimento de compreensões intersubjetivas do alcance das aprendizagens preconizadas pelas matrizes e salientam a necessidade de estudos adicionais que possam ampliar o entendimento dos descritores de desempenho de um modo mais contextualizado na realidade de atuação dos professores e nas condições de formação dos professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: Formação de professores; avaliação em larga escala; SAEB; Saresp; Língua Portuguesa.

BREVE HISTÓRICO

Nas últimas três décadas foram consolidados no Brasil, em contextos federal e estadual, os denominados sistemas de avaliação de desempenho escolar em larga escala da Educação Básica.

O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apresenta-se como a autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação

(MEC) responsável pelo planejamento, pela gestão e pela execução de cinco programas ou sistemas que definem a realização da avaliação escolar em larga escala da Educação Básica no país: 1) Provinha Brasil; 2) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil); 3) Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); 4) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa); 5) Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Por seu turno, as secretarias estaduais de educação gerenciam todos os processos de planejamento, de execução e de divulgação dos resultados de sistemas regionais de avaliação de desempenho escolar em larga escala, como por exemplo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Este projeto concentrou ênfase em duas avaliações de desempenho da Educação Básica coordenadas pelo Inep, a saber, o SAEB/Prova Brasil e o Saresp.

Estima-se que, em seu conjunto, tais sistemas de avaliação possam cumprir função de inconteste relevância em termos do fornecimento de visibilidade para a identificação de fatores adversos ao bom aproveitamento escolar e para a proposição de estratégias de intervenção que possam garantir, em última análise, uma educação de qualidade.

Cumpre destacar que, concomitante com a consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala, constatou-se também o predomínio da reorientação pedagógica que advoga a mudança de propostas curriculares anteriormente referenciadas em conteúdos para propostas doravante referenciadas em competências.

Admite-se, contudo, que a efetiva consecução das principais funções dos sistemas de avaliação em larga escala depende da observância e da ocorrência de uma série de condições. Dentre tais condições, no âmbito deste estudo, destaca-se a interpretação que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolveram sobre dimensões importantes deste sistema e como tais dimensões foram relacionadas com a atuação profissional e cotidiana dos mesmos nas salas de aula.

De modo mais específico, no contexto da formação continuada e em serviço de professores da rede pública estadual, este estudo objetivou produzir conhecimentos sobre uma situação profissional que se mostra rotineira com a consolidação das avaliações em larga escala: a necessidade de o professor relacionar, de um lado, as ações dos alunos em interação com as condições didáticas que ele apresenta em sala de aula e, de outro, as aprendizagens preconizadas pelos descritores expostos nas respectivas matrizes de referência de tais sistemas de avaliação.

Deste modo, a realização deste estudo foi justificada e orientada pela busca de respostas para a seguinte indagação: quais seriam as principais características do modo como professores relacionam as aprendizagens previstas nos descritores do SAEB e do Saresp para o final do 5º ano com as ações dos alunos em atividades didáticas durante a realização do ciclo?

A seguir foram apresentadas informações adicionais que objetivam melhor contextualizar e justificar a realização deste estudo.

O presente estudo investigou processos de ensino e de aprendizagens relacionados com os descritores do componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De inconteste relevância para os processos de alfabetização, em especial nos anos iniciais da Educação Básica, a Língua Portuguesa, juntamente com a Matemática, apresenta-se como componente curricular presente em todas as edições já realizadas do SAEB/Prova Brasil e do Saresp.

Em âmbito federal (BRASIL, 2008), a matriz de referência de Língua Portuguesa é constituída por duas dimensões. Uma dimensão é denominada por Objeto do conhecimento, sendo composta por seis tópicos:

Tópico I – procedimentos de leitura;

Tópico II – implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;

Tópico III – relação entre textos;

Tópico IV – coerência e coesão no processamento do texto;

Tópico V – relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;

Tópico VI – variação linguística.

A segunda dimensão, designada como Competência, compreende os descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Assim, a matriz preconiza uma distribuição de descritores por tópicos. De acordo com a documentação oficial (BRASIL, 2008), a matriz de referência informa o que será avaliado, ou seja, apresenta-se como o referencial curricular do que será avaliado nas diferentes disciplinas (componentes) e séries (anos letivos). Trata-se, assim, da especificação e da objetivação do que se apresenta como passível de avaliação por meio de instrumentos de medidas, sendo que o conteúdo da matriz apresenta-se como referência para a elaboração dos itens ou das questões das provas em larga escala que objetivam fornecer medidas sobre as competências avaliadas.

Na documentação oficial, as competências são qualificadas como cognitivas e consistem em modalidades estruturais da inteligência. Tais modalidades são constituídas por operações definidas pelo estabelecimento de relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos, eventos e pessoas. As competências adquiridas sustentam manifestações no plano objetivo (prático, intersubjetivo) da ação sob a forma de habilidades. Deste modo, cada competência é definida por um conjunto variado de habilidades ("saber fazer"; atuar). As habilidades, por seu turno, são indicadas sob a forma de descritores que se mostram passíveis de avaliação. Assim, os descritores, enquanto indicadores de habilidades, expressam associações esperadas entre conteúdos curriculares e operações (ações) dos alunos envolvendo graus distintos de complexidade. Os descritores, dispostos nas matrizes, constituem referência (matriz de referências) para a elaboração e seleção de itens que constituirão as provas de avaliação (BRASIL, 2008; MACEDO, 2005).

No Estado de São Paulo, as matrizes de referência do Saresp também especificam seis temas ou objetos de conhecimento para Língua Portuguesa:

Tema 1 – reconstrução das condições de produção e de recepção de textos;

Tema 2 – reconstrução dos sentidos do texto;

Tema 3 – reconstrução da textualidade;

Tema 4 – reconstrução da intertextualidade e relação entre textos;

Tema 5 – reflexões sobre os usos da língua falada e escrita;

Tema 6 – compreensão de textos literários.

Cada tema ou objeto de conhecimento congrega os respectivos descritores, apresentados sob a forma de habilidades classificadas em três grupos: a) habilidades do Grupo I (competências para observar); b) habilidades do Grupo II (competências para realizar); e c) habilidades do Grupo III (competências para compreender) (SÃO PAULO, 2009).

Nas matrizes acima mencionadas, os descritores vinculados aos diferentes tópicos (BRASIL, 2008) ou temas (SÃO PAULO, 2009) especificam aprendizagens esperadas ao final do 5º ano do Ensino Fundamental. No contexto da literatura que discute as incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala na atuação profissional do professor da Educação Básica (CALDERÓN & BORGES, 2013; GATTI, 2012; MACEDO, 2005; SILVA, 2011; SOUSA & OLIVEIRA, 2010; SOUZA, 2014), este estudo priorizou investigar em que extensão professores dos anos

iniciais identificam, nas ações dos alunos em interação com condições didáticas de sala de aula, elementos constituintes das aprendizagens que definem tais descritores durante o curso dos anos iniciais e não exatamente no 5º ano. Em outros termos, indaga-se se a redação final dos descritores nas matrizes do SAEB (BRASIL, 2008) e do Saresp (SÃO PAULO, 2009) viabilizam condições adequadas para que os professores possam estimar a presença ou a ausência de elementos constitutivos das respectivas aprendizagens envolvidas nas ações que os alunos emitem nos anos iniciais que antecedem o contato com os itens das provas que são elaborados justamente para a mensuração das competências e habilidades especificadas nas matrizes.

De modo a justificar a presente proposta, estima-se que a proposição de competências e de habilidades sob a forma de descritores de desempenho passíveis de avaliação no final de diferentes ciclos da Educação Básica, deveria ser acompanhada de programas direta e intencionalmente voltados para o atendimento de necessidades formativas, em contexto de serviço (continuada), decorrentes de tal proposição. Considera-se que a implantação das matrizes de referência dos sistemas de avaliação em larga escala da Educação Básica impôs aos professores a necessidade formativa e profissional de interpretar e de relacionar medidas de desempenho dos alunos com descritores que especificam as aprendizagens preconizadas. O desenvolvimento colaborativo de ações entre a escola de educação básica e a universidade, de modo a proporcionar o atendimento de tal necessidade, justifica a presente proposta.

DESENVOLVIMENTO

Esta seção é constituída por duas partes. Inicialmente apresentamos uma caracterização metodológica do trabalho executado, ou seja, foram descritas características do contexto no qual as atividades do projeto foram realizadas, envolvendo o local, a professora participante, os materiais utilizados e os procedimentos efetuados. Em seguida, foram descritos e analisados os principais resultados obtidos durante a realização do projeto.

Caracterização metodológicao

As atividades referentes ao projeto foram efetuadas com a participação de uma professora (P1) lotada em escola pública da rede estadual de Ensino Funda-

mental dos anos iniciais (1º ao 5º anos) localizada na periferia de um município do interior do Estado de São Paulo com aproximadamente 380 mil habitantes. No ano de realização do projeto, P1 foi responsável por uma classe de alunos que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental.

A participação da professora foi voluntária e precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecida (TCLE), bem como pela autorização da direção da escola na qual a mesma encontrava-se lotada. Todas as atividades foram efetuadas dentro da escola, compreendendo as atividades de observação que ocorreram na sala de aula da turma da professora participante e entrevistas realizadas em locais e horários definidos pela professora e pela direção da escola.

Nas atividades de observação das aulas ministradas foi utilizado um gravador digital para registro em áudio das interações entre alunos e a professora.

Por sua vez, nas entrevistas foram utilizadas as tabulações, em versão impressa, dos registros em áudio, bem como fotocópia impressa dos descritores de Língua Portuguesa das matrizes de referência do SAEB e do Saresp referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008; SÃO PAULO, 2009).

O procedimento adotado na condução das atividades do projeto foi constituído por quatro fases.

Na Fase 1 ocorreu a apresentação, pela professora, das unidades de ensino planejadas para o componente curricular de Língua Portuguesa para o ano letivo em curso durante a realização do projeto. Em reuniões previamente agendadas e com gravação em áudio, a professora relatou sobre os temas das unidades planejadas e, em seguida, mediante consulta às cópias impressas dos descritores das matrizes de referência do SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do Saresp (SÃO PAULO, 2009), efetuou estimativas quanto às aprendizagens previstas para os respectivos temas. Nas cópias impressas consultadas pela professora, os descritores, nas suas respectivas matrizes de referência, foram apresentados em ordem definida por sorteio, independentemente dos tópicos (SAEB/Prova Brasil) ou dos temas (Saresp) aos quais os descritores estão vinculados.

Na Fase 2 ocorreram as observações das aulas ministradas pela professora. Foram efetuados registros escritos e em áudio das interações em sala de aula. Precedendo a realização das observações, a professora definiu os temas e as respectivas aulas nas quais ocorreriam as observações. Foi iniciado, em seguida, um período de ambientação do observador (bolsista) com os alunos no espaço da sala de aula. A ambientação consistiu na presença do observador na sala de aula,

em aulas determinadas pela professora, sobre diferentes conteúdos e em horários variados. O observador permaneceu na sala, em silencio, assistindo à execução das atividades previstas pela professora, em local por ela determinado, sem efetuar registros (oral e escrito). Ao final da ambientação, nas aulas designadas, a localização do observador na sala foi a mesma previamente definida pela professora para o período de ambientação. Desta feita, o observador efetuou registros manuscritos cursivos de interações entre a professora e os alunos, bem como manteve um gravador digital de áudio em posições adequadas para registro das interações orais entre a professora e os alunos. Ao final das observações, os registros em áudio foram transcritos e dispostos em tabelas para a apresentação posterior para a professora.

Na Fase 3, o material transcrito derivado das observações das aulas foi impresso e utilizado nas reuniões com a professora em horários semanais previamente estabelecidos pela direção. Nas reuniões, a professora deveria identificar e descrever, diante dos registros impressos, as possíveis aprendizagens evidenciadas pelos mesmos. Os relatos da professora foram gravados em áudio para posterior transcrição.

Na Fase 4, diante da versão impressa dos registros obtidos nas fases precedentes, mais especificamente, diante (a) dos temas das aulas ministradas e observadas (Fases 1 e 2), (b) das estimativas iniciais das aprendizagens pretendidas diante das matrizes de referência dos SAEB/Prova Brasil e do Saresp (Fase 1) e (c) das aprendizagens estimadas diante dos registros transcritos das aulas (Fase 3), a professora deveria efetuar nova estimativa. Desta feita, diante de tais registros e da mesma versão dos descritores expostos nas matrizes de referência utilizado na Fase 1, a professora deveria estimar correspondências entre as possíveis aprendizagens evidenciadas nos registros das aulas observadas e os descritores das matrizes de referência acima mencionadas.

Na sequência foram descritos e analisados os principais resultados obtidos nas fases acima descritas.

Resultados: Descrição e Análise

Na Fase 1, para o componente curricular de Língua Portuguesa, a professora relatou seis temas previstos no planejamento que poderiam se constituir em objeto de estudo para este projeto.

Com o propósito de favorecer a visibilidade e a compreensão dos dados obtidos com cada tema, as tabelas abaixo (Tabela 1 até Tabela 6) ilustram os principais resultados obtidos nas atividades efetuadas com cada um dos seis temas destacados pela professora.

Tabela 1 Estabelecimento de correspondências entre as estimativas de aprendizagens relacionadas com o Tema "Adivinhas, Leitura de ajuste e ditado localizado de parlenda" e os descritores do SAEB/Prova Brasil e do Saresp sob duas condições: (a) precedendo a ocorrência das aulas relacionadas com o tema mencionado e (b) diante dos registros referentes às aulas observadas.

	(a)	(b)
Procedência	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Adivinhas, Leitura de ajuste e ditado localizado de parlenda" antes das aulas ministradas.	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Adivinhas, Leitura de ajuste e ditado localizado de parlenda" após as aulas ministradas.
Matriz SAEB	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato.
Matriz Saresp	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H3 – Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional. H7 – Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. H24 – Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H3 – Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional. H7 – Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. H24 – Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.

Para o primeiro tema (Adivinhas, Leitura de ajuste e ditado localizado de parlenda), a professora indicou três descritores (D1, D6 e D11) vinculados com o Tópico I (Procedimentos de leitura) e um descritor (D9) pertencente ao Tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto) da Matriz do SAEB. Quanto à matriz do Saresp foi observada uma maior dispersão nas relações descritor-tópico, visto que dois descritores (H1 e H3) estão vinculados com o Tema I (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos), um descritor (H7) com o Tema 2 (Reconstrução dos sentidos do texto) e um descritor (H24) com o Tema 5 (Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita), sendo que a todos descritores estimados (H1, H3, H7 e H24) correspondem habilidades do Grupo I da matriz do Saresp, a saber, habilidades vinculadas com a competência do Grupo I – Competência de/para Observar.

Antecedendo às aulas ministradas, a professora selecionou descritores cujos enunciados expressam ênfase em aspectos semânticos do texto possivelmente em razão da vinculação das adivinhas com a compreensão do sentido dos textos. A seguir, diante dos registros de observação das aulas referentes ao tema em questão, a professora relatou duas aprendizagens desenvolvidas: a) retirar informações dos alunos; e b) produção de texto. A primeira aprendizagem mostra-se discrepante, pois informa sobre a retirada de informações do aluno, ou seja, ações do professor e não do aluno. A segunda faz referência à produção textual, não mencionada explicitamente nos descritores considerados. Por fim, ao fazer nova estimativa sobre as correspondências entre as aprendizagens desenvolvidas e indicadas nas aulas, a professora manteve a mesma indicação dos descritores do Saresp e do SAEB, com exceção do D9, mencionado somente na fase que precedeu o contato com os registros das aulas observadas.

O segundo tema selecionado foi "Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais". A Tabela 2 informa os descritores das matrizes do SAEB e do Saresp vinculados a este tema, de acordo com as indicações da professora.

Verifica-se, na Tabela 2, que para o Tema Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais", quanto à matriz SAEB, houve o predomínio de descritores (D1, D6, D11) vinculados com o Tópico I (Procedimentos de leitura), enquanto que na matriz Saresp, os descritores (H7 e H9) pertencentes ao Tema 2 (Reconstrução dos sentidos do texto) apresentaram maior incidência. Contudo, em termos de planejamento, ou seja, antes das aulas

ministradas, as estimativas da professora mesclaram descritores do Tópico I (SAEB) e do Tema 2 (Saresp) com descritores vinculados com o Tópico III (Relação entre textos; D15), o Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto; D2), o Tema I (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos) e o Tema 5 (Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita). Constatou-se que, a exemplo do registrado para o tema anterior, todos os descritores do Saresp relacionados pela professora compreendiam habilidades do Grupo I, ou seja, habilidades constituintes da competência de observação.

Em suma, a diversidade exposta na Tabela 2 quanto às estimativas de aprendizagem – nove descritores vinculados com 6 tópicos/temas – antecipava possíveis tratamentos didáticos comprometidos com diferentes medidas de aprendizagem.

Tabela 2 Estabelecimento de correspondências entre as estimativas de aprendizagens relacionadas com o Tema "Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais" e os descritores do SAEB/Prova Brasil e do Saresp sob duas condições: (a) precedendo a ocorrência das aulas relacionadas com o tema mencionado e (b) diante dos registros referentes às aulas observadas.

	(a)	(b)
Procedência	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais" antes das aulas ministradas.	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais" após as aulas ministradas.
Matriz SAEB	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato. D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato.

(*continua*)

	(a)	(b)
Matriz Saresp	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H7 – Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H24 – Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H7 – Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H24 – Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.

Após a aula correspondente ao Tema "Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais", a professora relatou que, de um modo genérico, as transcrições das interações em sala sugeriam a ocorrência de três aprendizagens: questionamento, reflexão e compreensão. Em seguida, estimou que tais aprendizagens sustentavam correspondência com os mesmos descritores da SAEB e do Saresp indicados antes das aulas, excetuando o D15 vinculado com o Tópico III/SAEB.

O terceiro tema selecionado pela professora foi "Leitura inicial, leitura compartilhada, leitura de ajuste e ditado localizado". A Tabela 3 indica as estimativas efetuadas pela professora, considerando os descritores do SAEB e do Saresp, antes e após as aulas ministradas.

Tabela 3 Estabelecimento de correspondências entre as estimativas de aprendizagens relacionadas com o Tema "Leitura inicial, leitura compartilhada, leitura de ajuste e ditado localizado" e os descritores do SAEB/Prova Brasil e do Saresp sob duas condições: (a) precedendo a ocorrência das aulas relacionadas com o tema mencionado e (b) diante dos registros referentes às aulas observadas.

	(a)	(b)
Procedência	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Leitura inicial, leitura compartilhada, leitura de ajuste e ditado localizado" antes das aulas ministradas.	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Leitura inicial, leitura compartilhada, leitura de ajuste e ditado localizado" após as aulas ministradas.

(*continua*)

	(a)	(b)
Matriz SAEB	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D6 – Identificar o tema de um texto D8 – Estabelecer relação causa-conseqüência entre partes e elementos do texto. D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D6 – Identificar o tema de um texto D8 – Estabelecer relação causa-conseqüência entre partes e elementos do texto. D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato.
Matriz Saresp	H2 – Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse escolar, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais e bilhetes. H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H30 – Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em sequencia lógica. H33 – Identificar as personagens de uma narrativa literária.	H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H30 – Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em sequencia lógica. H33 – Identificar as personagens de uma narrativa literária.

Com o terceiro tema, caberia destacar características importantes identificadas nas estimativas da professora. De início, verificou-se a reincidência de estimativas envolvendo descritores do SAEB vinculados com o Tópico I – Procedimentos de leitura (D1, D6 e D11). Tais descritores estiveram igualmente presentes nas estimativas referentes aos dois temas anteriores. Contudo, com relação aos descritores

do Saresp, tal reincidência foi mínima. Em termos mais específicos, dentre os quatro descritores estimados para o terceiro tema, somente a H9 já havia sido mencionada anteriormente. Assim, constata-se que diante das diferenças entre os três temas até então considerados, para a professora três descritores do Tópico I da matriz do SAEB sustentam correspondência com as aprendizagens planejadas. A manutenção de tal correspondência não foi estimada com os descritores da matriz do Saresp, ou seja, pode-se supor que, nas estimativas da professora, para os mesmos descritores da matriz do SAEB (em especial, D1, D6 e D11) corresponderiam aprendizagens vinculadas com diferentes descritores da matriz do Saresp.

Quanto à matriz do SAEB, foram estimados também descritores vinculados com o Tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; D9) e com o Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto; D2 e D8). Na matriz do Saresp, desta feita, o predomínio esteve com descritores do Tema 6 (Compreensão de textos literários; H30 e H33), com o registro também de um descritor para o Tema 1 (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; H1) e de outro descritor para o Tema 2 (Reconstrução dos sentidos do texto; H9). A exemplo dos temas anteriores, para o terceiro tema "Leitura inicial, leitura compartilhada, leitura de ajuste e ditado localizado" todas as habilidades especificadas nos descritores sustentam vínculo com o Grupo 1, a saber, com a competência de observação (SÃO PAULO, 2009).

Após a aula ministrada referente ao terceiro tema, diante dos respectivos registros, a professora estimou correspondência dos mesmos com as seguintes aprendizagens: a) respeito ao meio ambiente; b) produção de texto; c) reflexão; d) compreensão. Deste modo, dentre as quatro aprendizagens relatadas, somente o respeito ao meio ambiente mostrou-se original, visto que as demais foram mencionadas para os temas anteriores.

Em continuidade, nas estimativas de correspondência entre as aprendizagens vinculadas com a aula ministrada do terceiro tema e os descritores, a professora manteve as mesmas indicações efetuadas anteriormente com a matriz do SAEB. Com a matriz do Saresp houve apenas a supressão de H2, indicada anteriormente à aula ministrada.

O quarto tema mencionado pela professora foi "Lista dos animais do pantanal – Tuiuiú". A Tabela 4 informa as estimativas de correspondência efetuadas pela professora envolvendo os descritores do SAEB e do Saresp.

Tabela 4 Estabelecimento de correspondências entre as estimativas de aprendizagens relacionadas com o Tema "Lista dos animais do pantanal – Tuiuiú" e os descritores do SAEB/Prova Brasil e do Saresp sob duas condições: (a) precedendo a ocorrência das aulas relacionadas com o tema mencionado e (b) diante dos registros referentes às aulas observadas.

	(a)	(b)
Procedência	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Lista dos animais do pantanal – Tuiuiú" antes das aulas ministradas.	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Lista dos animais do pantanal – Tuiuiú" após as aulas ministradas.
Matriz SAEB	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto.
Matriz Saresp	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H2 – Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse escolar, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais e bilhetes. H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H24 – Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo. H28 – Identificar o conflito gerador de uma narrativa literária, considerando marcas explícitas no enunciado.	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H2 – Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse escolar, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais e bilhetes. H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.

Precedendo à aula do quarto tema, reincidentemente, descritores do Tópico I – Procedimentos de leitura (D1 e D6) foram estimados com maior frequência, seguido pela estimativa de um descritor vinculado com o Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto (D9). Na matriz do Saresp, dois descritores pertencem ao Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos (H1 e H2), sendo que os demais descritores estimados encontram-se vinculados a diferentes temas: Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto (H9), Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita (D24) e Tema 6 – Compreensão de textos literários (H28).

Como no segundo tema, o quarto tema também fez referência à ficha do bicho, mais precisamente, aos animais do pantanal. Assim, para temas definidos pelo trabalho de leitura e de preenchimento de fichas sobre animais do pantanal, antes das respectivas aulas, nove descritores foram relacionados no segundo tema (jacaré) e oito descritores no quarto tema (tuiuiú). Comparativamente, dentre os três descritores da matriz do SAEB indicados pela professora para o quarto tema, dois descritores (D1 e D6) também foram estimados pela professora no segundo tema. Na matriz Saresp, três descritores (H1, H9, H24) dentre os cinco relacionados para o quarto tema, também foram indicados no segundo tema.

Cumpre salientar que as cinco convergências nos descritores (D1 e D6 – SAEB e H1, H9 e H24 – Saresp) foram mantidas comparando-se as estimativas efetuadas após a aula do segundo tema e as estimativas que precederam a aula do quarto tema. Em resumo, considerando-se dois temas que abordam atividades sobre dois animais distintos, as estimativas de descritores comuns entre situações já ministradas (segundo tema) e situações que ainda seriam ministradas (quarto tema) apresentaram sobreposição parcial, sugerindo relativa diversidade nas aprendizagens priorizadas à despeito da semelhança temática.

Diante dos registros da aula referente ao quarto tema, a professora relatou, como aprendizagens relacionadas: a) memorização; b) atenção; c) escrita da ficha. Ao estimar correspondências entre tais aprendizagens e os descritores, foram mantidas duas indicações da matriz do SAEB (D1 e D6) e três indicações da matriz do Saresp (H1, H2 e H9). Assim, em termos do vocabulário da professora, as aprendizagens vinculadas com os registros obtidos em aulas sobre temas animais do pantanal são identificadas com expressões diferentes e possivelmente fazem referência processos e medidas diferentes. Contudo, para o mesmo con-

junto de registros (aulas dos segundo e do quarto temas), a professora estima quatro descritores em comum (D1, D6, H1 e H9).

O quinto tema mencionado pela professora foi "Projeto contos de fadas: Chapeuzinho vermelho". A Tabela 5 indica as estimativas de correspondência efetuadas pela professora antes e após ter ministrado a aula correspondente ao quinto tema.

Tabela 5 Estabelecimento de correspondências entre as estimativas de aprendizagens relacionadas com o Tema "Projeto contos de fadas: Chapeuzinho vermelho" e os descritores do SAEB/Prova Brasil e do Saresp sob duas condições: (a) precedendo a ocorrência das aulas relacionadas com o tema mencionado e (b) diante dos registros referentes às aulas observadas.

	(a)	(b)
Procedência	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Projeto contos de fadas: Chapeuzinho vermelho" antes das aulas ministradas.	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Projeto contos de fadas: Chapeuzinho vermelho" após as aulas ministradas.
Matriz SAEB	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato. D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa ao fato. D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

(*continua*)

	(a)	(b)
Matriz Saresp	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H15 – Identificar dois argumentos explícitos diferentes sobre um mesmo fato, em um texto. H21 – Identificar duas formas de tratar uma informação com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto. H30 – Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em seqüência lógica. H33 – Identificar as personagens de uma narrativa literária. H36 – Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário.	H1 – Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H15 – Identificar dois argumentos explícitos diferentes sobre um mesmo fato, em um texto. H30 – Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em seqüência lógica. H33 – Identificar as personagens de uma narrativa literária.

Para o quinto termo, em termos de planejamento, ou seja, antes das aulas ministradas, a professora estimou correspondência das aprendizagens pretendidas com 14 descritores, igualmente distribuídos nas matrizes do SAEB e do Saresp.

Na matriz do SAEB, quatro descritores pertencem ao Tópico I – Procedimentos de leitura (D1, D4, D6 e D11), sendo que dois (D1 e D6) também estiveram presentes nas estimativas dos quatro temas anteriores. Descritores do Tópico III – Relação entre textos (D15) e do Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto (D2 e D8) também foram indicados.

Quanto à matriz do Saresp, três descritores pertencem ao Tema 6 – Compreensão de textos literários (H30, H33 e H36), sendo que foram indicados também um descritor de cada um dos seguintes temas: Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos (H1), Tema 2 – Reconstrução dos sentido do texto (H9), Tema 3 – Reconstrução da textualidade (H15), Tema 4 – Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos (H21).

A exemplo das estimativas registradas nos quatro temas precedentes, também para o quinto tema todos os descritores definiam habilidades vinculadas com o Grupo I de competências, a saber, de competências para observar.

Para o quinto tema, a professora indicou o maior número de descritores (14) e de tópicos/temas relacionados (8) antes da aula correspondente. A seguir, ou seja, após a aula ministrada e diante dos registros correspondentes, a professora estimou as seguintes aprendizagens: a) atenção; b) memorização; c) reflexão; d) produção de texto. Assim, mesmo diante de uma ampla variedade de descritores estimados previamente, considerando o registro das observações das aulas, a professora relacionou aprendizagens já indicadas para temas anteriores sem qualquer originalidade ou inovação. Por fim, ao relacionar as aprendizagens inferidas a partir dos registros da aula ministrada com as matrizes do SAEB e do Saresp, a professora manteve os sete descritores previamente indicados da matriz do SAEB e cinco descritores da matriz do Saresp, eliminando H21 e H36.

O sexto e último tema relatado pela professora, a exemplo do tema anterior, também foi sobre o "Projeto contos de fadas – Lista de contos e uso do alfabeto móvel". A Tabela 6 expõe as estimativas de correspondência efetuadas pela professora.

Tabela 6 Estabelecimento de correspondências entre as estimativas de aprendizagens relacionadas com o Tema "Projeto contos de fadas – Lista de contos e uso do alfabeto móvel" e os descritores do SAEB/Prova Brasil e do Saresp sob duas condições: (a) precedendo a ocorrência das aulas relacionadas com o tema mencionado e (b) diante dos registros referentes às aulas observadas.

	(a)	(b)
Procedência	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Projeto contos de fadas – Lista de contos e uso do alfabeto móvel" antes das aulas ministradas.	Descritores estimados como correspondentes com as aprendizagens vinculadas com o Tema "Projeto contos de fadas – Lista de contos e uso do alfabeto móvel" após as aulas ministradas.
Matriz SAEB	D6 – Identificar o tema de um texto.	D6 – Identificar o tema de um texto.

(*continua*)

Capa
Créditos
Apresentação
Sumário

	(a)	(b)
Matriz Saresp	H11 – Estabelecer relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita. H13 – Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto. H24 – Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.	H9 – Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. H13 – Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto. H24 – Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo.

O sexto tema relatado pela professora expressou uma continuidade no tratamento de habilidades vinculadas com o Projeto Conto de fadas indicado anteriormente no quinto tema. Contudo, apesar desta continuidade em termos de tema relatado, ocorreram estimativas discrepantes. Para o tema Projeto Conto de fadas, como quinto tema, a professora estimou, antes e após a aula correspondente ser ministrada, o maior número de descritores e de tópicos/temas relacionados das duas matrizes. Todavia, para o sexto tema, também sobre o Projeto Conto de fadas, ocorreu a estimativa do menor número de descritores, igualmente antes e após a aula correspondente ter sido ministrada.

No sexto tema, antes da aula correspondente, ocorreu apenas uma indicação da matriz SAEB, sendo justamente o D6, presente em todos os temas anteriores e vinculado com o Tópico I – Procedimentos de leitura. Na matriz do Saresp foram indicados três descritores, sendo dois vinculados com o Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto (H11 e H13) e um descritor pertencente ao Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita (H24).

Após a aula ministrada e correspondente com o sexto tema, a professora estimou que, aos respectivos registros, correspondiam as seguintes aprendizagens: a) memorização; b) compreensão da história; c) reflexão; d) atenção; e) leitura; f) escrita. Novamente, independente do número de descritores previamente estimados como pertinentes para as aprendizagens previstas, a professora relacionou as aprendizagens com termos genéricos, sem especificidade quanto as ações observadas e que replicaram estimativas efetuadas anteriormente. Finalizando as estimativas, as relacionar as aprendizagens identificadas nos registros

da aula correspondente ao sexto tema com os descritores, a professora manteve o único descritor relacionado da matriz do SAEB e, quanto à matriz Saresp, manteve dois descritores e inseriu um novo descritor com a retirada de outro descritor relacionado antes da aula ter ocorrido.

CONCLUSÕES

De acordo com o disposto no Edital Núcleos de Ensino 2013, o presente estudo contempla o item processos de ensino e de aprendizagem de componentes curriculares envolvendo conteúdos curriculares e metodologias de ensino (item 2.2.1). O estudo objetivou, de modo geral, caracterizar incidências dos descritores de desempenho (expectativas de aprendizagem) de Língua Portuguesa dispostos nas matrizes de referência do SAEB/Prova Brasil e do Saresp sobre a atuação profissional de uma professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os descritores de desempenho, enquanto uma dimensão das políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala da Educação Básica, especificam aprendizagens preconizadas para os diferentes componentes curriculares ao final de ciclos. Estima-se que tal dimensão impõe aos professores a necessidade constante de relacionar, por um lado, as medidas e as ações dos alunos emitidas sob situações de interação em sala de aula, com, de outro lado, as aprendizagens especificadas pelos descritores. Assim, de modo mais específico, o presente estudo objetivou, mediante trabalho colaborativo, caracterizar as correspondências que uma professora dos anos iniciais estabeleceria entre as ações que alunos apresentam nas atividades curriculares de Língua Portuguesa que ela dispõe durante os anos iniciais com as aprendizagens preconizadas nas matrizes de referência para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Durante todo o ano letivo, após a realização de atividades de observação do ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, foram realizadas reuniões de discussão entre a professora e os pesquisadores com ênfase no estabelecimento de relações entre (a) as aprendizagens planejadas, (b) as aprendizagens inferidas a partir dos registros das aulas observadas e (c) os descritores das matrizes de referência do SAEB e Saresp. Em termos metodológicos, as estimativas de correspondência pela professora ocorreram, em cada reunião, em dois momentos: antes e após o contato da mesma com os registros extraídos das

observações das aulas. Objetivava-se, assim, caracterizar a interpretação da professora dos descritores de aprendizagem a partir da consideração das aprendizagens planejadas antes das aulas que ainda seriam ministradas sobre diferentes temas de Língua Portuguesa e após a ocorrência das aulas, ou seja, diante de registros de observação das mesmas.

Os resultados anteriormente descritos viabilizam a proposição de uma caracterização das relações estabelecidas pela professora entre medidas das ações dos alunos derivadas das interações em sala de aula com descritores enunciados nas matrizes de referência utilizadas.

Nas atividades relacionadas com o primeiro tema foram constatadas duas características salientes. Quando a professora, pela primeira vez, identificou possíveis aprendizagens nos relatos das observações das aulas, tal atividade foi precedida pela estimativa de correspondências entre o planejamento da respectiva aula e uma distribuição aleatória dos descritores, em versão impressa, do SAEB e do Saresp. As expressões da professora para designar possíveis aprendizagens nos registros de observação das aulas foram distintas da redação dos descritores. Em seguida, de modo complementar, ao relacionar as aprendizagens inferidas a partir dos registros de observação das aulas com os descritores dispostos na mesma versão impressa, o contato com a redação dos descritores mostrou-se insuficiente para induzir alguma alteração na descrição das aprendizagens inferidas diante do contato com o registro das observações de aula.

Em síntese, as atividades referentes ao primeiro tema evidenciaram uma independência entre a especificação objetiva das aprendizagens esperadas ao final do 5º ano e expressa nas matrizes sob a forma de descritores e a elaboração descritiva (discurso) da professora para designar aprendizagens evidenciadas pelos alunos em interação com condições didáticas por ela dispostas. A repetição prevista dos procedimentos de interação com a professora para as discussões com os cinco temas restantes eliminaria a independência evidenciada no primeiro tema ou, diferentemente, se constituiria em condição favorecedora para acentuar a mesma? Outra indagação acerca das possíveis funções informativas da redação dos descritores em termos da especificação de aprendizagens: seriam mantidas equivalências entre descritores das duas matrizes, ou seja, aos descritores selecionados na matriz do SAEB corresponderiam, de maneira homogênea e constante, descritores da matriz do Saresp?

Diante da exposição repetida ás solicitações de estimativas de correspondência para os demais temas, salientou-se a independência acima mencionada. Assim, diante dos demais cinco temas, o vocabulário descritivo da professora para designar as aprendizagens observadas nos registros das aulas prescinde de elementos conceituais ou teóricos explícitos ou implícitos na redação dos descritores.

De modo mais específico, reincidentemente, a professora estimou que os registros das observações das interações das aulas ministradas se constituíam em medidas de produção de texto (Temas 1, 3 e 5), compreensão (Temas 2, 3 e 6), reflexão (Temas 2, 3, 5 e 6), memorização (Temas 4, 5 e 6) e atenção (Temas 4, 5 e 6).

A utilização das expressões evidenciadas no parágrafo anterior não são apenas distintas da terminologia com a qual as matrizes objetivam as aprendizagens esperadas. Mostra-se relevante ressaltar que são expressões que prescindem de especificidades quanto às propriedades importantes e definidoras dos desempenhos dos alunos. As expressões utilizadas pela professora (como compreensão, reflexão, atenção, memorização) são destituídas da necessária caracterização, enquanto ações dos alunos, no contexto da sala de aula. Assim, por exemplo, compreensão e reflexão foram igualmente utilizadas para designar as aprendizagens vinculadas com os desempenhos dos alunos nas aulas referentes aos Temas 2 e 3. As estimativas da professora sugerem que, para o Tema 2, o conjunto de descritores designados define medidas de compreensão, tanto quanto de reflexão. Diante do Tema 3, a professora estima a ocorrência novamente de compreensão e de reflexão, mantendo praticamente todos os descritores da matriz SAEB previamente mencionados no Tema 2 (exceção de D15), mas alterando praticamente todos os descritores da matriz do Saresp (mantendo somente o H9).

Análises semelhantes podem ser efetuadas com outras aprendizagens estimadas pela professora. A vinculação de diferentes descritores para um mesmo termo (p. ex., compreensão), tanto quanto a estimativa de correspondências de um mesmo conjunto de descritores de uma matriz (p. ex., SAEB) com diferentes descritores da outra matriz (p. ex., Saresp), sugerem interpretações da professora sobre o alcance dos descritores que impõem investigações adicionais, visto que tais interpretações expressam incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala sobre a rotina de atuação dos professores.

Em última análise, a capacidade de tais sistemas cumprirem, com eficácia, funções de diagnóstico e funções formativas para a melhoria da qualidade do

ensino, depende, em expressiva parcela, da compreensão que os professores da Educação Básica desenvolvem de dimensões dos mesmos. As estimativas da professora expressam propostas de correspondência entre conjuntos distintos de descritores com uma única palavra e, de modo reincidente, com mais de uma palavra. Além disso, conjuntos de descritores de matrizes distintas, ora expressam juntos as mesmas aprendizagens, ora o fazem de modo parcial. Estas características, evidenciadas no presente estudo, mostram-se adversas para o desenvolvimento de condições de comunicação entre os professores que poderiam viabilizar a ampliação da compreensão dos mesmos acerca das relações entre os descritores e as respectivas medidas de aprendizagem. O repertório descritivo da professora sobre as aprendizagens vinculadas com os descritores durante as discussões sucessivas sobre os diferentes temas prescinde de especificações necessárias para garantir visibilidade para a correspondência estimada.

Restrições em tal visibilidade podem dificultar a melhoria das condições de ensino, em especial, sob condições de trabalho colaborativo entre professores pautado pelo entendimento intersubjetivo dos objetivos de determinados temas ou de situações de aprendizagem (unidades didáticas). Assim, "compreensão" e "reflexão" foram estimadas como aprendizagens comuns para diferentes temas, assim como "memorização" e "atenção". Mas, para alguns temas, a professora estimou a ocorrência de "reflexão", mas não de "compreensão", mesmo com reincidência parcial dos mesmos descritores designados quando foram estimadas conjuntamente "compreensão" e "reflexão". Ou seja, o que exatamente faz o aluno quando ele emite medidas de compreensão e quando emite medidas de reflexão? O que impõe a necessidade da utilização de dois termos diferentes para designar tais aprendizagens? De que modo tais aprendizagens se encontram vinculadas com a terminologia dos descritores? Em função da descrição das ações que definem tais aprendizagens, quais são as indicações para a proposição de condições de ensino das mesmas?

O presente estudo evidenciou necessidades formativas diretamente vinculadas com as incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala na rotina de trabalho dos professores dos anos iniciais. No âmbito deste estudo, advoga-se que o aprimoramento dos repertórios descritivos dos professores acerca das aprendizagens preconizadas pelas matrizes curriculares e pelas matrizes de referência apresenta-se como condição formativa relevante para aproximar os

professores das diretrizes e das orientações de políticas públicas educacionais, em particular a avaliação em larga escala, mas também, e principalmente, garantir que tal aproximação respeite e valorize condições mais condizentes com as realidades de formação e de atuação profissional dos professores dos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. PDE/Plano de Desenvolvimento da Educação.Prova Brasil/Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

CALDERÓN, A.; BORGES, R. Avaliação educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(1), p. 167-183, 2013.

GATTI, B. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Série-Estudos/Programa de Pós-Graduação em Educação/UCDB*, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, 2012.

MACEDO, L. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. Em BRASIL/MEC/INEP. Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação teórico-metodológica. p. 13-28. Brasília, DF.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Matrizes de Referência/Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo/Saresp. SEE/SP, 2009.

SILVA, M. J. Regulação educativa: O uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. Tese. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG. 240 p. Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, S.; OLIVEIRA, R. Sistemas estaduais de avaliação: Usos dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, *40*(141), p. 793-822, 2010.

SOUZA, M. Avaliação Externa e intervenção no currículo escolar. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores/Unesp-Prograd. *Anais...* (p. 10163-69). Águas de Lindóia, SP, 2014.

9

PROVINHA BRASIL: UMA INTERVENÇÃO NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mara Sueli Simão Moraes
Domenica Araujo Teixeira
Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada numa escola pública do município de Bauru durante a execução da Provinha Brasil de Matemática, em 2013 pelos integrantes do subprojeto "Avaliações escolares e de sistemas: análise das respostas dos alunos na Provinha Brasil", vinculado ao projeto "Formação de Valores no Ensino e Aprendizagem de Matemática: Avaliação de Sistemas e Escolar" do Núcleo de Ensino. Esse subprojeto prosseguiu com as atividades desenvolvidas nos anos de 2011 e 2012. Com uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, desenvolveram-se junto à escola ações de colaboração em relação a um problema evidenciado pelos próprios pesquisados, a saber, a necessidade de analisar os resultados de uma avaliação de Larga Escala no interior da escola. Quanto aos resultados da Provinha Brasil de Matemática observaram-se dificuldades nas habilidades referentes às de reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais e planas; identificar e associar os símbolos numéricos às suas respectivas representações na língua materna. Após a intervenção dos bolsistas participantes do subprojeto evidenciou-se melhoras significativas no desempenho dos alunos em relação às habilidades mencionadas.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação de Larga Escala; Provinha Brasil de Matemática.

INTRODUÇÃO

O projeto "Formação de Valores no Ensino e Aprendizagem de Matemática" do Núcleo de Ensino da Unesp Bauru teve seu inicio em 2003. A cada chamada realizada pela Progad/Unesp para inscrição de projetos para esse Núcleo um tema era escolhido para investigação pelo "Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino e Aprendizagem de Matemática", cadastrado no CNPq desde 2004. O tema "Avaliação de Sistemas e Escolar" foi eleito a partir de 2011.

O objetivo geral do projeto "Formação de Valores no Ensino e Aprendizagem de Matemática: Avaliação de Sistemas e Escolar" foi o de propiciar condições aos

Professores de Matemática do Ensino Básico de discutir os limites, possibilidades e implicações que a Provinha Brasil de Matemática traz para a proposta de um Ensino e Aprendizagem em Matemática voltada para a construção de uma realidade transformadora.

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada em 2013 pelos integrantes do subprojeto "Avaliações escolares e de sistemas: análise das respostas dos alunos na Provinha Brasil", numa escola pública do município de Bauru durante a execução da Provinha Brasil de Matemática.

Esse subprojeto prosseguiu com as atividades desenvolvidas nos anos de 2011 e 2012, acrescidos da análise e discussão de possibilidades de trabalho acerca dos erros dos alunos na Provinha Brasil de Matemática.

Para atender o objetivo traçado ações foram realizadas no sentido de:

a) Aprofundar as discussões acerca dos fundamentos teóricos norteadores das principais Avaliações de Larga Escala, atualmente aplicadas no Brasil, especialmente a Provinha Brasil de Matemática, propiciando um saber estruturado, fundamental para orientar sua prática docente no que tange à utilização dessas avaliações;
b) Analisar os conteúdos ministrados pelo professor e suas práticas avaliativas a fim de verificar as semelhanças e diferenças dessas com os conteúdos e a formato das Avaliações de Larga Escala, bem como seu posicionamento frente a essas avaliações;
c) Acompanhar o processo de aplicação, correção e discussão dos resultados da Provinha Brasil de Matemática nas escolas, atuando juntamente com os professores de forma a colaborar para discussão e proposição de possibilidades de utilização dos resultados dessa avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem dentro da escola;
d) Investigar as respostas dos alunos na Provinha Brasil de Matemática, levantando informações que auxiliem os professores na superação das dificuldades encontradas pelos estudantes.

Participaram, além da Professora Orientadora, duas alunas da Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru e duas Professoras da escola envolvida do 2º ano do Ensino Fundamental e uma Coordenadora Pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental da mesma escola.

A PROVINHA BRASIL

As Avaliações de Larga Escala são uma realidade consolidada das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Dessa forma, muito além de discutir sua validade é de primordial importância que o professor da educação básica entenda este objeto que já possui, compreenda sua constituição e saiba utilizar os resultados que chegam a suas mãos.

Contudo esse panorama não condiz com a realidade que os pesquisadores têm observado nas escolas e nos argumentos dos professores no decorrer dos projetos desenvolvidos em 2011 e 2012, bem como retratado por Vianna (2003). O que se observa é o desuso das informações geradas pelas Avaliações de Larga Escala, e conseqüente desperdício de trabalho e dinheiro público, sendo uma das possíveis causas, a falta de formação dos professores que, ainda não compreendendo os objetivos da avaliação, não aplicam seus resultados no cotidiano escolar.

A avaliação interna desenvolvida pelo professor tem como objetivo avaliar a atividade de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para o professor a avaliação é uma forma de refletir sobre sua atividade de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, orientando e direcionando o processo de apropriação dos conhecimentos.

Na visão de Moraes e Moura (p.105, 2009), da qual compartilhamos, trata-se da avaliação como análise e síntese das atividades dos sujeitos, tanto daquele que ensina como daquele que aprende.

Já a avaliação externa é desenvolvida com o objetivo de avaliar um grupo de alunos ou um sistema. As avaliações externas e avaliações de larga escala pertencem a um rol de políticas públicas que têm como principal característica avaliar grandes amostras de alunos de forma padronizada.

Os resultados, desse tipo de avaliação de natureza externa, podem ser utilizados para a melhoria do sistema de ensino, análise do aprendizado dos alunos e outros. Essas avaliações recebem críticas no momento em que seus resultados estão sendo utilizados para o que chamamos de *rankeamento* entre escolas, municípios e estados, e não apenas para uma política que visa à qualidade do ensino.

No contexto em que nos inserimos, com a implantação da Provinha Brasil de Matemática, que propõe uma Avaliação de Larga Escala na qual a aplicação, correção e análise dos resultados sejam realizadas pelo professor, excluindo o

tratamento estatístico, o professor assume um papel de maior autonomia para trabalhar com essa avaliação. Reforçamos a necessidade de apoiá-lo nesse processo, de modo colaborativo, para que os resultados sejam utilizados da melhor forma, destacando a característica de avaliação diagnóstica. Portanto a Provinha Brasil surge, buscando se diferenciar das demais avaliações de larga escala.

Uma avaliação tal como a Provinha Brasil, visando garantir o direito ao aprendizado, apresenta uma primeira aproximação às propostas da Pedagogia Histórico-Crítica ao "engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (SAVIANI, 2005, p. 31).

A Avaliação da Alfabetização Infantil de Matemática – Provinha Brasil instituída em 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC, ocorre anualmente para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. É aplicada duas vezes, uma no inicio e outra no final do período letivo, permitindo um diagnóstico da alfabetização dos alunos neste nível de ensino e a elaboração de uma prática educativa que permita a melhoria da qualidade do ensino. As questões da prova, chamados de itens de avaliação são elaborados a partir de sua matriz de referência pelo Inep. A correção dessa avaliação fica a cargo do próprio professor da turma.

O PROJETO

O projeto "Formação de Valores no Ensino e Aprendizagem de Matemática: Avaliação de Sistemas e Escolar", desde 2001, levou aos professores da Educação Básica conhecimentos acerca da estrutura e aspectos teóricos da Provinha Brasil de Matemática, para que esses pudessem refletir de forma coerente e fundamentada sobre o assunto, extrapolando a visão do senso comum, auxiliando-os a pensar sobre as possibilidades de utilização dos resultados dessa Prova na construção de um ensino de Matemática renovado.

Tendo investigado, no ano de 2011, por meio de questionários e entrevistas, os conteúdos ministrados pelo professor e suas práticas avaliativas, os pesquisadores já compreenderam melhor a relação entre o que é ensinado e avaliado no

cotidiano escolar e aquilo que é avaliado na Provinha Brasil de Matemática, bem como a visão dos professores acerca dessa avaliação.

Para suprir as necessidades evidenciadas foi exercida em 2012 uma intervenção apresentando as características, fundamentação teórica, objetivos e legislação envolvidas nessa avaliação, por meio da apresentação, leitura e discussão dos documentos oficiais que a orientam.

Além dessa ação inicial, foram realizados, no decorrer de todo o desenvolvimento desse Projeto, grupo de estudos para:

1. Acompanhamento da aplicação, correção e discussão dos resultados da Provinha Brasil de Matemática;
2. Elaboração em grupos cooperativos de propostas de atuação a serem aplicadas no cotidiano escolar com base nesses resultados, enfatizando sempre a necessidade de ensinar e avaliar matemática de forma emancipatória, ou seja, para muito além de conteúdos "decorados" e provas punitivas;
3. Aplicação e reflexão de algumas propostas elaboradas pelos grupos cooperativos, destacando sua eficácia (ou não) em curto prazo e os resultados esperados a médio e longo prazo.

No ano de 2013 foi desenvolvida uma discussão mais aprofundada e um acompanhamento mais intenso de todo o processo, possibilitado pela inserção já efetivada dos bolsistas na escola parceira, bem como as discussões iniciais já realizadas com os professores. A proposta visou o trabalho acerca da análise dos erros dos alunos, em uma perspectiva diagnóstica e formativa, buscando a superação das dificuldades encontradas por eles.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida por meio das atividades do projeto de intervenção na escola e teve sua origem nas inquietações e preocupações com a aprendizagem da Matemática dos alunos das séries iniciais do ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação participativa.

Segundo Thiollent (2005, p. 16):

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (2005) também afirma que a pesquisa-ação ou participante permite obter informações difíceis de serem encontradas em outros procedimentos metodológicos e possibilita o estudo dinâmico dos problemas, das decisões, das ações, das negociações e dos conflitos que geralmente aparecem durante o processo de transformação da situação.

Kemmis e Wilkinson (2008, p. 45) ainda destacam que esse método:

> Tenta ajudar orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas.

Sendo assim, essa metodologia nos propicia exatamente alcançar os objetivos proposto, ou seja:

1. Acompanhar o processo de aplicação, correção e discussão dos resultados da Provinha Brasil de Matemática nas escolas, atuando juntamente com os professores de forma a colaborar para discussão e proposição de possibilidades de utilização dos resultados dessa avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem dentro da escola e;
2. Investigar as respostas dos alunos na Provinha Brasil de Matemática, levantando informações que auxiliem os professores na superação das dificuldades encontradas pelos estudantes;
3. Investigar o panorama atual do entendimento que os professores têm sobre as Avaliações de Larga Escala, para modificar sua prática visando a utilização dessa valiosa ferramenta para elaborar novas intervenções em sala de aula.

O processo desenvolvido se caracterizou pelos seguintes momentos, propostos por Kemmis e Wilkinson (2008, p. 43):

- Planejamento de uma mudança;
- Ação e observação do processo e da conseqüência dessa mudança;

- Reflexão sobre esses processos e suas conseqüências, e então;
- Replanejamento, e assim por diante.

Esse procedimento forma uma espiral de modo que, após a realização do projeto, espera-se que os professores repitam constantemente suas etapas tornando-se pesquisadores e transformadores constantes de suas práticas.

Além desses referenciais, foi utilizada também a documentação direta (MARKONI e LAKATOS, 2008), por meio das entrevistas realizadas com os professores, que forneceram um material adicional para nossas análises.

A METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

O projeto "Formação de Valores no Ensino e Aprendizagem de Matemática" com o tema "Avaliação de Sistemas e Escolar" começou a ser desenvolvido nas escolas públicas no ano de 2011, continuando em 2012, os seus resultados foram relatados em artigos do Núcleo de Ensino.

Esses resultados indicaram a necessidade de aprofundamento nas ações desenvolvidas junto aos professores e o acréscimo de um trabalho voltado para a análise e discussão de possibilidades de trabalho acerca das respostas dos alunos na Provinha Brasil de Matemática. No ano de 2013, novas ações foram realizadas, na mesma escola onde foi aplicado o projeto de 2012, com o intuito de auxiliar os professores na correção dessa avaliação, de analisar o rendimento dos alunos, bem como na elaboração de ações que contribuíssem com a melhoria da alfabetização matemática dos alunos envolvidos. Foram realizadas reuniões com os professores da escola colaboradora e apresentadas atividades de intervenção para serem desenvolvidas com os alunos.

Foram efetuadas quatro reuniões com duas professoras, uma de cada turma do 2º ano e mais a coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na primeira reunião foi apresentado o projeto do Núcleo de Ensino para as professoras, com os seus objetivos e metodologia. Foram também apresentados os conteúdos sobre avaliação, avaliação de larga escala e Provinha Brasil de Matemática.

A primeira professora, que vamos chamar professora A, disse que já havia trabalhado com a avaliação e que conhecia o projeto do Núcleo de Ensino, pois já lecionava na escola há alguns anos e já tinha trabalhado com esse Projeto.

Já a segunda professora, professora B, só conhecia o conteúdo de avaliação, mas não conhecia o projeto. Foram definidas algumas questões sobre o planejamento e desenvolvimento técnico do projeto, tais como horários dos encontros e datas possíveis.

Após essa primeira reunião aconteceram as demais, tendo como foco a Provinha Brasil. Foram realizados mais 3 encontros, sempre nos momentos de ATPC.[1]

Na segunda reunião, houve o acompanhamento e tabulação dos resultados da primeira aplicação da avaliação Provinha Brasil das duas turmas, quantificando os erros e os acertos de cada questão. Foi feito um apontamento sobre quais questões abarcaram os conteúdos que já foram dados pelas professoras em suas turmas. Algumas questões abordaram conteúdo que ainda não tinham sido trabalhados nas aulas. Isso é uma peculiaridade da Provinha Brasil, apontar conteúdos ainda não trabalhados, uma vez que é uma avaliação diagnóstica.

No terceiro encontro foram discutidos como melhorar os resultados da Provinha Brasil de Matemática na escola e feitas sugestões sobre ações que poderiam ser realizadas para superar as dificuldades destacadas. Foram sugeridas algumas atividades que poderiam contribuir com a aprendizagem dos alunos visando melhorar o rendimento desses na segunda aplicação da Provinha Brasil.

Na quarta e última reunião foram corrigidas, tabuladas e analisadas as questões da segunda aplicação da Provinha Brasil, e verificado o rendimento dos alunos.

OS RESULTADOS E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO: O DESPENHO DOS ALUNOS

A Provinha Brasil de Matemática tem como foco o desenvolvimento das habilidades matemáticas. O intuito é de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras. Ela possibilita uma comparação com os resultados obtidos no primeiro momento da avaliação no início do segundo ano de escolarização com o segundo momento no segundo semestre do mesmo ano, após os professores avaliarem o nível de alfabetização dos alunos, aperfeiçoarem os seus planejamentos e a execução das suas práticas pedagógicas. Ela auxilia o diagnóstico do

1 Aula de trabalho pedagógico coordenado. É uma reunião entre professores e gestores que ocorre semanalmente, na qual são discutidas questões pedagógicas, administrativas, entre outras.

nível de alfabetização dos alunos. Nesse sentido, ela cumpre o papel também de oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização.

Os documentos que compõem o kit da Provinha Brasil:

- Caderno do Aluno – caderno com as questões que serão respondidas pelos alunos. O caderno do aluno é composto por uma questão-exemplo, para orientar os alunos sobre como deverão responder ao teste e 20 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada.
- Guia de Aplicação – caderno com os procedimentos de aplicação e as questões a serem aplicadas aos alunos.
- Guia de Correção e Interpretação de Resultados – caderno com as principais informações sobre a Provinha Brasil de Matemática: seus objetivos, os pressupostos teóricos e a metodologia. Apresenta, ainda, as orientações para a correção do teste, bem como as possibilidades de interpretação e uso dos seus resultados.
- Reflexões sobre a Prática – caderno que estabelece relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos, disponibilizados pelo Governo Federal, que podem auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade dessa etapa do ensino. (INEP, 2012)

Na análise da primeira aplicação da Provinha Brasil na escola municipal parceira do projeto, percebeu-se que os erros mais cometidos pelos alunos foram em itens de avaliação que abarcavam habilidades pouco ou não exploradas pela professora. Isso incluía itens que mediam habilidades vinculadas à competência C4 – Reconhecer as representações de figuras geométricas, e à competência C1 – Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações, de acordo com a Matriz de Referência da Provinha Brasil (INEP, 2014).

Em relação a competências C4, salientemos as habilidades vinculadas a essa competência: D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais, D4.1 – Identificar figuras geométricas planas.

Em relação à competências C1, salientamos a habilidade D1.2 – Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.

Para exemplificar apresentamos algumas questões, da 1ª e da 2ª da aplicação da Provinha Brasil, abarcando as habilidades mencionadas. Em seguida apresentamos tabelas de acertos das turmas A e B. turmas das professoras A e B

respectivamente, na 1ª e na 2ª aplicação, relatando o trabalho realizado entre a 1ª e a 2ª aplicação.

D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais

Questão da 1ª Aplicação

PROVINHA BRASIL 2013 — MATEMÁTICA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 • TESTE 1 — 15

Questão 9

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Adriana colou em seu caderno estas figuras.

Faça um X no quadradinho que mostra a figura que lembra um cilindro.

(A) ☐

(B) ☐

(C) ☐

(D) ☐

Comentário: A questão avalia a habilidade relacionada ao reconhecimento de representações de figuras geométricas espaciais. Nessa questão, especificamente, foi avaliada a habilidade de reconhecer um objeto que tem a forma de um cilindro. Os alunos que escolheram a alternativa (A) demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada, e aqueles que escolheram as demais alternativas possivelmente não construíram a habilidade avaliada, escolhendo aleatoriamente as alternativas.

Tabela 1 D4.2.

D4.2	Número de alunos	Acertos	% de acertos
Turma A	35	12	34,2
Turma B	38	14	36,8

Nas reuniões com as professoras, a professora B, concordou em retomar as atividades com o conteúdo com os seus alunos. Ela retomou a matéria de geometria e depois mostrou a eles os objetos sólidos espaciais da geometria, assim, facilitando a visualização e compreensão da forma desses sólidos. Então, não somente fazendo-os lembrar de objetos cotidianos (garrafa, dado), como foi na primeira vez, ela levou para a sala de aula os sólidos geométricos com o objetivo de relacioná-los aos sólidos do cotidiano das crianças. Os alunos participaram da aula com entusiasmo.

A professora A, retomou somente a matéria com os seus alunos e não fez nenhuma atividade diferente para fixar esse conteúdo. Na reunião com os bolsistas participantes do projeto e a outra professora justificou que não iria trabalhar pois acreditava que os alunos não conseguiriam aprender a habilidade medida.

Questão da 2ª Aplicação

12 MATEMÁTICA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 • TESTE 2

PROVINHA BRASIL 2013

Questão 6

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

A latinha de um refrigerante é um cilindro.

Marque um X no quadradinho ao lado da figura geométrica que tem o formato da latinha.

(A) ☐

(B) ☐

(C) ☐

(D) ☐

Comentário do item:

Este item tem por objetivo avaliar se o aluno possui a habilidade de reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais, associando objetos do mundo físico a representações de alguns sólidos geométricos simples. Se o aluno assinalar a alternativa (C), possivelmente, possui a habilidade de associar um objeto do mundo físico a uma representação geométrica, neste caso, o cilindro. Se ele assinalar as alternativas (B) ou (D), provavelmente, ele não possui a habilidade em questão. No caso de assinalar a alternativa (A), o aluno, possivelmente, identificou a parte superior da lata, que, neste caso, é uma circunferência com a esfera, que também está associada à circunferência.

Tabela 2 D4.2.

D4.2	Número de alunos	Acertos	% de acertos
Turma A	35	26	74,2
Turma B	38	34	89,4

Comparando a Tabela 1 e Tabela 2 com os acertos das turmas A e B, na 1ª e na 2ª aplicação respectivamente, percebemos que o maior aumento no índice de acertos foi da turma B. Turma essa em que foi realizado pela professora um trabalho de reconhecimento das figuras geométricas espaciais no cotidiano dos alunos, atividade essa incentivada pelos bolsistas participantes do projeto.

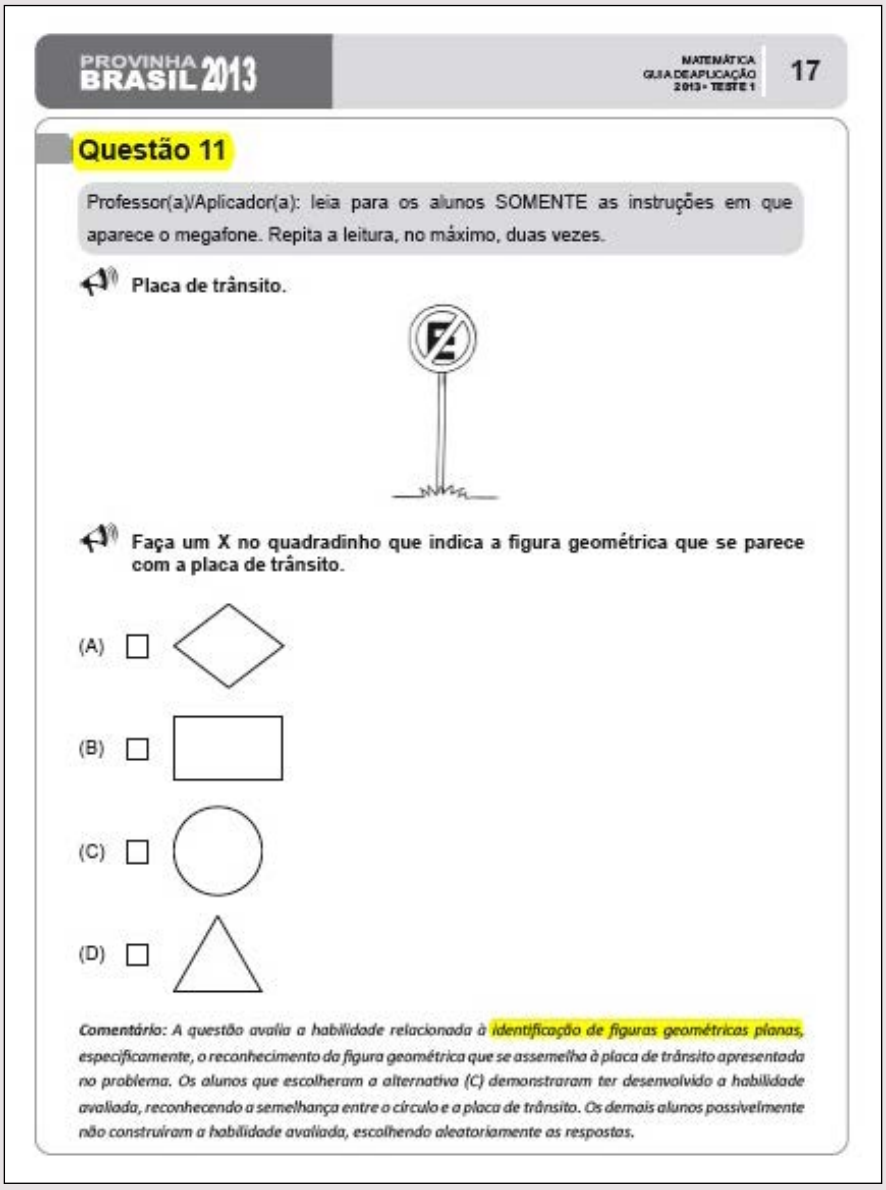
A Tabela 3 mostra a diferença em porcentagem do aumento dos acertos em relação à habilidade D4.2 das duas turmas, entre a 1ª e a 2ª aplicação, evidenciando o melhor desempenho dos alunos da turma B.

Tabela 3 D4.2.

D4.2	1ª aplicação/% de acertos	2ª aplicação/% de acertos	Diferença
Turma A	34,2	74,2	40
Turma B	36,8	89,4	52,6

D4.1 – Identificar figuras geométricas planas

Questão da 1ª Aplicação



PROVINHA BRASIL 2013 — MATEMÁTICA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 • TESTE 1 — 17

Questão 11

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Placa de trânsito.

Faça um X no quadradinho que indica a figura geométrica que se parece com a placa de trânsito.

(A) ☐ (B) ☐ (C) ☐ (D) ☐

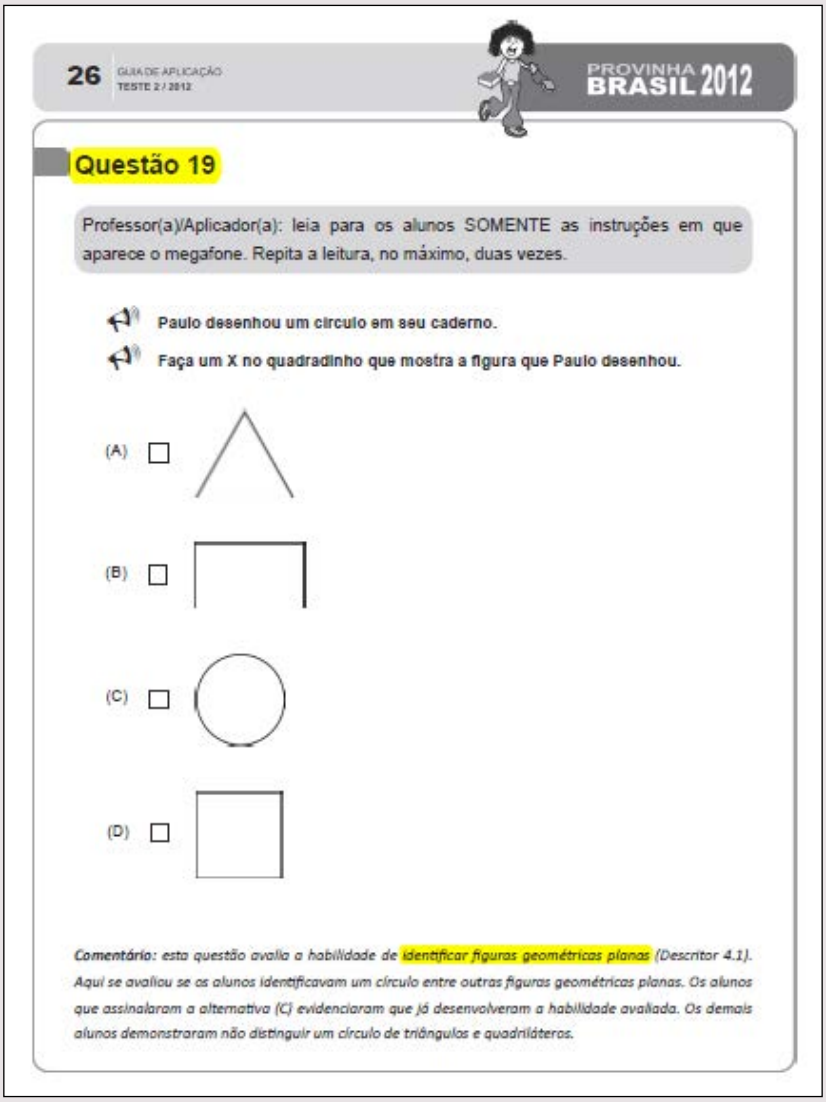
Comentário: A questão avalia a habilidade relacionada à identificação de figuras geométricas planas, especificamente, o reconhecimento da figura geométrica que se assemelha à placa de trânsito apresentada no problema. Os alunos que escolheram a alternativa (C) demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada, reconhecendo a semelhança entre o círculo e a placa de trânsito. Os demais alunos possivelmente não construíram a habilidade avaliada, escolhendo aleatoriamente as respostas.

Tabela 4 D4.1.

D4.1	Número de aluno	Acertos	% de acertos
Turma A	35	15	42.8
Turma B	38	17	44,7

Nas reuniões com as professoras, a professora B propôs realizar uma atividade que envolvesse recortes de papel em formas geométricas planas. Uma bolsista participante do projeto sugeriu que fosse trabalhado a arte chinesa *Tangram*, que a partir de dobraduras em uma folha de papel se forma um quebra cabeça de 7 peças: 5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo. No início da atividade, realizada somente pela turma B, a professora distribuiu uma folha sulfite colorida para cada aluno e os orientou para fazer a atividade. Durante a atividade os alunos começaram a reconhecer as formas geométricas relacionando-as com objetos do cotidiano (placa da escola, formato da carteira).

Questão da 2° Aplicação



26 GUIA DE APLICAÇÃO TESTE 2 / 2012

PROVINHA BRASIL 2012

Questão 19

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Paulo desenhou um círculo em seu caderno.

Faça um X no quadradinho que mostra a figura que Paulo desenhou.

(A) ☐

(B) ☐

(C) ☐

(D) ☐

Comentário: esta questão avalia a habilidade de identificar figuras geométricas planas (Descritor 4.1). Aqui se avaliou se os alunos identificavam um círculo entre outras figuras geométricas planas. Os alunos que assinalaram a alternativa (C) evidenciaram que já desenvolveram a habilidade avaliada. Os demais alunos demonstraram não distinguir um círculo de triângulos e quadriláteros.

Tabela 5 D4.1.

D4.1	Número de aluno	Acertos	% de acertos
Turma A	35	30	85,7
Turma B	38	35	92,1

Comparando a Tabela 4 e Tabela 5 com os acertos das turmas A e B, na 1ª e na 2ª aplicação respectivamente, percebemos que, embora não tenha sido tanto a diferença, o maior aumento no índice de acertos foi o da turma B. Turma essa em que foi realizado pela professora um trabalho de reconhecimento das figuras geométricas planas, com base na atividade proposta por uma bolsista participante do projeto.

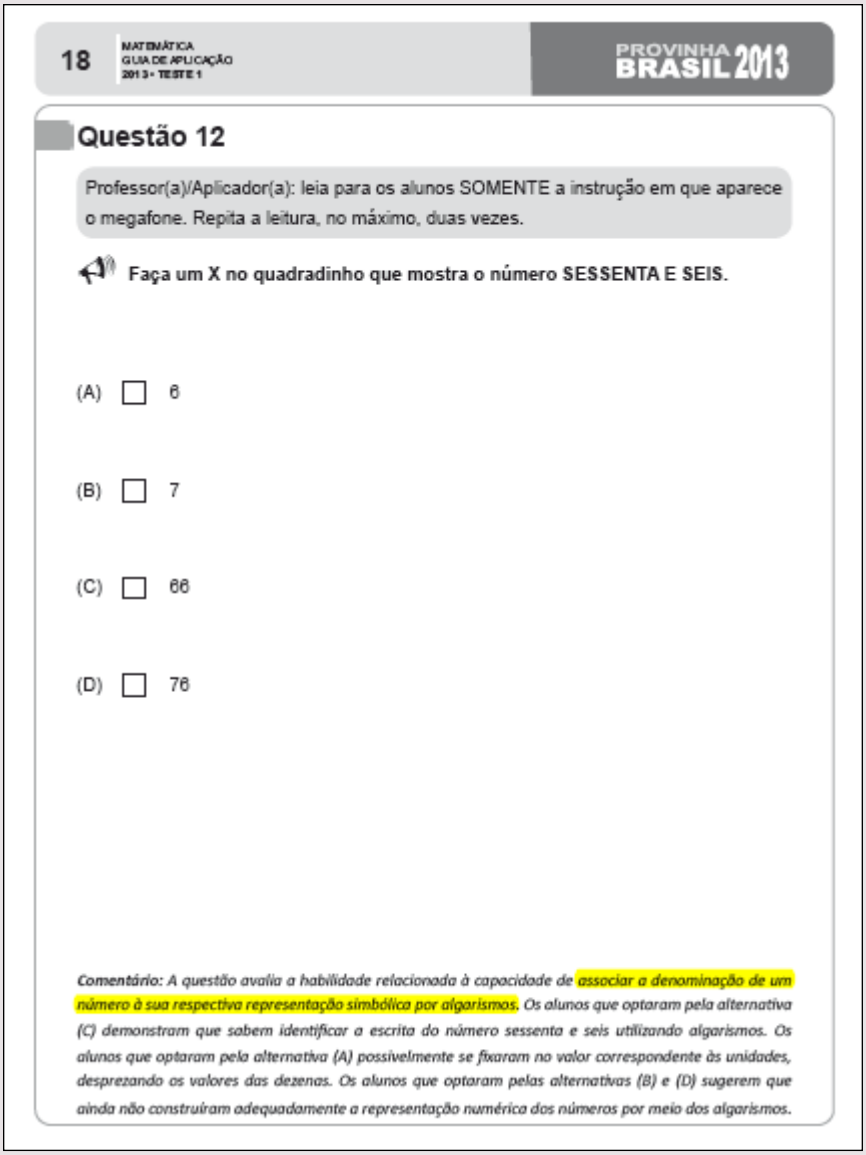
A Tabela 6 mostra a diferença em porcentagem do aumento dos acertos em relação à habilidade D4.1 das duas turmas, entre a 1ª e a 2ª aplicação, evidenciando o melhor desempenho dos alunos da turma B.

Tabela 6 D4.1.

D4.1	1° Aplicação % de acertos	2° Aplicação % de acertos	Diferença
Turma A	42,8	85,7	42,9
Turma B	44,7	92,1	47,4

D1.2 – Associar os símbolos numéricos às suas respectivas representações na língua materna

Questão da 1ª Aplicação



18 MATEMÁTICA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 • TESTE 1

PROVINHA BRASIL 2013

Questão 12

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Faça um X no quadradinho que mostra o número SESSENTA E SEIS.

(A) ☐ 6

(B) ☐ 7

(C) ☐ 66

(D) ☐ 76

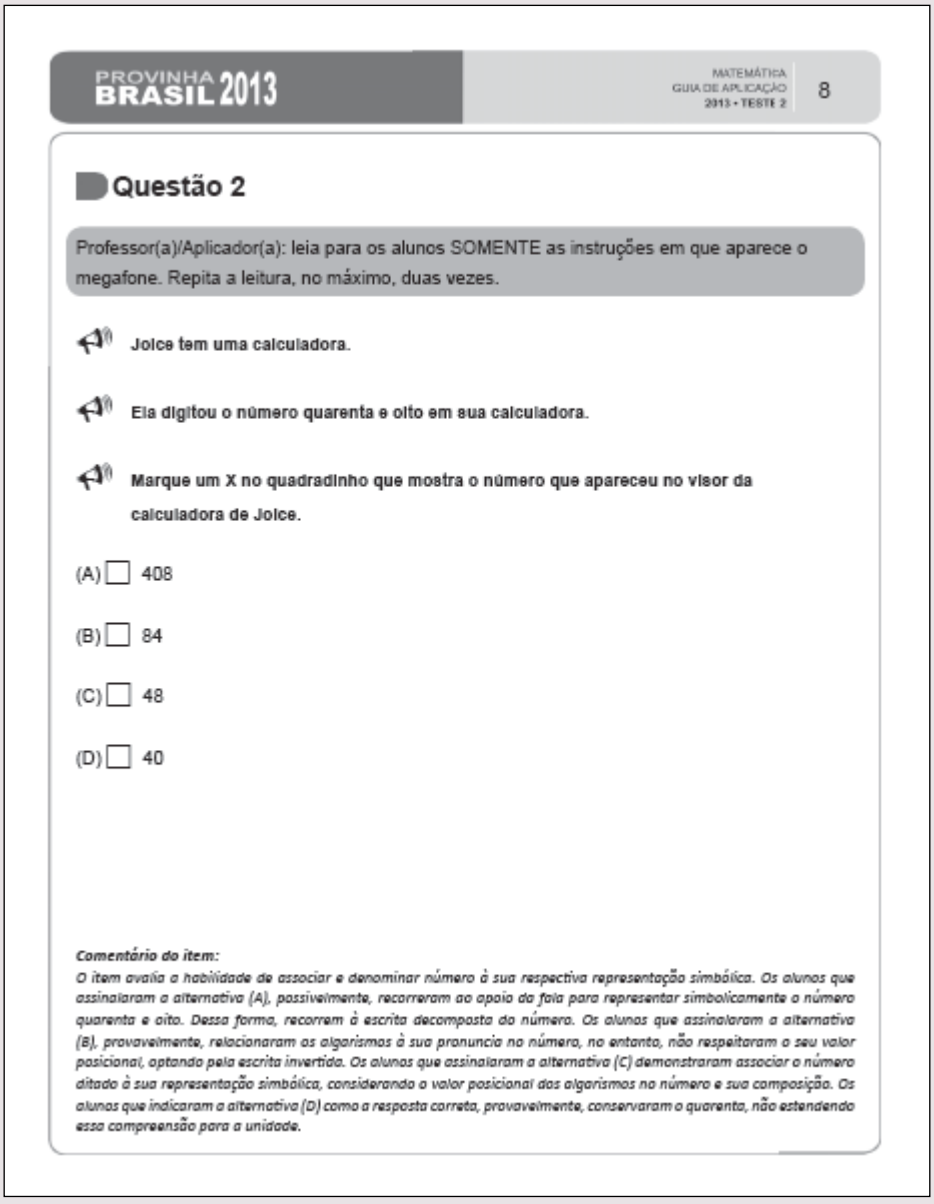
Comentário: A questão avalia a habilidade relacionada à capacidade de associar a denominação de um número à sua respectiva representação simbólica por algarismos. Os alunos que optaram pela alternativa (C) demonstram que sabem identificar a escrita do número sessenta e seis utilizando algarismos. Os alunos que optaram pela alternativa (A) possivelmente se fixaram no valor correspondente às unidades, desprezando os valores das dezenas. Os alunos que optaram pelas alternativas (B) e (D) sugerem que ainda não construíram adequadamente a representação numérica dos números por meio dos algarismos.

Tabela 7 D1.2.

D1.2	Número de alunos	Acertos	% de acertos
Turma A	35	13	37,1
Turma B	38	16	42,1

Em relação às dificuldades em relacionar a escuta do número em sua língua materna com a sua representação escrita, as professoras fizeram a atividade de "Ditado" com os alunos. Foi uma nova atividade feita em aula de matemática pelas professoras, fomentada pelos baixos índices de acertos na 1ª aplicação da Provinha Brasil, atividade essa proposta pelas bolsistas participantes do projeto em reunião.

Questão da 2ª Aplicação



PROVINHA BRASIL 2013

MATEMÁTICA
GUIA DE APLICAÇÃO
2013 • TESTE 2

8

Questão 2

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Joice tem uma calculadora.

Ela digitou o número quarenta e oito em sua calculadora.

Marque um X no quadradinho que mostra o número que apareceu no visor da calculadora de Joice.

(A) ☐ 408

(B) ☐ 84

(C) ☐ 48

(D) ☐ 40

Comentário do item:
O item avalia a habilidade de associar e denominar número à sua respectiva representação simbólica. Os alunos que assinalaram a alternativa (A), possivelmente, recorreram ao apoio da fala para representar simbolicamente o número quarenta e oito. Dessa forma, recorrem à escrita decomposta do número. Os alunos que assinalaram a alternativa (B), provavelmente, relacionaram os algarismos à sua pronuncia no número, no entanto, não respeitaram o seu valor posicional, optando pela escrita invertida. Os alunos que assinalaram a alternativa (C) demonstraram associar o número ditado à sua representação simbólica, considerando o valor posicional dos algarismos no número e sua composição. Os alunos que indicaram a alternativa (D) como a resposta correta, provavelmente, conservaram o quarenta, não estendendo essa compreensão para a unidade.

Tabela 8 D1.2.

D1.2	Número de alunos	Acertos	% de acertos
Turma A	35	33	94,2
Turma B	38	35	92,1

Comparando a Tabela 7 e Tabela 8 com os acertos das turmas A e B, na 1ª e na 2ª aplicação, percebemos que os índices de acerto, tanto de uma como da outra, aumentaram consideravelmente, atingindo quase 100 % de acertos. Neste caso as duas professoras aceitaram trabalhar a habilidade de associar os símbolos numéricos às suas respectivas representações na língua materna em suas aulas, por meio da atividade de "Ditado".

A Tabela 9 mostra a diferença em porcentagem do aumento dos acertos em relação à habilidade D1.2 das duas turmas, entre a 1ª e a 2ª aplicação, evidenciando uma diferença de cerca de 50% para as duas turmas.

Tabela 9 D1.2.

D4.2	1ª aplicação/% de acertos	2ª aplicação/% de acertos	Diferença
Turma A	37,1	94,2	57,1
Turma B	42,1	92,1	50

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Formação de Valores no Ensino e Aprendizagem de Matemática" do Núcleo de Ensino da Unesp-Bauru começou a ser desenvolvido nas escolas públicas no ano de 2011, continuando em 2012 e 2013. Os resultados de 2011 e 2012 foram relatados em. MORAES et al. (2014). Esses resultados indicavam a necessidade de aprofundamento nas ações desenvolvidas junto aos professores e o acréscimo de um trabalho voltado para a análise e discussão de possibilidades de trabalho acerca das respostas dos alunos na Provinha Brasil de Matemática.

As Avaliações de Larga escala são uma realidade consolidada das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Nesse sentido surgiu, recentemente, no cenário da educação

brasileira a Provinha Brasil de Matemática. Sua proposta é colaborar com o diagnóstico do nível de alfabetização matemática desenvolvido pelos estudantes no 2º ano do Ensino Fundamental, tendo assim metodologia e objetivos distintos das demais Avaliações de Larga Escala.

Um dos seus maiores diferenciais é o caminho percorrido por essa avaliação. A Provinha Brasil deve ser aplicada, corrigida e os seus resultados devem ser analisados dentro da própria unidade escolar pelos próprios professores das crianças, ou seja, os professores responsáveis pela classe. Essa característica, destacada por Moraes, Munhoz e Luppi (2012), é essencial para que seja garantido o caráter diagnóstico da referida avaliação, evitando que seus resultados sejam publicados em revistas e jornais, transformados em *rankings*.

Nesse sentido, sob a orientação de Moraes, o projeto Formação de Valores no Ensino e Aprendizagem de Matemática" do Núcleo de Ensino da Unesp Bauru, de 2011 a 2013, acompanhou o processo de aplicação, correção, análise e tomada de decisões pedagógicas para superar as dificuldades que foram evidenciadas no resultado da Provinha Brasil de Matemática em uma escola municipal do interior de São Paulo.

Quando o subprojeto chegou à escola parceira em 2013, pudemos observar durante os encontros que as professoras já possuíam um conhecimento sobre a Provinha Brasil e suas características, fruto de outros encaminhamentos, bem como das ações dos bolsistas em 2012. Mesmo conhecendo os objetivos dessa Avaliação, percebemos, na atitude da professora A em relação ao trabalho com a habilidade D4.2, que ainda há um preconceito em aceitar que os resultados de uma avaliação de larga escala possam mostrar algo de importante para a mudança de suas práticas.

A professora A, ao não aceitar trabalhar uma atividade com seus alunos para desenvolver a habilidade D4.2, mostra que não se conscientizou que a fundamentação teórica e metodológica da Provinha Brasil, elaborada por pesquisadores e professores, propõe um trabalho com habilidades que os alunos são capazes de adquirem no segundo ano de escolaridade e que são essenciais para o seu bom caminhar escolar.

Por outro lado, observamos que, quando os professores trabalham as atividades focando habilidades requeridas nos itens da Provinha Brasil, os alunos respondem a esse trabalho de forma positiva, melhorando os seus rendimentos.

Dessa forma é importante que os professores analisem os resultados da 1ª aplicação da Provinha Brasil, observando quais habilidades vinculadas às competências que compõem a Matriz de Referência da Provinha Brasil os alunos ainda não adquiriam, para realizarem uma retomada de conteúdos, alterando sua prática pedagógica, ou mesmo focando habilidades que ainda não tenham sido trabalhadas, que são fundamentais para os alunos nessa faixa escolar.

Observamos nesses anos de trabalho que a inserção da Provinha Brasil de Matemática na escola pública não está totalmente consolidada. Apesar de todos os materiais que chegam às escolas, há a necessidade de muito dialogo com os professores, de cursos de formação que foquem as avaliações de larga escala, como trabalhar com elas para que esses professores se apropriem desse novo processo.

Na busca por um melhor ensino de Matemática é preciso garantir que todas as ferramentas que os professores dispõem sejam utilizadas de forma adequada. Para tanto um importante passo é modificar a visão distorcida que os professores têm em relação às Avaliações de Larga Escala, dentre as quais destacamos:

1. Igualar a Matriz Curricular à Matriz de Referência: esse tipo de atitude tem gerado o reducionismo dos conteúdos a serem ensinados, limitando-os àqueles que serão exigidos na avaliação externa, o que prejudica o desenvolvimento de habilidades que não podem ser avaliadas em uma prova escrita como, por exemplo, o cálculo mental.
2. Distorção da finalidade das Avaliações em Larga Escala: temos observado que os professores não compreendem completamente os objetivos das Avaliações Externas. O principal desvio é a crença de que o intuito maior dessas avaliações é o *"rankeamento"* das escolas. Isso acarreta que, recebidas as notas e resultados, nenhum trabalho seja desenvolvido visando sua utilização, acreditando-se que o objetivo de julgar o desempenho da escola já foi alcançado. Essa visão tem fundamentos que necessitam ser combatidos, a saber: o mau uso que a mídia faz dessas avaliações e o entendimento tecnicista de avaliação como objeto de julgamento que contrapõe a visão emancipatória de avaliação que defendemos. Tais distorções tem transformado um instrumento de avaliação para a melhora do ensino em instrumento segregação social e limitação de conteúdos ensinados, entre outros.

A proposta de trabalhar a Avaliação de Larga Escala com os professores da Escola Básica visa uma mudança nas crenças e atitudes através de uma reflexão teórica e prática.

Os resultados desse artigo evidenciam a necessidade de proporcionar um acompanhamento, colaborando com os professores no processo de aplicação da Provinha Brasil de Matemática que traz características bastante diferenciadas das demais avaliações de Larga Escala, em especial fornecendo um papel de destaque e autonomia ao professor que deverá aplicar corrigir e analisar os resultados para futuras tomadas de decisões.

Dessa forma, evidenciamos que um trabalho acerca da análise das respostas dos alunos em uma perspectiva diagnóstica e formativa é uma possibilidade dessa Avaliação de Larga Escala que não vem sendo aproveitada pelos professores em virtude do seu desconhecimento, carecendo, portanto, de uma formação dos professores sobre o tema.

REFERÊNCIAS

INEP. Guia de correção e interpretação de resultados matemática teste 1, 2012: Provinha Brasil de Matemática. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2013/1_semestre/guia_correcao_interpretacao_resultados.pdf>. Acesso em: 21 maio 2014.

_____. Matriz da Provinha Brasil de Matemática. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 abril 2015.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARKONI, M. M.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, M. S. S.; CAETANO, H. C.; VOLET, D. P.; LUPPI, E. da C. Uma intervenção na escola pública a partir da análise dos resultados da Provinha Brasil de Matemática. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. de. (Org.). *Núcleo de Ensino da Unesp*: Processos de Ensino e Aprendizagem e Conteúdo Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 1, p. 217-229.

MORAES, M. S. S.; MUNHOZ, D.; LUPPI, E. C. Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem: Do censo comum ao conceito cientifico. In: I CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2012, Bauru. *Anais do I CONAVE*, 2012. (Oficina).

MORAES, S. P. G. de; MOURA, M. O. de. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *BOLEMA*. Rio Claro: Unesp, ano 22, n. 33, p. 97-116, ago. 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIANNA, H. M. *Avaliações em debate*: SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano Editora, 2003.

10

RECONSTRUINDO REFLEXÕES SOBRE AMÉRICA LATINA EM SALA DE AULA

Elizabete Sanches Rocha
Eliza Martinelli
Maíra Fiorentino de Oliveira e Silva
Guilherme Duarte F. de Souza
Mirelle de Paula Ribeiro
Virginia Santiago dos Santos Góes
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: Pelo presente artigo pretende-se expor as discussões e os modelos de saberes proporcionados pela prorrogação do projeto intitulado "Educar para compreender: as Relações Internacionais na perspectiva latino-americana", elaborado por graduandos de Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista – câmpus de Franca, tendo como coordenadora a Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha, no ano de 2013. Sendo assim, pelo trabalho se procura discorrer acerca dos períodos ditatoriais latino-americanos entre 1950-70 e dos movimentos sociais que repercutiram na região, através de abordagens específicas quanto à visão da própria realidade dos educandos (as), tais como a liberdade de expressão, a liberdade cidadã e a atuação da mídia brasileira. Isto é, o objetivo foi estudar o local e depois abranger a América Latina, com todas as suas peculiaridades e diferenças, bem como traçar um paralelo, de modo crítico, entre algumas das dinâmicas presentes no período da ditadura militar brasileira e outras encontradas nos dias atuais.

Palavras-chave: América Latina; movimentos sociais; ditadura; educação.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Ensino de Relações (NERI) é formado, desde 2004, por estudantes de graduação em Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/ Franca com o intuito de construir junto aos educandos (as) um saber crítico acerca das diversas realidades em que estão inseridos. Em 2013, o projeto de extensão foi desenvolvido na Escola Estadual Mário D'Elia, em Franca, interior de São Paulo, com uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Com estes estudantes, optou-se por dar continuidade ao projeto "Educar para com-

preender: as Relações Internacionais na perspectiva latino-americana", iniciado em 2012. Assim, foi possível perceber semelhanças e variações das respostas obtidas junto aos alunos quanto ao tema tratado, uma vez que o grupo buscou trazer as problemáticas principais de maneiras distintas das apresentadas no ano anterior. A proposta, desse modo, contribuiu para confirmar a ausência de reflexão sobre o assunto nas grades curriculares do Ensino Médio – especialmente no sistema público – e a permitir que os membros educadores inovassem seus modos de elaborar as aulas e de interagir com os educandos (as).

O objetivo neste artigo é nortear as discussões acerca das temáticas latino-americanas que foram realizadas em aula, apontando e discutindo contextos relativos ao continente, como as situações econômicas, a posição geográfica, a condição de colonialidade, os momentos históricos, a multiplicidade de povos e culturas como busca identitária, a relação com o Brasil e da sua política externa, além de discorrer sobre movimentos sociais e períodos de ditaduras que ocorreram simultaneamente em países da América Latina.

O foco do artigo, portanto, será abordar o trabalho do grupo e a interação com a classe quanto ao conjunto de aulas acerca do tema das ditaduras latino-americanas, movimentos sociais, mídias, etc.

Contudo, o NERI se insere no ensino público não apenas com o objetivo de trabalhar com os alunos temáticas das Relações Internacionais, ausentes no cotidiano escolar, mas também almeja construir junto a eles uma nova forma de se ver e de se comportar diante dos problemas e desafios que as comunidades local e global impõem dia-a-dia na vida de cada um. Através de um trabalho que envolve a inserção de pedagogias alternativas, como princípio basilar para o desenvolvimento de todas as aulas, independente do objeto de diálogo, o NERI busca na relação educador/educando, a desconstrução do ambiente rígido, arbitrário e hierárquico construído, historicamente, na relação entre esses dois atores. Desse modo, pode-se pensar que esta cultura educacional prejudica o desenvolvimento não só do indivíduo como estudante, mas como cidadão do mundo.

Dessa forma, o artigo transcorrerá a partir de dois pontos centrais: as pedagogias estudadas e aplicadas em sala de aula e o desenvolvimento do projeto no ano de 2013, com um enfoque nas aulas em que os educandos (as) foram apresentados à temática das ditaduras militares na América Latina, seus movimentos sociais e o papel da mídia neste período. Portanto, apresenta-se ao leitor um

Capa
Créditos
Apresentação
Sumário

panorama completo do trabalho do Núcleo, expondo sua estrutura pedagógica, o desenvolvimento do projeto no decorrer do ano e os desafios que uma nova forma de aprendizado trazem não somente aos membros, mas também aos estudantes do Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

A origem do trabalho do Núcleo de Ensino provém do reconhecimento das fragilidades e das incoerências do sistema educacional vigente, avistados não apenas através dos estudos realizados pelos membros, mas também através de suas próprias experiências escolares. Vê-se que, cada vez mais, o processo de formação do pensamento crítico e humanístico, que deveria ser o papel central da escola na formação de novos cidadãos, tem dado lugar a um sistema de ensino metódico, acrítico, autoritário e competitivo, que, consequentemente, atinge diretamente as dinâmicas da sociedade, tanto local quanto globalmente. Diante deste contexto perturbador, o NERI se insere na comunidade não apenas para compartilhar com os alunos as temáticas do âmbito internacional, mas igualmente reconstruir a real educação – crítica e libertadora.

A organização do grupo se dá em duas vertentes: através dos estudos de textos base que servem de orientação para os membros e através da elaboração das aulas. O grupo é totalmente horizontal, não havendo relações hierárquicas entre seus componentes ou sua orientadora. As aulas são pensadas a partir de abordagens alternativas que rompam com as formalidades estáticas do ensino convencional, buscando, dessa forma, não apenas atingir os educandos e educandas de maneiras diferentes, mas também possibilitar o movimento de duplo sentido no processo de ensino-aprendizagem entre os membros do núcleo e aqueles (as) a quem o grupo se dedica.

Permanecer com o projeto anterior foi uma forma de dar continuidade a importantes debates acerca da construção identitária, política e econômica das localidades latino-americanas. Tratada de forma superficial e defasada no currículo escolar, a América Latina é uma das fontes para se compreender e reconhecer não apenas a identidade enquanto brasileiros, mas também como latino-americanos: aqueles que possuíram e possuem lutas, demandas, características e obstáculos semelhantes na sua formação social e política e que estão próximos

geograficamente e ao mesmo tempo distantes como reconhecedores de um processo histórico comum. Esse processo de resgate de tais elementos presentes nas múltiplas realidades latino-americanas se justifica por compreendermos que parte da construção dos sujeitos como seres ativos e críticos se dá pela reflexão acerca de seu *locus* de enunciação, seu local de fala:

> [...] diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e de-colonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial. (WALSH, 2009, p. 27)

Assim, para o NERI aprofundar reflexões sobre a região em âmbito pedagógico tem como intencionalidade um resgate crítico da memória sociopolítica que a envolve, bem como uma constante análise sobre a educação como praxis (re) criadora de significados compartilhados por uma coletividade.

Catherine Walsh, ao abordar as relações de poder perpetuadas em localidades subalternizadas, relações estas que têm suas raízes no projeto moderno/colonial, insere uma visão intercultural crítica e descolonial sobre a pedagogia. Em seus dizeres:

> [...] a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. (WALSH, 1991 apud WALSH, 2009, p. 26)

Com base nesta visão de que a pedagogia se relaciona com vivências e histórias, durante o projeto de 2013, escolheu-se trabalhar, entre outros temas, o das ditaduras na América Latina. Optou-se por este tema por se compreender a importância de tais eventos tanto para a história brasileira, como para a latino-americana como região, e por tentar resgatar esse passado recente que tem sido deixado de lado. Passado este que permite entender melhor a situação política atual e ajudar a ter uma visão mais crítica a respeito dos avanços e mudanças que

ocorreram após os períodos ditatoriais. Para tanto, desconstruímos algumas análises superficiais e reconstruímos com os (as) educandos (as) algumas noções importantes, estabelecendo sempre a comparação entre a época da ditadura e a atualidade, para que os próprios alunos desenvolvessem habilidades de questionar quais mudanças ocorreram desta época em diante.

As aulas foram pensadas para trabalhar alguns eixos de debate, tais como: liberdade de expressão, mídia, democracia e educação. Dessa forma, ficaria mais didática toda a análise e comparação de como estas questões eram durante a ditadura e como elas estão hoje, além de facilitar também, posteriormente, o exercício de levar o micro (caso brasileiro) para o macro (América Latina). Durante as aulas, percebemos a carência dos alunos (as) em definir noções como a de democracia, e vimos também como eles tinham uma noção dicotômica entre ditadura *x* democracia, como repressão x liberdade, no entanto, eles mesmos, no decorrer das aulas, começaram a questionar as noções de liberdade atual.

A questão da democratização das mídias, levantada durante as aulas, também teve muita receptividade, os educandos (as) mostraram interesse em questionar e compreender a importância dos meios de comunicação na formação da opinião pública. Foi utilizado um curta metragem chamado "A verdadeira história da mídia brasileira" produzido pelo coletivo conhecido como Intervozes, que tem o objetivo de discutir a comunicação social no Brasil. Este vídeo tentou levar aos educandos (as) a relativização das informações transmitidas pelas mídias e a problematização dos processos de transmissão das informações realizadas pelas mídias tradicionais. Um exercício realizado por eles e elas dentro da sala de aula também foi o de comparar capas de diferentes revistas sobre a mesma informação, permitindo que se evidenciasse como um mesmo assunto pode ser transmitido de maneiras diferentes, ao defender um ponto de vista, e como não existe imparcialidade discursiva.

Em sala de aula, também foi possível a exibição e reflexão acerca do Filme "Zuzu Angel" que narra história da estilista brasileira, cujo filho foi torturado e morto pelo governo militar e que, posteriormente, seria assassinada pelo mesmo regime. O filme foi um dos pontos mais altos da discussão sobre a ditadura militar. O debate se deu, de maneira geral, em clima de contestação frente à tamanha ausência de liberdade e frente às atrocidades cometidas pelos militares. Outra atividade que agregou muito ao projeto foi o estudo de letras de músicas como

Roda Viva de Chico Buarque, *Ponteio* de Edu Lobo e *Para não dizer que não falei das flores* de Geraldo Vandré. Buscou-se avaliar as principais críticas e contestações dos artistas em cada uma das letras, refletindo, posteriormente, sobre a realidade do período. Desse modo, também esteve presente o debate sobre liberdade de expressão e mídia.

Outro ponto relevante foi o estudo dos movimentos sociais. Em sala de aula, levantou-se debates acerca do que são e de como funcionam tais movimentos sociais. O NERI utilizou-se da reflexão acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e da Via Campesina, organização internacional de articulação pela reforma agrária, pela soberania alimentícia, pela preservação do meio ambiente e pela promoção e luta dos direitos das mulheres, dentre outros pontos, a fim de servir como centro para a reflexão sobre o tema. Atrelado ao contexto ditatorial debatido, também foi apresentada aos alunos a luta das Mães da Praça de Maio, movimento argentino, existente desde a década de 70, em que mães se reúnem com fotos de seus filhos desaparecidos na ditadura argentina. Outro movimento apresentado no módulo foi o EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), movimento mexicano de formação indígena e campesina que se apresenta ao mundo no início da década de 1990, período em que a implementação de políticas neoliberais é crescente na América Latina.

A abordagem dos supracitados movimentos sociais se deu, em um primeiro momento, no sentido de buscar compreender as ideologias e formas de atuação dos mesmos, relacionando-os com outros grupos trazidos pelos próprios educandos(as). Posteriormente, fez-se um paralelo, no caso do MST mais especificamente, entre a realidade dos trabalhadores e a realidade da estrutura fundiária no Brasil. Foi possível, portanto, observar e debater com base em diferentes perspectivas e abordagens sobre o tema, proporcionando a construção do saber mais conjunta e consolidando, como se propõe o Núcleo, o processo de desenvolvimento da autonomia do pensamento.

Em um segundo momento, posterior a essa reflexão, foi solicitado aos educandos e educandas que construíssem, em grupos, seus próprios movimentos sociais. O objetivo era produzir, em cartazes, as diretrizes, ideologias, formas e "planos de atuação" hipotéticos. A atividade ocorreu muito bem, muitos objetivos foram alcançados. Foi possível observar alguns elementos chave nos movimentos sociais, dentre eles, a característica democrática das instituições propostas,

bem como um compromisso geral de se mudar situações e realidades que afligem os estudantes em seu dia-a-dia.

Nesse sentido, foi de interessante surpresa o trabalho de um grupo específico de estudantes, que criou um movimento cujo objetivo era questionar a realidade escolar atual, a partir do que vivenciavam. Verificamos que estes educandos (as) debatiam e refletiam sobre seus objetivos como coletividade com pretensão atuante. Tal envolvimento demonstrou a importância de se inserir temas relativos às vivências locais de uma forma crítica e propositiva. As atividades mencionadas tiveram como intuito permitir formas autônomas e criativas de compreensão do meio em que os estudantes estão envolvidos e da construção de práticas questionadoras, pois entendemos ser este o início para transformações ativas de suas realidades. Paulo Freire (1981, p. 53) aborda de forma interessante este aspecto da construção do ser, ao enunciar que

> Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres 'abertos', são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora.

Assim, o modo como as discussões são levadas em aula depende da importante participação do estudante como ser construtor do conhecimento e humano capaz de estabelecer comparações e diferenciações sobre os assuntos abordados, construindo, assim, suas próprias opiniões. Buscando estar envolvidos em questões de seu entorno, os membros do NERI interagem pela aproximação com os alunos (as), através do respeito mútuo e do reconhecimento de seu potencial de falar e agir. Cada vez que o grupo entra em sala de aula, procura trabalhar seus conteúdos alicerçados na crença de que "[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção." (FREIRE, 1996, p. 22, grifo do autor). Bem como entende que a aprendizagem é um processo de sentido duplo, ou seja, a docência e a discência são inseparáveis, visto que um não existe sem o outro.

Entretanto, há uma dissonância entre o que é proposto pelo NERI e o que se percebe no sistema de ensino moderno, ou seja, existe, em alguns casos, uma

deslegitimação do estudante como um ser crítico e dotado de saberes próprios sobre o mundo, contribuindo, assim, para uma separação rígida e fixa entre professor-aluno, baseada na autoridade do primeiro perante o segundo. Estes fatores espelham a maneira pela qual o modelo educacional reproduz a competitividade, a subversão, a hierarquia e a falta de diálogo.

Enganoso seria acreditar que tamanhas falhas, precariedades e marginalizações no ensino público são mera incapacidade administrativa. Todo discurso é ideológico e, no caso da rede pública de ensino, essa ideologia é predominantemente conservadora.

> A capacidade de nos *amaciar* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento de desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses daqueles que detêm o poder. (FREIRE, 1996, p. 47)

Ainda nesse segmento, Rudolf Lanz complementa em sua obra *A Pedagogia Waldor* (1979, p. 70): "Parece evidente haver algo fundamentalmente errado, e esse algo, na opinião da pedagogia Waldorf, é o conceito biologista do ser humano e a cosmovisão materialista que dominam a educação".

No momento em que se qualifica o educando(a) de "incapaz" ou de "problemático", os professores, diretores e até coordenadores, que por sua vez também são alvo do processo de definhamento proposital do ensino público, recebendo salários precários e em condições inadequadas de trabalho, excluem-nos e os distanciam de seus próprios vínculos sociais, criando uma autoridade inviolável do "ser superior" vinculado ao conhecimento. Ou melhor, por terem mais experiências acadêmicas e uma diferença etária, muitos educadores (as) acreditam que são "melhores" que seus alunos (as), pois nunca aprendem, somente ensinam.

Toda a situação de opressão cria sujeitos oprimidos que passam a acreditar em sua própria inferioridade, porque o convívio e a constante repetição do discurso da autoridade introjetam conotações que representam "verdades inquestionáveis" e que são interiorizadas por todos e todas como "naturais" para a convivência. Algo muito mais parecido com a lógica militar que, obviamente, é contrária ao desenvolvimento e construção da autonomia do *pensar* e se baseia única e

exclusivamente na autoridade inquestionável do – suposto – *superior* em relação ao *inferior*. Desse modo, a hierarquia entre professor-aluno é algo intocável e normalizado pelo sistema educacional que reproduz a negação do educando como questionador e possuidor de voz. O que supõe o reconhecimento certo e seguro do oprimido como inferior – tanto em relação ao conhecimento, quanto nas demais esferas sociais – comparado a seu opressor.

Como se vê novamente em Paulo Freire (1987, p. 28):

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

Uma autoridade baseada não no respeito mútuo, mas no medo, não cria vínculos ou laços pela vida; ao contrário, verbaliza a lógica da repressão, em que os estudantes não são tratados como seres humanos, pois lhes é negada a própria atividade intelectual de possuir um conhecimento prévio sobre o mundo e os acontecimentos. Desse modo, eles são considerados por este modelo educacional como caixas vazias, onde somente os professores ou diretores, coordenadores, dotados de poder e habilidades, são aqueles capazes de os preencherem com o conteúdo correto.

É uma lógica que não aceita opiniões dos oprimidos, tão marginalizados do ambiente ao seu redor, e que acaba gerando espaço para o surgimento de novos opressores. O doloroso posicionamento do oprimido já o faz sentir-se "insuficiente" para si mesmo e para os demais e isso é o que legitima esta visão utilitarista das atividades humanas valorizada pelo capitalismo e pela lógica do mercado.

Contudo, a ação libertadora desta lógica opressora tem suas raízes no diálogo, no profundo e reflexivo diálogo, quando o educador (a) encara o educando (a) como ser humano capaz de possuir suas próprias verdades sobre o mundo.

> O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. (FREIRE, 1987, p. 29)

O estudante, portanto, deverá ser e sentir-se autor de sua própria crítica e não vazio de sentidos, pois o papel da escola é conceder ferramentas aos seus alunos através do compartilhamento de saberes, do diálogo puro e do reconhecimento da incompletude do ser humano.

Portanto, em tempos de processo de globalização, vivendo o capitalismo em todas as esferas da vida social, é evidente a importância do monopólio político e ideológico da educação no processo de manipulação das mentes e, sobretudo, dos braços daqueles que servirão de produto e mão de obra para a reprodução do atual modo de produção e de suas injustiças, antagonismos e formas de repressão.

Porém, existem grupos críticos que questionam e caminham na direção da transformação desta lógica e entendemos que um deles é o Núcleo de Ensino de Relações Internacionais.

> No meio de tal conformismo existem, felizmente, vozes que se erguem contra esse rumo das coisas; movimentos que querem alertar a consciência do homem contra os perigos que o ameaçam; e os impulsos práticos que se lhe opõem. Um deles é a pedagogia Waldorf. (LANZ, 1979. p. 71)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter dado continuidade ao projeto anterior possibilitou aos membros do Núcleo construir um panorama acerca da defasagem das visões e debates que são construídos no ensino público, no que diz respeito às aproximações e distanciamentos entre Brasil e América Latina; a maioria destas características é resultante de processos históricos semelhantes, contudo, com reconhecimentos identitários diferentes. Este trabalho, portanto, permitiu que os estudantes universitários desenvolvessem, tanto para o meio acadêmico, quanto para os próprios estudantes da escola, um trabalho que afirma o objetivo da universidade pública na sociedade. A respeito, Chermann discorre:

> [...] no desempenho de seus papeis de produtora de códigos culturais e de sua perpetuadora, a universidade tem um compromisso com a educação e com a construção de uma sociedade consciente de sua potencialidade e de sua herança cultural. A educação, em geral, mais particularmente a superior, é um instrumento fundamental para se enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (CHERMANN, 1999, p. 15)

A importância de um trabalho como o do NERI repercute não apenas como uma forma de produção acadêmica, mas sobretudo persiste na vida, dentro e fora da sala de aula, daqueles que o fazem, seja educando (a) ou educador (a). Os resultados por si são subjetivos, uma vez que quantificar a educação é ir contra o próprio suporte do grupo e das pedagogias utilizadas. Vemos, assim, os resultados na forma dos debates, dos questionamentos, das conclusões, das dinâmicas e das conversas estabelecidas ao longo do projeto com os alunos, sejam do projeto atual ou de anteriores. E, diante disso, não há dúvida quanto ao êxito do caminho escolhido, quando se prioriza a abordagem dialógica e participativa, junto aos estudantes do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

CHERMANN, L. *Cooperação internacional e universidade*. São Paulo: EDUC, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedogogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LANZ, R. *A pedagogia Waldorf*: caminho para um ensino mais humano. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

REZENDE, S.; CARVALHO, J. V. de. *Zuzu Angel*. [Filme-vídeo]. Produção de Joaquim Vaz de Carvalho, direção de Sérgio Rezende. Brasil, Warner Bros, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação Intercultural na América latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.