

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATISTA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS  
ANOS, SUA MEDIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Cáceres/MT  
2012

**RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATISTA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS  
ANOS, SUA MEDIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tatiane Lebre Dias.

Cáceres/MT  
2012

Nascimento, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista.

Práticas Pedagógicas de Professores de 1º Ano do Ensino Fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem/Renata Cristina de L. C. B. Nascimento. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

129 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Orientadora: Tatiane Lebre Dias.

1. Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo – Professor 2. Prática pedagógica. 3. Ensino Aprendizagem. I. Título.

CDU: 37.046.12

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### BANCA EXAMINADORA



**Profª Drª Tatiane Lebre Dias (Orientadora)**

Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNEMAT



**Profª Drª Sônia Regina Fiorin Enumo (Membro)**

Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade Federal do  
Espírito Santo - UFES  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFES



**Profª Drª Maria Izete de Oliveira (Membro)**

Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNEMAT

Data de Aprovação: 28 / 02 / 2012

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais **Augusto de Lacerda Cintra** (in memorian) e **Ana Rosa da Silva Cintra** (a guerreira),

Por não permitirem que os seus filhos ao menos pensassem no fracasso e, mesmo diante de tantos obstáculos, se sacrificarem para que pudéssemos estudar.

Ao meu irmão e amigo **Ronaldo de Lacerda Cintra** (in memorian) que com seu jeito simples me levou a acreditar que é preciso lutar pelos nossos ideais e que infelizmente não teve tempo de me abraçar na conclusão deste trabalho.

Ao meu esposo **Ademir Batista do Nascimento**,

Por ter sido pai e mãe dos meus filhos nos momentos em que estive ausente mesmo que presente fisicamente.

Aos meus filhos **Beatriz Cintra Nascimento** e **João Pedro Cintra Nascimento**,

Pelo fato de existirem e me impulsionarem a ousar nos meus objetivos de vida.

A **Tatiane Lebre Dias**, minha eterna orientadora e amiga,

Por compartilhar comigo seu grandioso conhecimento e por ter sido mais que uma orientadora, mas um exemplo a seguir, pois, sua competência, seu compromisso com o trabalho e o respeito que tem com as pessoas é encantador.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT, em especial à professora Dr<sup>a</sup> Emilia Darci de Souza Cuyabano (in memorian), por compartilharem os conhecimentos e me oportunizarem a superar meus próprios limites.

À Banca Avaliadora, cujas críticas e sugestões, me ajudou a clarear e a conduzir melhor este trabalho.

Aos meus colegas mestrados pelas palavras de conforto nos momentos de desespero.

Ao funcionário da secretaria do mestrado, Plínio, pela forma carinhosa e educada nas cobranças das documentações para o andamento do curso, como também pelo acolhimento amigo nos momentos de angústia.

À Fabiana Muniz Mello Félix, mestranda do programa e amiga, pela amizade verdadeira - ra construída nesse período de estudos.

Aos meus companheiros de trabalho da Diretoria de Educação a Distância (DEAD) que, de alguma forma, compartilharam para que eu pudesse concluir esta etapa dos meus estudos.

Aos meus irmãos: Rosimeire, Rudimar, Rosilene e Rosieli, aos meus cunhados/cunhada e sobrinhos por compreenderem meus momentos de estresse e ausência nos encontros de família.

Aos acadêmicos do 8º semestre do curso de Pedagogia da cidade de Cáceres MT, do ano 2011/2, por me recepcionarem de forma carinhosa durante as aulas, com brilho nos olhos e vontade de aprender. A postura desses acadêmicos me fazia driblar o cansaço e, ao amanhecer do dia, as forças se refaziam.

À Rede Municipal de Ensino de Cáceres, MT, as diretoras das três escolas pesquisadas e, em especial aos três professores participantes desta pesquisa, por permitirem que eu acompanhasse suas aulas e desenvolvesse este estudo.

O direito à educação e ao conhecimento inclui o direito a saber o que significa, hoje, estar no mundo como crianças, adolescentes e jovens. (Percego, 2004).

## RESUMO

As mudanças ocorridas no Ensino Fundamental (EF) com a Lei 11.114/2005 e Lei 11.274/06 tornaram compulsória a matrícula das crianças com seis anos de idade no 1º ano no EF. Considerando as implicações dessas leis, este estudo analisou a prática pedagógica de professores de 1º ano do EF em suas concepções sobre essas mudanças ocorridas na educação e na sua mediação e avaliação de aprendizagem. Foi utilizada uma abordagem quanti-qualitativa. Participaram três professores de três escolas públicas do município de Cáceres/MT, com idade entre 35 e 47 anos, e com um a cinco anos de docência no 1º ano. Estes responderam a uma entrevista semiestruturada, tendo sido observado em sala de aula e por 8 sessões de 30 minutos, gravadas em vídeo e analisadas por um Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor baseado na *Mediated Learning Experience – MLE – Rate Scale* adaptada, além de serem analisados os relatórios de avaliação de desempenho dos alunos, elaborados pelos professores. No geral, os três professores são favoráveis à inclusão da criança de seis anos de idade no 1º ano do EF. Entretanto, apresentaram dificuldade para discursar sobre a prática pedagógica. Todos também apresentaram os principais critérios de mediação de aprendizagem, com maior frequência para a *intencionalidade* e menor para a *transcendência*. O professor com menor experiência docente no 1º ano teve a menor média de comportamentos mediadores. A avaliação do desempenho dos alunos é realizada de forma qualitativa e centrada em aspectos cognitivos. Após cinco anos dessas mudanças no EF, observaram-se dificuldades na implantação de práticas pedagógicas adequadas às características de desenvolvimento de crianças de seis anos.

**Palavras-chave:** Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental – Professor – Prática Pedagógica

Área de Conhecimento: Educação (7.08.00.00-6)

Subárea de conhecimento: Ensino-Aprendizagem (7.08.04.00-1)



## **ABSTRACT**

The changes in the Elementary School (ES) with law 11.274/06 and law 11.114/2005 become compulsory with enrollment of children less than six years of age at the 1st grade in ES. Considering the implications of these laws, this study analyzed the pedagogical practice of teachers and their views on these changes in education and mediation and assessment of learning. We used a quantitative and qualitative approach. Three teachers participated in three public schools in the city of Cáceres / MT, aged between 35 and 47 years, and with one to five years of teaching in the 1st grade. They answered a semi-structured interview, and were observed in the classroom at eight 30-minute sessions, videotaped and analyzed by an Inventory of Teacher Behaviors Mediators based on Mediated Learning Experience - MLE - Rate Scale, which are adapted and are analyzed by evaluation reports of student performance, prepared by teachers. Overall, the three teachers are in favor of inclusion of children six years old in the 1st grade of PE. However, many had difficulty speaking about the pedagogical practice. Everybody also had the main criteria for mediation of learning, with greater frequency to intentionality and less for transcendence. Teachers with less teaching experience at 1<sup>st</sup> grade had the lowest average mediation behaviors. The assessments of student performance are conducted in a qualitative and are focused on cognitive aspects. After five years of these changes in ES, there were difficulties in the implementation of pedagogical practices appropriate to the developmental characteristics of children of six years of age.

**Keywords:** First cycle of elementary school - Teacher - Pedagogical Practice

## LISTA DE SIGLAS

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEB – Câmara de Educação Básica

CMEC – Conselho Municipal de Educação de Caceres

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEPRE – Coordenação e Educação Pré-escolar

EAM – Experiência da Aprendizagem Mediada

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IC – Índice de Concordância

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPAD – *Learnig Potential Assessement Device* – Avaliação Dinâmica do Potencial à Aprendizagem

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MLE- *Mediated Learning Experience*

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

TMCE – Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

P1 – professor 1

P2 - professor 2

P3 - professor 3

E1 - escola 1

E2 – escola 2

E3 – escola 3

## SUMÁRIO

|                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                           | <b>12</b>  |
| <b>1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR MEDIANTE A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....</b> | <b>15</b>  |
| 1.1 Ensino Fundamental de Nove ano.....                                                                          | 16         |
| 1.2 Mediação da Aprendizagem.....                                                                                | 27         |
| 1.2.1 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência da Aprendizagem Mediada.....               | 29         |
| 1.3 Avaliação da Aprendizagem.....                                                                               | 39         |
| <b>2. MÉTODO.....</b>                                                                                            | <b>47</b>  |
| 2.1 Tipos de pesquisa.....                                                                                       | 47         |
| 2.2 Participantes e fonte de dados.....                                                                          | 48         |
| 2.3 Locais de coleta de dados.....                                                                               | 52         |
| 2.4 Instrumentos e materiais.....                                                                                | 54         |
| 2.5 Procedimentos.....                                                                                           | 57         |
| 2.6 Processamentos dos dados.....                                                                                | 59         |
| 2.7 Aspectos Éticos.....                                                                                         | 61         |
| <b>3. RESULTADOS.....</b>                                                                                        | <b>62</b>  |
| 3.1 Relatos dos professores sobre a inserção de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.....        | 62         |
| 3.2 A mediação dos professores em sala de aula.....                                                              | 67         |
| 3.3 Avaliação do desempenho dos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental.....                                      | 77         |
| 3.4 Descrição de casos.....                                                                                      | 84         |
| <b>4. DISCUSSÃO.....</b>                                                                                         | <b>104</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                           | <b>106</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                            | <b>114</b> |
| A. Quadro Comparativo dos Professores e Escolas.....;                                                            | 115        |
| B. Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor.....                                                     | 116        |
| C. Parecer Comitê de Ética.....                                                                                  | 120        |
| D. Índice de Concordância.....                                                                                   | 121        |
| E. Modelo de Transcrição.....                                                                                    | 123        |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                               | <b>124</b> |
| A. Lista das Escolas Municipais do Município de Cáceres MT – 2010.....                                           | 125        |
| B. Relatório de um dos alunos de P1.....                                                                         | 126        |
| C. Relatório de um dos alunos de P2.....                                                                         | 127        |
| D. Relatório de um dos alunos de P3.....                                                                         | 128        |
| E. Escala de Dias, et. al.....                                                                                   | 129        |

## INTRODUÇÃO

A busca por uma investigação a respeito do processo de alfabetização tem relação direta com a minha trajetória profissional. Assim que concluída a oitava série era preciso escolher um Segundo Grau. Naquela época, era ofertado o Segundo Grau Profissionalizante; não hesitei, optei pelo magistério.

Posteriormente, cursei Licenciatura em Pedagogia e durante todo curso atuei como professora de alunos em fase de alfabetização. Nessa época, as propostas construtivistas me chamaram a atenção; então, busquei conhecimentos que me subsidiassem melhor a uma prática em sala de aula que não fosse pelas vias tradicionais de ensino. Encantava-me a cada descoberta quanto à mediação do conhecimento. Nunca mais me desliguei dessa área.

No ano de 2006, assumi o concurso público da Rede Municipal de Ensino no município de Cáceres MT. Passei a trabalhar em uma escola situada em um dos bairros mais carentes da cidade, foi uma das maiores experiências como profissional, pois, além de toda carência, a maioria das pessoas que mora nesse bairro apresenta pouca expectativa de vida. Desse modo, escolhi, então, atuar com crianças de seis anos de idade na Classe de Alfabetização (CA), buscando desenvolver na prática o máximo possível do que vinha aprendendo sobre construção do conhecimento.

Nessa trajetória de professora, me chamou a atenção quando no ano de 2006, a Lei 11.274 foi sancionada e tornava obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ou seja, essa criança deixaria de freqüentar a Educação Infantil e passaria a freqüentar o Ensino Fundamental. Na Rede Municipal de Ensino do município de Cáceres, essa lei entrava em vigor, sendo assim, com base em minha experiência como alfabetizadora, me questionei: Como está a prática pedagógica dos professores que atuam com a criança do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando que até o presente momento, ainda não se tem uma proposta pedagógica elaborada? E ainda; Como será que os professores do 1º Ano do EF ensinam os conteúdos com os alunos?

Esses questionamentos e muitos outros me impeliram a pleitear, no ano de 2010, o seletivo do Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, e assim, buscar respostas e possíveis contribuições para meus questionamentos.

A pesquisa foi desenvolvida com três professores em três escolas da Rede Municipal da cidade de Cáceres/MT localizada a oeste do Estado de Mato Grosso. A cidade de Cáceres tem uma população de 86.175 habitantes, tendo sido fundada em 06 de outubro de 1778 por

Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres e, está a 210 km de Cuiabá, capital do Estado.

O presente trabalho é desenvolvido em quatro capítulos a partir da presente Introdução, contendo também Método, Resultado e Considerações Finais. O primeiro capítulo discorre sobre a Lei 11.274/2006, isto é, a criança de 6 anos do Ensino Fundamental (EF), conforme apresentada pelos órgãos governamentais, perpassando por alguns estudos já apresentados pela literatura contemporânea que discutem a infraestrutura das escolas, políticas públicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, apresenta-se o referencial sobre o professor mediador, concepções de avaliação para faixa etária de seis anos.

O segundo capítulo descreve o referencial metodológico que subsidiou a pesquisa. Assim, detalha-se a opção metodológica de abordagem quanti-qualitativa.

A presente pesquisa configura-se como quanti-qualitativa uma vez que, a concepção dos sujeitos pesquisados sobre a inserção de crianças no EF aos 6 anos de idade foi analisada qualitativamente por meio do instrumento; Entrevista. E, com base no instrumento; Inventário de Observação de Comportamento dos Professores foi possível quantificar, fazer uma média do comportamento verbal mediador de cada um deles e, posteriormente, analisá-lo qualitativamente. Em relação a forma de os Professores avaliarem seus alunos, utilizou-se a fonte de dados; Relatórios de avaliação do professor sobre desempenho dos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental, cujo procedimento usado possibilitou quantificar os princípios descritos por cada Professor, em relação ao desenvolvimento dos seus alunos, e desenvolver uma análise qualitativa. Ainda, neste capítulo, descreve-se o ambiente de pesquisa e seus participantes, bem como, o instrumental e os procedimentos adotados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados encontrados, sendo estes desenvolvidos em três aspectos, a saber: do ponto de vista da prática pedagógica do professor, da percepção do professor sobre sua prática pedagógica e a Lei 11274/04 e a avaliação do desempenho do aluno. Após apresentação dos dados, foi feita Descrição dos casos, cujo procedimento possibilitou discutir a prática pedagógica de cada um dos três professores participantes da pesquisa.

Essa trajetória permitiu, ao final do trabalho, apresentar as Considerações Finais, de modo a buscar compreender a prática pedagógica do professor a partir do referencial teórico e metodológico e observou-se a necessidade de aprofundamento sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos por se tratar de uma mudança recente no sistema educacional e, a importância

de outras investigações que dizem respeito a implantação e implementação da Lei 11.274/06.

Há de se considerar que são profundas as mudanças que ocorrem, não somente em função de uma idade ou um ano, mas nos conduz há muitas discussões, reflexões e questionamentos, uma vez que são mudanças recentes e ainda pouco conhecidas. Desse modo, esta pesquisa, procurou:

Identificar, descrever e analisar a prática pedagógica de professores de 1º ano do EF público de Cáceres, MT relacionada à inclusão de crianças de 6 anos de idade. Por meio dos instrumentos e fonte de dados utilizados, buscou:

- a) Identificar, descrever e analisar os relatos de professores sobre a inserção de crianças no EF aos 6 anos de idade;
- b) Identificar, descrever e analisar os padrões de mediação de aprendizagem de professores de 1º ano do EF;
- c) Identificar, descrever e analisar a avaliação de desempenho escolar dos alunos de 1º ano do EF feita por professores.

Ao final desta pesquisa foi possível verificar a necessidade de discussões rápidas e urgentes ao que se refere a inserção da criança de 6 anos de idade no EF de Nove Anos no município de Cáceres – MT, local onde se desenvolveu a pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR MEDIANTE A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Na última década do século XX, o discurso sobre a qualidade da educação ocupou um espaço significativo no cenário nacional e direcionou a implantação de reformas educacionais (BRASIL, 2008). Nesse sentido, é importante fomentar cada vez mais as pesquisas científicas que visam à qualidade da formação da criança bem como as discussões no meio social, principalmente, em relação às políticas públicas voltadas para a criança.

Mediante as proposituras voltadas à criança de seis anos de idade na Educação Infantil (EI), é relevante salientar as preocupações quanto às mudanças significativas na concepção do Ensino Fundamental (EF). De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 24/2004, que estabelece normas para a ampliação do EF de nove anos a partir de 6 anos de idade, em atendimento à Lei 11.114/2005 e, posteriormente, com a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, (BRASIL, 2006), incluiu-se a criança de seis anos de idade, com matrícula obrigatória no EF. A esse respeito Oliveira (2010) alerta que:

Mesmo sabendo que a implantação dessa medida é uma tendência mundial em educação, ressaltamos que a realidade do Brasil merece uma atenção especial quando se fala dessa inclusão, já que não podemos deixar de considerar alguns entraves que dificultam sua aplicabilidade. (p. 97)

Nessa mesma perspectiva, Arce e Martins (2010, p. 38) destacam que “[...] a legislação educacional brasileira, ao mesmo tempo em que acompanha a tendência mundial de escolarização obrigatória, a partir de seis anos, anuncia necessidades urgentes de revisão deste nível de ensino”.

A Lei 11.274/06, além de se tratar de uma mudança significativa nos setores econômicos, sociais e políticos, também infere no setor pedagógico, o qual envolve alunos e professores. Em relação ao setor pedagógico, Gorni (2007) descreve a importância do envolvimento do professor com as mudanças que ocorrem na educação e ressalta o professor como o principal meio para que essas mudanças obtenham êxito. De acordo com esse autor:

À medida em que uma ou outra das possibilidades vai ser alcançada depende, em grande parte, da maneira como a proposta chegue às escolas e seja nelas apreendida, analisada e, em decorrência, implementada. Assim, o



processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais com a concretização desta proposta deve ser o grande diferencial para que a mesma produza bons resultados. (GORNÍ, 2007, p.69)

Dentre as discussões realizadas na área a respeito da ampliação do EF, verificou-se que em relação a essa temática, de modo geral, observa-se a ênfase nas Políticas Públicas da EI e do EF, Formação de Professores, Prática Pedagógica, Desenvolvimento Infantil, Currículo e Infraestrutura (condições físicas, materiais e instalações dos estabelecimentos de ensino). A esse respeito, Sarmiento et al. (2011) enfatizam:

[...] para que se alcancem as metas que justificam e norteiam a implantação do EF de nove anos, é necessária uma mudança e uma reestruturação do Ensino Fundamental em sua totalidade. Nessa perspectiva, a análise do conjunto de trabalhos possibilita identificar que a centralidade das discussões é a configuração do primeiro ano, havendo uma lacuna, em termos analíticos, da estruturação de uma proposta pedagógica que contemple a reorganização do Ensino Fundamental em sua totalidade. [...] É evidente que, com o ingresso da criança aos seis anos, é necessário refletir sobre como atender esta criança de forma que a ação educativa possa potencializar seu desenvolvimento e aprendizagem. (p.195).

Com o objetivo de verificar os impactos da mudança no EF a partir da Lei 11.274/2006, tanto para o professor quanto para os alunos de seis anos de idade, este capítulo descreverá a respeito da implantação do EF de nove anos, tanto ao que se refere à legislação, como à prática pedagógica do professor que trabalha com a criança de seis anos de idade no EF e o processo de avaliação da aprendizagem do aluno.

## **1.1 Ensino Fundamental de Nove Anos**

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) garantiu o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos como direito de todos e dever do Estado e da família. Nessa perspectiva de garantia aos direitos das pessoas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil 1990), em seu Artigo 53, reforçou esses mesmos direitos constitucionais.

Em relação ao quadro político, Peroni (2003) afirma que no Brasil o processo de reforma na área da Educação nos anos 1990 deu-se em duas frentes: uma por meio da apresentação de um projeto global para a educação – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional nº 9394/96 (LDBEN) e outra, que se constituiu na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo.

No campo da Educação, a LDBEN 9394/96 estabeleceu para o município a responsabilidade constitucional e legal em relação à EI e ao EF, priorizando o EF. Assim, a LDBEN 9394/96 reconhece a EI como primeira etapa da Educação básica em nível nacional. O Artigo 29 da LDBEN 9394/96 ressalta que “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Desse modo, a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, estabelecendo que seja oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos. De acordo com a LDBEN 9394/96, em seu Art. 6º, é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no EF. A Lei 11.274 modifica o Art. 6º da LDBEN na medida em que inclui a criança de seis anos de idade no EF. A partir de então, a criança de seis anos de idade deixa de frequentar o segmento da EI, que tem propostas pedagógicas que atendem as peculiaridades da infância, ou seja, valorizando o brincar e o educar, passando a frequentar o segmento do EF, que tem como prioridade o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Como afirma Barbosa (2006, p. 37):

No Brasil, geralmente, quando uma criança ingressa na convencional escola de ensino fundamental é preciso que aprenda a abrir mão da vida, da infância, da conversa: “agora é sério, não é mais brincadeira”. Há uma expectativa e uma pressão social bastante acentuada de que ela seja alfabetizada. A família espera, a professora sente-se incompetente se não consegue alfabetizar e as crianças que não realizam o processo sentem-se fracassadas e incapazes.

A partir dessas mudanças, percebem-se diferenças quanto às especificidades de cada um dos segmentos citados, embora o público, tanto da EI quanto do EF, independentemente de serem alunos, são crianças. Como afirma Kramer (2007, p. 20) :“Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso [...] na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade”. A esse respeito, o documento do MEC (2007) descreve:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (p.8).

Dentre outros argumentos salientados pelo MEC (2007) quanto à ampliação do EF, um deles é que a inclusão da criança de seis anos de idade no EF permitirá um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente, em relação àquelas pertencentes aos setores populares. Outro argumento é encontrado a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2003) para os resultados encontrados em relação às crianças que ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade e cujos resultados demonstram superioridade em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos de idade. Assim, há um esforço por parte do Estado em garantir um maior número de crianças na escola,

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007), os dados apontam a expansão das oportunidades de acesso e permanência das crianças no sistema escolar brasileiro. De acordo com o IBGE:

A Síntese dos Indicadores Sociais 2007- Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira - mostra que, de 1996 a 2006, as taxas brutas de frequência à escola de alguns segmentos etários apresentaram crescimento relativo muito significativo. Para as crianças de 0 a 3 anos de idade, os percentuais dobraram nesse período, de 7,4% para 15,5%. Na faixa seguinte, de 4 a 6 anos, as taxas passaram de 53,8% para 76,0%, um aumento de mais de 40%. Além disso, a defasagem dos alunos do ensino fundamental cai 41,6% em dez anos. (2007, [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)) Acesso em: 13/01/2012.

Entretanto, em relação a esses dados estatísticos, Kramer (2006b) argumenta que a suposição de que os problemas econômicos podem ser superados sem modificações nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infraestrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal do mundo.

Vale ressaltar que, no final da década de 1970, foi criada pelo MEC a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), que, de acordo com Kramer (2006b), a COEPRE parece apresentar como sugestão que se opte por programas pré-escolares compensatórios. Quanto a

isso, poucas foram às mudanças ocorridas logo de imediato. Segundo Kramer (2006a, p. 113), é necessário “[...] que a educação pré-escolar seja despojada de seu caráter pretensamente compensatório, pois este, simplesmente antecipa a marginalização e a discriminação que as crianças das classes sociais dominadas sofrem na escola”.

Nesse contexto, pode-se notar que o Estado tem procurado usar a educação como um meio para resolver os problemas sociais, tentando ao máximo o barateamento desse trabalho. Por isso, investimento para um ensino básico de qualidade é o necessário, segundo a visão dos governantes, para que a classe trabalhadora possa, minimamente, executar os trabalhos.

Para Kramer (2006a), as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular, que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna.

Barbosa (2003, p.37), ao analisar as condições de entrada e permanência da criança de seis anos no EF, relata que “[...] colocar as crianças das camadas populares no ensino fundamental aos 6 anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso para elas”. Flach (2009, p. 512) corrobora com o argumento acima ao afirmar que:

A oferta de educação para todos fica, no âmbito prático, circunscrita à igualdade de oportunidades, pois a igualdade de condições necessita muito mais do que a simples previsão legal, necessita de outra forma de organização social, política e econômica a qual ainda não foi alcançada pela sociedade brasileira. Assim, os pobres, que são a maioria da população brasileira, ficam totalmente dependentes das políticas sociais compensatórias para que a previsão constitucional tenha alguma possibilidade de efetivamente ser cumprida.

Devido às transformações sociais que vêm ocorrendo nos últimos anos em nosso país, o atendimento às crianças em idades variadas, em lugares específicos e apropriados, vêm se tornando cada vez mais necessário, seja pela necessidade da família para deixar seus filhos enquanto trabalham seja pelos argumentos advindos das pesquisas científicas que estudam a criança em seu processo de desenvolvimento.

Outro fator relevante é o direito adquirido pelas famílias quanto à garantia de vagas nas escolas para os seus filhos. Considerando que, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, isso se torna uma real necessidade, pois, as crianças não podem continuar sendo

vítimas dos desvãos sociais. Assim, considera-se que abrigá-las nas escolas seja melhor opção, desde que a instituição as acolha com qualidade.

Segundo Santos e Vieira (2006), o aumento do tempo de ensino obrigatório foi uma decisão governamental que angariou simpatias da população, sobretudo das famílias imediatamente envolvidas, gerando adesões e expressões de defesa, bem como argumentações favoráveis.

Assim, percebe-se que a educação compulsória da criança dessa faixa etária tem sido vista como uma conquista, mas, a forma como esta criança é recebida no EF tem sido foco de preocupação aos educadores. De acordo com Kramer (2006a, p. 811), assumir a defesa da escola como uma das instituições mais estáveis, num momento de absoluta instabilidade significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. Correa e Adrião (2010) corroboram com as idéias de Kramer ao afirmarem que:

Sem recursos e sem a opção por um atendimento público-estatal para a maioria de nossos pequenos, novas gerações prosseguirão sem seus direitos educacionais plenamente garantidos. A defesa desses direitos é tarefa complexa, e não pode ser exclusiva daqueles que atuam direta ou indiretamente na área como profissionais, pesquisadores ou “militantes”, menos ainda, das famílias que desejam ou precisam de uma vaga. Essa nos parece ser uma tarefa de toda a sociedade, e a universidade, neste caso, tem um papel fundamental. ( p. 13).

A busca incessante aos direitos da criança, por meio das lutas sociais, sempre foi o de garantir um lugar ao qual lhe garanta o direito ao brincar, cuidar e aprender, de modo que a falta de pelo menos um desses direitos se torna motivo de alerta para educadores preocupados com uma educação de qualidade para todos. De acordo com Kramer (2007, p. 20) “[...] na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso de todos que assim o desejarem e, para as crianças menores, assegurar o direito de brincar, criar e aprender”. Em relação aos direitos da criança, também a de seis anos de idade, está entre outros, o direito ao brincar.

Em se tratando do direito da criança de brincar, para Marega e Sforzi (2011), uma das preocupações originadas pela mudança no sistema de ensino brasileiro é de que a inclusão da criança no ensino obrigatório a colocaria precocemente em situações formais e rotineiras de ensino (o estudo), retirando o tempo e o espaço que ela teria para ser criança (a brincadeira). O 3º Relatório de Ampliação do EF para Nove Anos, em seu item V salienta:

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7,8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental (MEC/SEB/DPE/COEF, 2006, p.6).

Em se tratando da importância da brincadeira à aprendizagem do aluno, Brougère (2006) salienta:

A brincadeira pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso. Acontece que essa abertura marca um dos aspectos essenciais das sociedades modernas, caracterizadas pela indeterminação do futuro de cada indivíduo. A eventualidade da brincadeira corresponde, intimamente, à imprevisibilidade de um futuro aberto (p. 106).

Com base em recentes pesquisas feitas sobre o EF de Nove Anos, observa-se que, nessa nova configuração do EF, a ausência de brinquedos, bem como a redução de espaço para a criança brincar nas escolas, a maioria dos professores tem seguido as recomendações pedagógicas da antiga primeira série, ou seja, dando mais ênfase aos conteúdos. Esse argumento é assim descrito por Lira et.al. (2011):

[...] ainda persiste no 1º ano uma prática pedagógica atrelada ao sistema de seriação, dando ênfase ao cumprimento do currículo, seguindo o processo “tradicional” de estudo, isto é: carteiras enfileiradas em tamanho desproporcional ao dos alunos, atividades padronizadas a todas as crianças e apenas alguns minutos destinados ao recreio como tempo para brincadeiras livres. Percebemos que o processo de produção escrita ocorre de forma maçante, visto que as atividades são realizadas com pressa para o cumprimento do cronograma, o qual limita o tempo e cobra quantidade. (p. 159).

A Resolução nº 09/2009 do Conselho Municipal de Educação de Cáceres (CMEC), em seu Artigo 13 § 2º, esclarece que “[...] o primeiro ano do EF não se limitará à codificação e à decodificação da leitura e da escrita, mas garantirá atividades que assegurem a imersão no processo de alfabetização de forma lúdica e prazerosa, qualificando o tempo e a continuidade do educar e cuidar”.

As recomendações são para que não haja uma ruptura na transição da criança de seis anos de idade entre a EI e o EF. A Resolução nº 009/2009 CMEC em seu Artigo 13, no terceiro parágrafo esclarece:

O PPP para os anos iniciais do ensino fundamental deve assegurar que a transição da educação infantil para a referida etapa efetive-se de forma a evitar rupturas no processo ensino-aprendizagem, resguardando o desenvolvimento infantil quanto aos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e culturais.

A esse respeito, Marega e Sforzi (2011) esclarecem que, na faixa etária de seis anos, a atividade lúdica e a atividade de estudo se convergem, sendo ambas importantes para o desenvolvimento da criança. Enfatizam os autores que ao “[...] ensinarmos conteúdos escolares à criança, não estamos retirando dela o que há de infantil. Da mesma forma que ao trabalharmos com atividades lúdicas não estamos negligenciando o direito de a criança ter acesso ao conhecimento sistematizado” (pp. 146-147). As autoras vão mais além ao considerarem que:

Os temas das brincadeiras podem suscitar na criança a necessidade de aprender os conteúdos que permeiam a sua vida, assim como a aprendizagem dos conteúdos curriculares pode ampliar seu repertório para a realização de atividades lúdicas. Consideramos que organizar o ensino de forma que inicialmente essas atividades estejam entrelaçadas, enriquecendo-se mutuamente, significa conduzir racionalmente o processo de transição. Tal organização pode evitar a crise que tende a ser gerada pela repentina ruptura da atividade lúdica, apenas porque a criança legalmente passou a freqüentar o ensino obrigatório. (MAREGA; SFORZI, 2011 p. 149).

É necessário salientar que a inclusão da criança de seis anos de idade no EF na escola tem o momento de aprender e o momento de brincar. Segundo Borba (2007, p. 35), “a brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido [...]”.

Geralmente, os momentos destinados ao brincar têm se resumido à hora do recreio, no início ou final das aulas e da recreação. Nesses momentos, as crianças organizam-se entre si, fazem suas próprias regras e brincam aleatoriamente, ou seja, são momentos vistos como lazer dos alunos. O professor pouco participa dessas atividades; sendo assim, pouco media a aprendizagem, deixando, dessa forma, passar um momento de extrema riqueza para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Em relação ao momento da recreação, Marega e

Sforni (2011, p. 148) enfatizam “[...] Se o professor não fizer a mediação, a mídia ou os outros meios serão os únicos a exercerem esse papel. A condução pedagógica contribui para uma melhor qualidade de conteúdos para as brincadeiras”.

A perspectiva de mediação do conhecimento do aluno por meio de atividades lúdicas, além de ser um momento importante no desenvolvimento do aluno, também lhe proporciona muito prazer. No momento em que o aluno brinca, o professor tem a oportunidade de observá-lo e perceber quais aspectos precisam ser melhorados. Segundo Vectore (2003) :

Um fato a ser enfatizado quando se considera a importância de boas mediações para o desenvolvimento infantil é a função que o brinquedo e as brincadeiras podem assumir como efetivo recurso mediacional do qual o educador pode lançar mão em diferentes ocasiões, no exercício de suas funções, por meio de uma intervenção educativa e reflexiva [...] (p.3).

A temática “formação de professores” é um outro aspecto que vem merecendo destaque nos debates entre os educadores. De modo geral, a discussão envolvendo formação de professores remete a um repensar a matriz curricular para a Licenciatura em Pedagogia. Quanto à formação de professores propostas nas instituições, visto que a criança de 6 anos de idade já está frequentando os bancos escolares do EF, Kramer (2006a, p. 84) assim retrata: “Este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais”. Segundo a autora, formar professores que trabalhem com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira, sendo para muitos uma tarefa desconhecida e, até mesmo, menos nobre.

Outro aspecto refere-se às dúvidas por parte dos educadores em relação a como trabalhar com a criança de seis anos de idade no EF. Esse aspecto mereceu vários pronunciamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com Parecer 04/2008 do CNE:

A Câmara de Educação Básica já se pronunciou por meio de diversos Pareceres e Resolução sobre o novo Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, tais como: Pareceres CNE/CEB nos 6/2005, 18/2005, 45/2006, 5/2007, 7/2007, 21/2007 e 22/2007, e Resolução CNE/CEB nº 3/2005.

De acordo com o documento (Brasil, 2007), todos nós – professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência – temos uma complexa e urgente tarefa: a educação de diretrizes curriculares nacionais para o EF de nove anos. Nesse cenário, sem diretrizes ainda



formuladas, a formação e o trabalho do professor apresentam-se como um dos mais importantes desafios a serem enfrentados após a mudança do EF. Esse aspecto se constitui o ponto nevrálgico da discussão em pauta.

E relação à formação inicial do professor dos anos iniciais, a LDBEN/ 9.394 de 1996, em seus Artigos 62 e 63, determina como deve ser essa formação inicial do professor para atuar com a criança dos anos iniciais:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBEN, 1996, Art. 62).

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBEN, 1996, Art.63).

Embora a LDBEN 9394/96 dê abertura para que profissionais que possuam somente o Ensino Médio - na modalidade Normal - atuem com crianças nos primeiros anos iniciais, a maioria dos profissionais que estão ministrando aula já possui a formação superior, principalmente, nos grandes centros. No entanto, a qualidade da formação docente é algo questionável entre os estudiosos que pesquisam na área da Formação de Professores, mais precisamente no que diz respeito às condições dadas para essa formação.

Segundo Gatti (2000, p. 39), “As licenciaturas, em geral, ocupam nas universidades um *status* de “curso menor” e são oferecidas, em sua maioria, por instituições isoladas de ensino superior, cujas qualidades são, no mínimo, discutíveis”.

Com a regulamentação da formação do professor, a formação inicial passa a assumir uma responsabilidade enorme quanto à qualidade do ensino, e essa formação, no nosso país, se dá dentro das universidades.

Para Gatti (2000), a universidade ainda se apresenta despreparada para atuar com a realidade escolar. Para a autora, a universidade pouco tem contribuído para a consolidação de conhecimentos de base:

Não somente as instâncias da administração do ensino, responsáveis pela política da área e na sua implementação, que não têm assumido a questão da formação de professores como primordial. Entre professores e alunos do ensino superior, há uma tendência grande a se menosprezarem as questões

do ensino e a formação para o exercício do Magistério. As universidades têm posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores. Parece que algumas crenças do tipo ‘quem sabe, sabe ensinar’ ou ‘o professor nasce feito’ ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças (p. 40).

Em relação à ampliação do EF de oito para nove anos, documento do MEC (Brasil, 2007) adverte que: durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos, tanto às crianças de seis anos de idade quanto às de sete que estão ingressando no EF de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, EF de oito anos. A esse respeito Brandão et al. (2009) salientam que:

Acreditar na ampliação do Ensino Fundamental e no ingresso e permanência das crianças de seis anos nesse nível de ensino é dever não só da instituição escolar e seus profissionais, mas da instituição família e principalmente do Poder Público. Assim, nossa militância é pelos direitos da criança à educação de qualidade tanto nas escolas infantis como nos primeiros anos do Ensino Fundamental. (p. 49)

Assim, ao se tratar da formação docente, é necessário fazer um paralelo entre o que será discutido durante o processo da formação com a realidade da sala de aula, ou seja, quais os reais problemas que os professores enfrentarão nas suas atividades práticas uma vez que “[...] o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores” (NÓVOA, 2009, p. 23).

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 46), em 2002, instituíram-se as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, que postulam a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Na perspectiva abordada, se faz necessário compreender os acontecimentos e desafios diários de sala de aula, os quais precisam ser discutidos “pós-universidade”, ou seja, nas ambiências de trabalho, com os demais colegas professores, lançando mão dos estudos científicos e contrapondo-os com a realidade, por isso, a importância da formação continuada. Nesse caso, pode-se considerar que a formação de professores é um processo dinâmico e contínuo.

No cenário atual da educação, garantir o acesso à escola, por si só, não garante a inclusão e nem tão pouco a melhoria na aprendizagem da criança. É necessário refletir os acontecimentos do cotidiano da sala de aula, para que se tornam possíveis algumas

intervenções, pois refletir sobre a prática pedagógica vai além de apenas pensar. Nessa perspectiva, Perrenoud (2002) indaga:

A idéia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente para nós. É evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto, será que isso o transforma em um profissional reflexivo? (p. 29)

Assim, expor sobre o acontecido no contexto da sala de aula, tentando apontar um culpado à situação, inviabiliza a construção de rumos diferentes ao que está posto, bem como discutir sobre as mudanças necessárias. Nóvoa (2009, p.27) salienta que “[...] sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

O processo de implementação da Lei 11.274, além dos problemas de infraestrutura de currículo e de formação dos professores, torna mais complexa a relação com o significado das políticas para os sujeitos envolvidos. A interpretação dos dispositivos legais tem aparecido de forma bastante diferenciada nos depoimentos apresentados em seminários e encontros com dirigentes e professores, o que vale afirmar que as dúvidas levantadas merecem ir muito além de respostas, mas de reflexão e, sobretudo, de pesquisas científicas que possam vir a contemplar algumas instigações provenientes do contexto por ora abordado. A esse respeito Oliveira e Adrião (2010) ressaltam que:

Essas alterações têm gerado preocupações de várias ordens, mas destacamos aqui o fato de que, em primeiro lugar, as escolas de ensino fundamental não estão devidamente organizadas para receber crianças de 6 anos, cujas necessidades específicas seriam, ao menos em tese, mais bem garantidas nas escolas de educação infantil (p.22).

Como se pode observar a entrada das crianças de seis anos de idade no EF tem causado certa inquietação nos professores. Desse modo, muitas melhorias ainda precisam ser feitas para a garantia de uma educação de qualidade em nosso país. Dentre as reflexões necessárias está a prática pedagógica do professor e sua atuação como educador, o que lhe exige melhor conhecimento sobre como mediar o desenvolvimento do aluno. “Na escola, o professor é o principal mediador na interação sujeito objeto. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si [...]” (LEITE, 2011, p. 148).

Sendo assim, vejamos o que dizem os teóricos sobre o processo de mediar a aprendizagem do aluno.

## 1.2 Mediação da aprendizagem

Ao longo de muito tempo discutiu-se que métodos seriam melhores para o professor ensinar o conteúdo à criança, ou seja, como o professor deveria ensinar. Segundo Leite (2011, p. 113), “[...] a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, gera uma nova preocupação: em vez de o professor fixar-se somente *no que ensinar*, ele começa a pensar também em *como ensinar*.” Em um mundo no qual os desafios triplicam-se, constantemente, os ensinamentos baseados no repasse de conhecimentos tornaram-se inúteis e contraproducentes.

Vectore (2003, p. 54) afirma que Vygotsky (1989) foi um dos precursores dos estudos sobre mediação para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo a autora, Vygotsky define dois níveis de desenvolvimento, ou seja, o nível de desenvolvimento real, o qual é determinado pela solução de problemas e a zona de desenvolvimento proximal, onde a solução do problema é alcançada sob a ação de um mediador, se tornaram conceitos fundamentais para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a assumir o papel de mediador da aprendizagem do indivíduo. Para discutir a importância da mediação para o processo de aprendizagem do indivíduo, destaca-se, principalmente, a contribuição de Reuven Feüerstein, psicólogo educacional, que com base em suas experiências elaborou as teorias da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Segundo Da Ros (2002), a mediação sempre esteve presente no grupo familiar de Feüerstein quando crianças se reuniam em volta da mesa para contarem o que aprenderam e leram durante a semana e, sua mãe exercia o papel de mediadora oferecendo condições de acesso ao significado de suas experiências. Da mesma forma, foram significativas em sua vida as mediações realizadas pela leitura de textos sacros e livros de preces permeados por comentários e legendas, bem como pelo clima social da comunidade onde nasceu na Romênia, onde a atmosfera era rica de sentidos e significados.

Meier e Garcia (2008) relatam que em 1944, quando da chegada de Feüerstein em Israel, o cenário era de guerra e de barbárie, assinalado sobremaneira pelo Holocausto, o massacre de judeus em território europeu, subjugado pela Alemanha de Adolf Hitler. A Romênia não fugiu a esta regra. Israel do pós II Guerra Mundial é marcado por um povo em reconstrução. Novas bases seriam edificadas, sem perder, contudo, o valor das tradições judaicas. Ao contrário, agora essas encontrariam um território legítimo para manifestarem-se. Porém, outros problemas passaram a existir. Segundo os autores, para Feüerstein, era preciso fortalecer o povo judeu em Israel.

Segundo Da Ros (2002), essas condições histórico-sociais de Israel foram o elemento desencadeador da produção intelectual de Feüerstein. A autora relata que o trabalho realizado por Feüerstein no *Youth Aliya's* onde trabalhou desde o final dos anos 1940 até a sua aposentadoria no ano de 1983, possibilitou muitas reflexões e, assim, começou a dar forma à proposta educacional que tem por base as experiências de aprendizagem mediada e a avaliação do potencial de desenvolvimento. Por exemplo, os adolescentes marroquinos, que nos anos de 1950 a 1954 imigraram para Israel, mostraram nos testes utilizados uma defasagem de três a seis anos em relação às suas idades, propiciando a Feüerstein uma oportunidade importante para a elaboração de suas novas hipóteses.

As condições sociais de vida em Israel daquele momento e o grande fluxo de crianças e adolescentes imigrando para esse país impunham a criação de novos programas pedagógicos e uma revisão de conceitos de avaliação (DA ROS, 2002).

Meier e Garcia (2008) descrevem que, em 1970, Feüerstein relatou em sua tese de doutorado os estudos que realizou, acompanhando o desenvolvimento de um grupo de crianças por 18 anos seguidos. Essas crianças tinham sido rotuladas de incapazes, quando submetidas a exames psicológicos tradicionais, no momento de ingresso às instituições israelenses de imigração da juventude. O pesquisador postulava a hipótese contrária, afirmando que, em situações psicológicas sociais e culturais desfavoráveis, as crianças não poderiam apropriar-se do saber, mas que isso não significava incapacidade. Segundo Da Ros (2002):

O problema era distinguir entre a manifestação de um nível pobre de funcionamento e a capacidade potencial para a modificabilidade que poderia ser produzida nas novas relações interpessoais. Inicialmente, a atenção voltou-se para a resolução do problema pela aplicação de uma grande série de estratégias de testes, como os *Culture-free and Culture-fair*, os testes das

operações cognitivas de Jean Piaget. Os resultados não diferiam em sua significação, de nenhuma forma da obtida pelos testes convencionais (p. 18).

Para Da Ros (2002), fatos como esse foram pontuais para que Feüerstein produzisse uma forma dinâmica de compreender o desenvolvimento humano, pois os testes aplicados na época somente pontuavam as incapacidades do indivíduo. De acordo com a autora, Feüerstein se utiliza do rico processo de mediação para elaboração de suas teorias.

O contexto imposto pelas condições vivenciadas por Feuerstien impulsionaram-no para o desenvolvimento de um referencial teórico pautado, principalmente, na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e na Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada.

Na tentativa de aprofundar sobre a mediação, buscam-se os pressupostos teóricos de Reuven Feüerstein que, segundo Gomes (2002), em sua teoria, descreve a figura de um mediador em doze critérios, que serão citados e descritos logo a seguir. Para o autor, mediar o conhecimento de alguém não se trata de qualquer tipo de ação, é preciso saber agir.

### **1.2.1 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência da Aprendizagem Mediada**

Segundo Tébar (2011, p. 59), pode-se dizer que o sistema de crenças de Feüerstein concentra-se na idéia de que “o ser humano é modificável”. Ele acredita que o comportamento da pessoa com necessidades especiais ou, a sua atuação lenta, pode ser melhorado. De acordo com o autor, a Modificabilidade Cognitiva Estrutural é uma mudança qualitativa e intencional, provocada por um processo de mediação.

Para Gomes (2002), a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), conforme indica o próprio nome, baseia-se na capacidade de modificar-se (*modifiability*), isto é, na flexibilidade da estrutura cognitiva, e tem como um dos aportes conceituais centrais o pressuposto de que o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível, aberta às mudanças, assim, dotado de um potencial e de uma propensão natural para a aprendizagem.

Para Goulart (2000), a teoria de Feüerstein vem colaborar na busca de respostas para questões que, há muito, estão sendo debatidas e ainda não foram de todo resolvidas, ao mesmo tempo em que propõe inovações pedagógicas. A autora aborda ainda que essa proposta pedagógica tem sido adotada em vários países (Chile, Venezuela, Colômbia, Argentina, França, Portugal, Espanha, Estados Unidos, Canadá, Israel), sendo apontada como

uma das alternativas no trabalho de integração e de educação de crianças com necessidades educacionais especiais. A proposta também contribui na preparação do professor para ser, antes de tudo, um profissional atento, observador, organizado e comprometido com o desenvolvimento dos seus alunos.

A esse respeito, Vectore (2003) enfatiza que nem sempre os educadores apresentam critérios mediacionais perfeitamente consolidados, não sendo incomum encontrarmos pessoas que apresentam padrões mediacionais seguramente de baixa qualidade, a ponto de pôr em risco o desenvolvimento das crianças.

Para Feuerstein (*apud* GOMES, 2002), há sempre a necessidade afetiva e efetiva da presença de um “outro” humano, denominado *mediador*, que se interpõe entre o indivíduo e o conjunto de objetos que o rodeia. Sendo assim, a interação professor/aluno é *sine qua non* para que se tenha êxito no processo de aprendizagem escolar da criança.

Segundo Gomes (2002), nos anos 70, Feuerstein e seus colaboradores comprovaram em nível de pesquisa empírica que a EAM é um fenômeno reconhecível, sendo assim, pela proposta de Feuerstein, um ser humano somente se desenvolverá se for estabelecida uma relação qualitativa de interação mediada com outro ser humano já desenvolvido.

Em se tratando do contexto da sala de aula, o principal responsável pelo desenvolvimento cognitivo do aluno se concentra na figura do professor e este, necessariamente precisa ter conhecimento do que é ser mediador. Na verdade, os termos “mediação” e “mediador” têm sido amplamente utilizados em contextos também amplos e, por essa razão, é fundamental determinar os elementos ou as características que, de acordo com Feuerstein, constituem condição para que uma interação seja qualificada como mediação (GOMES, 2002, p. 87). Ainda a esse respeito, Gomes (2002) salienta que:

A rápida expansão da teoria traz um certo perigo de aplicação inapropriada de termos e, em uma certa extensão, uma tendência a confundir EAM com diferentes teorias da aprendizagem e métodos que podem ser, se não totalmente opostos, pelo menos contrários às características centrais e especificadas pela EAM. Acrescentando, uma vez que a área de interesse da EAM é a interação entre o ser humano e o seu ambiente sociocultural, a tendência para considerar qualquer interação ambiente-criança, como sustentando as características da EAM é grande (p. 87).

A simples presença do professor próxima ao aluno não pode ser caracterizada como mediacional.

Feüerstein considera doze critérios que podem auxiliar no processo de mediação, a saber: 1) Intencionalidade e reciprocidade; 2) Significados; 3) Transcendência; 4) Sentimento de competência; 5) Regulação e controle do comportamento; 6) Comportamento de compartilhar; 7) Individualização psicológica; 8) Busca de objetivos e metas; 9) Busca da novidade e da complexidade; 10) Conscientização do ser humano como modificável; 11) Busca por alternativas otimistas e 12) Sentimento de pertencimento (GOMES, 2002, p.87).

Segundo Meier e Garcia (2008), dentre os doze critérios, Feüerstein aponta os três primeiros elencados como principais e que devem ser observados para que uma interação mediador/mediado possa ser considerada como EAM. Seguem abaixo os conceitos dos doze critérios elaborados por Feüerstein, ao que se espera do comportamento de um bom mediador.

O critério **Mediação de Intencionalidade e reciprocidade** requer que o mediador tenha uma intenção com relação ao mediado e o mediado deve incorporar essa intencionalidade. A intencionalidade tem o propósito de modificar as estruturas cognitivas do indivíduo. Para que isso ocorra, é preciso que os objetivos do mediador estejam claros para o mediado: “O mediador precisa ter o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido” (MEIER; GARCIA, 2008, p. 128).

Por outro lado, a reciprocidade garante o estabelecimento de certa cumplicidade: o mediado precisa querer aprender “[...], portanto, a reciprocidade também deve ser um dos objetivos a serem conquistados pelo mediador [...], deve conquistar seus alunos para a vontade de aprender” (MEIER; GARCIA, 2008, p. 129).

Vale registrar que a intencionalidade não é uma característica única do ser humano, outro animais também demonstram intenção em suas ações. Gomes (2002) cita o exemplo de uma pessoa que começa a brincar com seu cachorro, arremessando uma bola para que o cachorro pegue e traga até sua mão, quando o dono do cão se cansa de brincar, este continua a pegar a bola e a pressioná-la com a boca nas mãos do seu dono. Nesse caso, há no contexto supracitado a intencionalidade do cachorro, que procura a reciprocidade do seu dono.

Em certas condições clínicas, algumas pessoas demonstram total falta de intencionalidade e reciprocidade, a exemplo disso, cita-se o caso dos autistas, pela dificuldade de se relacionar com os outros “Essa é uma condição extrema, mas também passível de alterações” (LEVIN, apud GOMES, 2002, p. 89). Segundo Cunha e Magalhães (2011), a intencionalidade e a reciprocidade ocorrem quando um mediador, intencionalmente, chama a atenção da criança para um estímulo e a criança responde a este estímulo.



No critério **Mediação de significado**, o mediador deve fornecer significados para o mediado, inclusive para que ele possa elaborar novos significados e novas possibilidades, generalizando e transcendendo (GOMES, 2002). Partindo dessa afirmativa, verifica-se a necessidade do mediador significar, para o mediado, o sentido sobre o que está sendo aprendido, não somente para aquele momento, mas, sim, para a vida.

Na medida em que o mediador fornece significados, possibilita o surgimento de novos significados elaborados pelo mediado, a partir daqueles que lhe foi apresentado. Dessa forma, segundo Gomes (2002), interagir pela troca de significados implica trocar experiências, vivências e sentimentos que ultrapassam o nível do fenômeno concreto.

Gomes (2002) registra que o “[...] homem significando a si mesmo transforma a natureza e constrói o chamado mundo humano - a humanidade, que é uma extensão da sua própria natureza” (p. 97). De acordo com esse princípio, a criança que aprende o significado dos estímulos, em uma situação de aprendizagem mediada, internaliza esta interação e, mais tarde, espontaneamente, busca o significado de novas informações, sem ficar passivamente esperando pela informação (CUNHA; MAGALHÃES, 2011).

É preciso que o mediador enfatize a importância de um estímulo através da expressão de afeto e signifique o valor daquilo que se está aprendendo. Segundo Fonseca e Cunha (2003):

Os mediatizadores devem estimular a criança a discutir os significados e os conteúdos dos acontecimentos e suas relações de generalização com outros acontecimentos. *“Por que achas que é importante fazermos isto? Nós teremos um plano e saberemos o que vamos fazer à medida que avançarmos”*. As interações mediatizadas constituem um diálogo intencional verdadeiro, no qual cada participante procura a informação do outro e a reconhece como importante (p. 46).

A mediação da significação é explicada por Feürstein como ocorrida desde as primeiras relações entre a mãe e o bebê. “O uso de comunicação para lingüística, linguagem corporal, mudança na amplitude da voz, alteração nos movimentos e frequência e de redundância dos estímulos mediatizados pela mãe podem ser fatores que contribuem para a mediação da significação na interação da mãe com a criança.” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN 1991, apud FONSECA; CUNHA, 2003, p. 46).

O critério **Mediação da transcendência** objetiva ensinar ao aluno aprender a aprender. Para isto, o mediador precisa estabelecer uma ponte sobre o que está sendo

aprendido no momento, com algo que o mediado já tenha aprendido ou que venha a aprender. Segundo Sanches (1989), o mediador deve ter a preocupação em atender não apenas as necessidades imediatas, mas a metas mais amplas.

Meier e Garcia (2008) citam alguns exemplos de transcendência que aprendeu em um curso ministrado por Meir Ben-Hur – grande estudioso a respeito da transcendência e colaborador de Feüerstein - em Salvador – BA, no ano de 2001. Dentre os exemplos citados pelo autor, o referente à aritmética clareia bastante esse critério. O autor exemplifica que, por meio da adição, se originaram todas as operações importantes na matemática, haja vista que, a “multiplicação” é “adição”. Quando o indivíduo está aprendendo a somar as quantidades, se faz necessário ajudá-lo a perceber que é uma mesma quantidade repetida por mais de uma vez; sendo assim, será capaz de perceber que existem caminhos mais curtos para se adicionar números maiores.

Nesse sentido, transcendência não é, simplesmente, transferir um conhecimento a outra coisa, mas relacionar algo aprendido ou a aprender, com o que se está aprendendo. Portanto, transcender é buscar processos regulares que ultrapassam o próprio conteúdo concreto vivido (GOMES, 2002). Nesta perspectiva, Meier e Garcia (2008) definem esse critério da seguinte maneira:

A mediação da transcendência é auxiliar o aluno a desenvolver metacognição para que seja possível, a partir do trabalho, da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem, a generalização e abstração objetivando a construção de novos conceitos a partir daqueles iniciais (p.132).

Mediar por meio da transcendência não é algo simples e fácil, é preciso que o professor ofereça atividades que possibilitem ao aluno para raciocinar, descontextualizar e o mais importante é tornar ativa a atitude do aluno. Meier faz uma síntese do curso em que participou com Ben-Hur na Bahía em 2001, além disso, elenca cinco perguntas que ajudam o professor nesse procedimento, a saber: 1) O que foi mais fácil? 2) Por que foi difícil? 3) O que funcionou? 4) Por que funcionou? 5) O que isso nos ensina sobre raciocínio? (MEIER; GARCIA, 2008).

Meier e Garcia (2008, p. 138) apresentam algumas orientações feitas por Ben-Hur, as quais podem auxiliar a aprendizagem, sendo:

“1) É difícil para o professor esperar pela resposta.

É necessário praticar!

- 2) Ao perguntar, não dê a palavra ao primeiro que levantar a mão.  
Espere!
- 3) Ao ouvir, dê atenção, integre a fala dele na sua.
- 4) Nunca complete frases ou pensamentos.
- 5) Perguntar a outro aluno (talvez daqueles que levantaram a mão) o que foi que o primeiro falou.
- 6) Admita o silêncio após sua pergunta.”

Segundo Tébar (2011, p. 93), os doze critérios pedagógicos de Feuerstein são os enfoques da interação educativa, as tonalidades com as quais se expressa o ato mediador; os três primeiros critérios “[...] estão presentes em todas as culturas, criam a modificabilidade, flexibilidade, capacitam para a mudança. Os demais critérios de mediação não existem em todas as culturas e são os que criam as diversidades culturais”. Seguem abaixo os outros critérios, que, embora sejam importantes, não são obrigatórios, pois não têm função estruturante e determinante no ato de mediar.

O critério **Mediação do Sentimento de Competência** é a capacidade do mediador em possibilitar ao mediado meios para vencer o sentimento de incompetência, ajudá-lo a perceber que ainda não conseguiu que é preciso superar determinadas dificuldades, mas que já superou muitas outras e que é possível vencer aos desafios futuros. O mediador tem o papel de preparar o mediado, de instrumentalizá-lo, exatamente para fazer emergir esse sentimento internalizado de competência (GOMES, 2002).

Na maioria das vezes, quando uma pessoa não consegue superar esse sentimento de incompetência, geralmente evita ao menos tentar resolver determinadas situações e logo se subjugua como incapaz. Dessa forma, antecipando a sensação de derrota e pessimismo. Feuerstein nos alerta que a vitória alcançada por muitos indivíduos é atribuída por eles mesmos, como razão da sorte ou que foi Deus quem quis assim e quase nunca como mérito alcançado por eles.

Na escola, muitas das sensações de fracasso são reafirmadas por meio da única forma de avaliar o indivíduo, ou seja, por meio da avaliação, prova que atribui um resultado final. Segundo Meier e Garcia (2008), quando o sujeito não acredita ser capaz, quando não se sente competente, ele desiste *a priori*. Para os autores, é necessário que o mediador interprete à criança o significado dos seus sucessos.

Muitas crianças, dentro da escola, ao se depararem com as atividades, nem tentam resolvê-las, julgando-se não capazes, sem nem ao menos começar. A respeito disso, Meier e Garcia (2008), afirmam que:

[...] somente as experiências de sucesso não garantem o desenvolvimento do sentimento de competência. É necessário que o mediador interprete para a criança o significado de seus sucessos. É preciso mostrar à criança que suas conquistas estão vindo não da sorte, ou da “facilidade” da tarefa, mas da capacidade da criança em interpretar corretamente a tarefa, de sua capacidade em colher os dados necessários para a execução da tarefa, da capacidade da criança em focar, prestar atenção, concentrar-se na execução e em sua criatividade em demonstrar os resultados a que chegou (p.145).

A mediação do sentimento de competência, não se resume em apenas dizer para a criança “Muito bem!”, pois, segundo Fonseca e Cunha (2003, p. 47) quando uma criança desenvolve algo correto, o mediador deve dizer: “Fez bem porque criou um plano que pode ser usado em outras situações. Agora sabes o que fazer daqui para frente!”, a fim de não somente reforçar a criança, mas também chamar sua atenção para o processo mental que a conduziu ao acerto. Observa-se que o educador precisa ter conhecimento de como ajudar o indivíduo a vencer as suas próprias dificuldades, que as de uns não são as mesmas de outros.

Em relação à **Mediação Regulação e controle do comportamento**, Feürstein se refere à postura do mediador em controlar a impulsividade dos mediados que, quando inquiridos, demonstram-se afoitos para responderem, bem como no caso de alguns que se comportam estáticos mediante determinadas situações. Para Meier e Garcia (2008), é necessário que o sujeito desenvolva sua capacidade de adequar-se frente às atividades, medindo com sabedoria o momento certo para iniciar a execução de uma tarefa. Não se pode esperar demais, nem começar cedo demais.

Controlar o comportamento das crianças em sala de aula tem sido um dos grandes desafios para os professores, há os que reclamam pela impulsividade dos alunos para resolver e terminar com rapidez as atividades propostas, inclusive fazendo-as de forma errada, bem como há reclamações sobre os que, geralmente, não as terminam durante o período da aula, levando-as para terminar em casa ou deixando-as sem finalizar.

A esse respeito, Feürstein (1944, *apud* MEIER; GARCIA 2008) explicita que mediar a regulação do comportamento cria no indivíduo a flexibilidade e a plasticidade necessárias para que esse mesmo indivíduo tenha autonomia na decisão de iniciar o comportamento ou inibi-lo.

O critério de **Mediação de Comportamento de compartilhar**, segundo Gomes (2002), significa basicamente ir em direção ao outro e promover uma ação de troca, de interrelação. Nesse critério, o mediado compartilha suas ideias e opiniões e, ao mesmo tempo interage com a ideia do outro: “Toda interação humana que leva em conta o compartilhar que se caracteriza pela consideração do outro, dos seus sentimentos, das suas aspirações, de sua pessoa como um todo, imperando, evidentemente, a reciprocidade. Os dois lados ganham com a partilha” (GOMES, 2002, p. 97). Mediante ao exposto, é possível verificar a importância do trabalho em grupo, pois, dessa forma, facilita a interação entre as pessoas e, conseqüentemente, a troca de informações.

O critério de **Mediação da Individualização psicológica** se refere ao fato do mediador respeitar as peculiaridades do indivíduo, ou seja, mesmo que cada pessoa faça parte de um todo, as individualidades são marcas profundas em cada ser. Segundo Gomes (2002), a ação de diferenciar é marcada por se destacar do todo, mas não significa isolar-se do todo. Nesse sentido, é preciso que o mediador, ao questionar os mediados, se direcione, também, de forma individualizada.

Em relação ao critério de **Mediação busca de objetivos e metas**, Feüerstein se refere ao mediador em ajudar o mediado a traçar metas a serem alcançadas, a não se limitar nas ações do aqui e agora. De acordo com Feüerstein (1944 *apud* MEIER; GARCIA, 2008), as crianças que não desenvolvem esse comportamento de busca, estabelecimento e conquista de objetivo acaba por viver à procura de gratificação imediata, sem conseguir controlar sua impulsividade na busca pelo prazer.

Segundo Gomes (2002), em vários casos de dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento cognitivo, é muito comum a observação clínica, principalmente em adolescentes, de uma total falta de objetivos e metas. Feüerstein relata uma história sobre o plantio de uma árvore para exemplificar esse critério.

Isso é ilustrado pela história de um velho homem que está plantando uma árvore. Alguém passa e pergunta: “Por que você planta esta árvore? Você sabe que não será capaz de comer os frutos, uma vez que são necessários 70 anos até que a árvore gere frutos”. Ele responde: “Sim, mas se meus pais não tivessem feito o que eu fiz, eu não teria comido tal fruto” (FEÜERSTEIN, 1994 *apud* GOMES, 2002, p. 100).

De acordo com Tébar (2011), o mediador incentiva os estudantes a definirem metas, a curto e a longo prazo. O mediador estabelece metas individuais e insiste para que os sujeitos

se esforcem para alcançá-las. Isso estimula a perseverança na conquista das metas e desperta no indivíduo a autonomia que o leva a planejar e avaliar o próprio trabalho.

Ao se referir ao critério de **Mediação da Busca da novidade e da complexidade**, segundo Tébar (2011), Feürstein se refere à dedicação do mediador para, intencionalmente, dedicar uma atenção especial para acrescentar um novo dado ou exigir um maior nível de abstração na operação mental que se realiza.

Nesse critério, o mediador fomenta novos desafios ao mediado, possibilitando-lhe mudanças quanto à situação atual da sua aprendizagem. Por isso, a mediação do desafio relaciona-se diretamente com a mediação da construção de objetivos e metas, bem como, com a mediação de uma postura otimista frente aos desafios (GOMES, 2002, p. 101). De acordo com o autor, muitas pessoas preferem levar uma vida enfadonha e sem graça, a correr riscos de mudanças que, possivelmente, lhe venha exigir mais esforço.

Meier e Garcia (2008, p. 158) enfatizam que “Todas as pessoas são modificáveis”. Em relação ao critério **Mediação Conscientização do ser humano como modificável**, enfatizam que a idéia de modificabilidade está presente em todo trabalho de Feürstein e, integra a estrutura axiomática de sua teoria. Acreditar na modificabilidade das pessoas impulsiona a não desistir de possibilitar que o outro aprenda. Há um ditado popular que prega o contrário dessa crença; “pau que nasce torto morre torto”. Tal concepção, no entanto, não pode fazer parte do trabalho docente, pois, “[...] o professor que deseja tornar-se um mediador mais eficaz deveria incorporar esse sistema de crenças, para só, então, educar alguém” (MEIER; GARCIA, 2008. p. 158). Nesse sentido, a aprendizagem melhora quando há um bom relacionamento entre as pessoas e isso inclui acreditar que todos são capazes de aprender.

Acreditar no potencial do aluno é o mesmo que motivá-lo a não desistir. A respeito da postura do professor como mediador, Meier e Garcia (2008) discorrem que: “[...] o bom professor ajuda o aluno a escolher a melhor opção, o melhor caminho na realização de uma tarefa e, depois, ajuda-o a investir esforços para ser bem sucedido” (p. 185). Por meio da crença do outro, o ser humano se desenvolve ainda melhor, pois, esse posicionamento lhe impulsiona a querer buscar algo mais.

O critério de **Mediação Busca por alternativas otimistas** não pode ser confundido com comportamento otimista, pois o otimismo é uma esperança de que algo pode dar certo e a pessoa não faz nada para que aconteça, ficando simplesmente à espera do resultado. Ao se

referir à alternativa otimista, Feüerstein explica que é uma opção que a pessoa faz e, conseqüentemente, aposta na alternativa feita, não fica simplesmente à espera do resultado, ao contrário, parte para a busca, faz todo o esforço necessário que o leve ao sucesso (MEIER; GARCIA, 2008).

De acordo com Feüerstein (1944 *apud* MEIER; GARCIA, 2008) não basta ser otimista e esperar que o sucesso surja, é preciso escolher a melhor alternativa e esforçar-se para ser bem sucedido. Quando uma pessoa não acredita que algo possa dar certo, não se move para resolver a situação e o resultado negativo, geralmente, acontece, pois não há a iniciativa da busca, afinal: “por que procurar por soluções se elas não existem” (FEÜERSTEIN, 1944 *apud* MEIER; GARCIA, 2008, p. 185). Em relação à postura do professor quanto à mediação e pela “busca por alternativas otimistas”, Meier e Garcia (2008) descrevem:

Em relação à educação, o professor que acredita na capacidade do aluno em modificar-se, em aprender, em desenvolver-se, pode, então, escolher uma metodologia carregada de esforços positivos que permitam ao professor tentar novamente, ao invés de desistir nos casos mais difíceis. Professores cuja expectativa é positiva obtêm melhores resultados de seus alunos (p. 185).

Observa-se que cabe ao professor ajudar a pessoa a fazer opções e, a partir de então, acreditar que por meio de suas ações, é possível ter um resultado satisfatório “[...] para que o aluno se envolva nas atividades escolares implica em escolher a alternativa otimista.” (MEIER; GARCIA, 2008, p. 161)

**Mediação do sentimento de pertencimento** é o último critério elaborado por Feüerstein. Segundo Feüerstein (1944 *apud* MEIER; GARCIA, 2008), esse critério é influenciado pelo ambiente cultural. Ao fazer parte de um grupo, seja político, religioso, social, revolucionário ou mesmo de uma nação, faz com que a pessoa se sinta fortalecida e impelida a lutar pelos seus ideais: “Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer, de comunhão, já que o ser humano não pode responder sozinho as questões existenciais” (GOMES, 2002, p. 142).

Para Feüerstein (1994, p. 49 *apud* MEIER; GARCIA, 2008, p. 162), a pessoa que se centra somente no seu grupo familiar acaba formando uma visão horizontal da vida, não é capaz de perceber outros pontos de vista. É preciso que as pessoas ampliem seus horizontes e, para que isso ocorra, se faz necessário a interação com pessoas que tenham valores diferentes,

sendo assim, é preciso expandir o convívio extra familiar, ou de pessoas muito próximas, é preciso se integrar com outros grupos sociais.

Segundo Tébar (2011), a mediação desse sentimento é de especial interesse ao lidar com crianças que apresentam problemas afetivos, que vivem a insegurança do núcleo familiar e sentem-se desvinculadas de um modelo referencial que é vivido na infância, por motivos de emigração ou exílio.

Nesse sentido, ao acolher o aluno em seu ambiente escolar, incluindo as famílias nas atividades educativas, a possibilidade de o aluno sentir-se parte integrante desse grupo é muito maior. Quando o aluno se envolve com a escola, conseqüentemente, lhe desperta também o espírito de luta, de vontade, de melhorias, pois seu ponto de vista deixa de ser pontual e passa a ser de uma amplitude social, sentindo-se parte integrante de todo processo, tendo a percepção de que as mudanças no meio social dependem dele também como protagonista do processo.

Desse modo, observa-se que assumir o papel de mediador implica em avaliar a todo instante o desenvolvimento do mediado, bem como pontuar suas reais necessidades para que o mediador possa planejar suas ações e tão logo agir juntamente ao mediado. Sendo assim, refletir sobre o processo de avaliação é fundamental para quem se propõe a assumir-se como mediador. Verifica-se então a necessidade de discutir conceitos de avaliação. Segundo Leite (2011), é preciso que a educação seja vista como mecanismo de transformação social. O autor ainda enfatiza que, mesmo dentro de uma sociedade não democrática, é possível rever e alterar os rumos das práticas de avaliação.

### **1.3 Avaliação da aprendizagem**

Em meados do século XIX, devido à necessidade de difundir e transmitir o conhecimento, o sistema educacional se organizou como direito de todos e dever do Estado. Como salienta Saviani (2007, p.6), “[...] a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

Assim, de acordo com Negreiros (2005), para se certificar do êxito dos conhecimentos dos alunos, era utilizada regularmente o aplicativo denominado de “prova”. Essas provas eram aplicadas individualmente e deveriam conter nas respostas exatamente aquilo que o



professor havia transmitido, caso contrário, o aluno era reprovado, considerado mal preparado para obter a promoção, ou seja, ir para a série seguinte. Segundo Freitas (2003) “a avaliação assume a forma de uma ‘mercadoria’ [...] aprender para trocar por nota.” (p.28).

A temática envolvendo a avaliação, principalmente, na área educacional, tem sido recorrente. Exemplo disso são as propostas do sistema de avaliação do Ministério da Educação (MEC) que é realizado desde os anos iniciais até o Ensino Superior. De acordo com Luckesi (2002), a avaliação pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo.

De acordo com Freitas (2003), o processo de avaliar no contexto educacional tem sido o fator principal do afastamento dos jovens das ambiências escolares, principalmente, aos alunos da classe social menos favorecida. Nesse caso, esse fator contribui significativamente para o aumento das desigualdades sociais em nosso país.

Sobre as condições de igualdade e o sistema de avaliação, Amaral (2006) salienta que os alunos são inseridos no ambiente escolar como se tivessem as mesmas possibilidades de desenvolvimento, embora seja do conhecimento que estes não trazem as mesmas experiências. Mesmo assim os alunos são responsabilizados pelos seus sucessos ou fracassos na educação. A autora relata que o sistema de ensino é excludente e injusto na medida em que disfarça sob uma falsa idéia de equidade e igualdade de oportunidades e inculca no estudante a falsa idéia de que se ele não obtiver sucesso na escola é porque não soube ‘aproveitar’ as oportunidades ofertadas.

Nesse sentido, avaliar com o objetivo de apontar aquilo que o aluno já aprendeu e lhe atribuir uma nota simplesmente finita o trabalho do professor, em caso contrário, quando o professor descobre o que o aluno ainda não aprendeu, possibilita-lhe buscar meios para ajudar o aluno e, conseqüentemente, gera conhecimento aos dois lados, ou seja, ao professor e ao aluno.

Para Perrenoud (1999), a avaliação inscreve-se em uma relação social específica, que une avaliador e avaliado. Nessa perspectiva, fica claro o papel do professor e do aluno, no qual quem é avaliado, o aluno, geralmente procura agir conforme o conceito de quem o está julgando. Quando o aluno, por inocência ou protesto, não corresponde da maneira esperada aos critérios considerados pelo professor, é considerado como “anormal” e recebe como

punição a “reprovação” que, muitas vezes, representa o refazer por mais um ano, tudo aquilo que já fez.

Pensando sobre essa questão, Leal et al. (2007) ressaltam sobre a diferença de postura entre os educadores quanto ao ato de avaliar:

Em relação à apropriação dos conhecimentos, não é o suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender. Essa mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelos estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios) (p. 105).

Nos últimos tempos, a sociedade de um modo geral vem sofrendo algumas transformações e “[...] os processos avaliativos, os quais são centrais na atual forma de organização da escola, não poderiam passar ilesos neste reordenamento de tempos e espaços” (FREITAS, 2003, p. 8).

A respeito das práticas avaliativas, a LDBEN nº 9394/96, prevê, no Capítulo II “Da Educação Básica”, no Artigo 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar mediante alguns critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (2002), a avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem deles. Para Leal et al. (2007, p. 105), “Os instrumentos utilizados podem ser variados, mas, em nossa perspectiva, precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades, além de aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social”.

Na perspectiva de Feüerstein (1980 *apud* MEIER; GARCIA, 2008), a simples detecção daquilo que o aluno é capaz de fazer, ou seja, o Nível de Desenvolvimento Real do

aluno (segundo o conceito vygotskiano) não é o suficiente para acompanhar a modificabilidade do indivíduo, é preciso acompanhar o processo de transformação da aprendizagem.

Segundo Meier e Garcia (2008), esse processo recebe a interferência do mediador que focaliza os passos e as necessidades do mediado, observando aspectos que possam ser úteis para sua aprendizagem. Dessa forma, o mediador vai buscando meios que resultem numa melhor aprendizagem do indivíduo, mudando sua metodologia de trabalho, bem como procurando recursos que possam contribuir significativamente para esse processo, mas não perdendo o foco central que é a aprendizagem do mediado. Nesse sentido, verifica-se a importância do mediador em acompanhar, atentamente, cada passo do mediado.

Para Feüerstein (1980 apud MEIER; GARCIA, 2008), é preciso acreditar que um processo de avaliação deve ter como objetivo revelar o potencial de aprendizagem do indivíduo e não apenas identificar os conhecimentos que ele já possui naquele momento da avaliação. Para que seja possível verificar o processo de transformação do indivíduo, se faz necessário observá-lo, considerando, inclusive, o contexto social em que o aluno está inserido.

Em nível nacional, essa perspectiva de avaliação mais qualitativa e reflexiva nos anos iniciais do EF é orientadora de iniciativas regionais. A exemplo disso, o Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Educação, em 1998, reestruturou o Ensino Fundamental implantando o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que eliminou a reprovação no primeiro ano do EF, garantindo assim a permanência dos alunos nos anos de alfabetização (MATO GROSSO, 2001).

Na organização do ensino por ciclos, os testes e as provas passam a ser substituídos por relatórios elaborados pelo professor com base em registros diários do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Esses registros apontam os avanços e retrocessos do educando, não cabendo mais o processo de retenção/reprovação, mas sim, de acompanhamento quanto às dificuldades do aluno, objetivando a superação destas dificuldades (MATO GROSSO, 2001).

A construção do relatório permite ao professor acompanhar as atividades desenvolvidas de forma mais qualitativa e individual, outrossim, a oportunidade da própria reconstrução de sua prática pedagógica. Essa nova perspectiva de olhar a avaliação esbarra em fatores externos e internos ao ambiente escolar que, na maioria das vezes, no momento de avaliar as peculiaridades de cada indivíduo não são levadas em conta. A respeito das

mudanças que vêm ocorrendo na área educacional, principalmente no que diz respeito à avaliação, Amaral (2006) conclui:

Vemos a necessidade de que os professores possam entender que não basta mudar a forma de registrar a avaliação, ou dizer que estão avaliando de maneira contínua e diferenciada quando não o fazem. A mudança deve ocorrer de fato, começando pela reflexão acerca do que o professor acredita ser uma educação de qualidade e uma avaliação justa e coerente e passando pela busca da superação das práticas dominadoras e classificatórias que vêm sufocando o ambiente escolar por anos a fio ( p. 141).

Lima et al. (2009), ao discutirem o embate qualitativo/quantitativo no processo de avaliação, ressaltam a questão de que a utilização de abordagens sejam elas isoladas ou mistas não definem a avaliação; o que realmente deve ser levado em consideração são as mudanças nas práticas e ações desenvolvidas. De acordo com os autores, “Nessa concepção de avaliação, temos que adotar a qualidade para além da quantidade” (p. 94 - 95).

Desse modo, a avaliação perde o sentido de observar o que o aluno não sabe para julgá-lo e, muitas vezes, atribuir-lhe uma nota, mas tem o propósito de o professor identificar, em sua prática pedagógica, novas formas de organizar o conteúdo e replanejar sua forma de trabalhar e, assim, contribuir com o processo de aprendizagem do aluno.

Observa-se que a temática da avaliação vem ganhando espaço na literatura contemporânea, sendo isto um avanço na área educacional, visto que serve para nortear o trabalho do professor quanto a verificação do desenvolvimento do aluno; “[...] mais do que o resultado ou produto da aprendizagem, o professor deve dar mais valor ao processo de aprendizagem levando em consideração os avanços e progressos do aluno” (NOGARO; GRANELLA, 2007, p. 35). Desse modo, o “erro” cometido pelo aluno ao desenvolver as atividades passa a ser visto de maneira contrária dos moldes do ensino tradicional que, na época, servia para medir quem sabia e quem não sabia o conteúdo.

Segundo Nascimento et al. (2011), o erro deriva da existência de um modelo padrão já estabelecido. Caso a conduta do aluno não corresponda ao padrão, o professor costuma avaliar como desvio e não como caminho já percorrido em direção ao acerto. Desse modo, é necessário superar a visão de avaliação classificatória, a fim de compreender como se processa o erro para a criança.

Para Nogaro e Granella (2007), “[...] O erro, na visão da criança, faz parte de um processo, é possível e necessário [...] como a criança não tem consciência do próprio erro, é

função do educador provocar a tomada de consciência” (p.35). Ao se referir ao erro cometido pelo aluno, Freitas (2003) corrobora, ao afirmar que “[...] aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ toma o lugar do aprender para intervir na realidade” (p.40). Assim, o erro na aprendizagem deve ser entendido, urgentemente, pelos educadores como uma:

[...] manifestação de uma conduta não aprendida, que emerge a partir de um padrão de conduta cognitivo, e que serve de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos positivamente, em direção à aprendizagem do aluno, possibilitando a sua correção de forma hábil e inteligente (NOGARO; GRANELLA, 2007, p.39).

Para Nascimento et al. (2011), é importante descrever essa criança como um ser que se relaciona com os seus pares, com adultos mais capazes e também com o seu ambiente social. É a partir dessa interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social, das relações interpessoais, que a criança age e constrói o seu conhecimento, assim, desenvolvendo-se. A esse respeito, Lima (2007, p. 34) corrobora ao afirmar que “[...] Quando acontece uma aprendizagem, ela interfere na direção do desenvolvimento”. Desse modo, ressalta-se a importância da mediação do professor no processo educacional, a qual poderá alterar significativamente o desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, é essencial entender como a criança de seis anos de idade adquire os conhecimentos próprios para a sua idade. Segundo Hoffmann (2007, p. 11), “[...] avaliar implica conceber a criança que se avalia, pois essa não é uma prática neutra ou descontextualizada, como procura se caracterizar a avaliação no ensino regular”.

Em um estudo recente sobre a qualidade da educação infantil e seu impacto no início do EF, Campos et al. (2011), analisando as notas da Provinha Brasil<sup>1</sup> das crianças que freqüentaram a pré-escola, verificaram um nível de qualidade comprometido, considerando que a metodologia adotada incluiu as diversas variáveis explicativas (características dos alunos e sua família, das escolas da EI) e os resultados da variável nota dos alunos do segundo ano do EF na Provinha Brasil. Em relação ao estudo, os autores observaram a importância do impacto de uma pré-escola de boa qualidade sobre o desempenho do aluno, assim como a idade da criança, a escolaridade da mãe, a renda familiar e o IDEB da escola de EF, bem como a escolha de instrumentos que possam auxiliar o professor no processo de desenvolvimento do aluno.

Leal et al. (2007), ao se referirem aos instrumentos que podem ser usados pelos professores do 1º Ano do EF para avaliar os alunos, relatam que:

Para diagnosticar os avanços, assim como as lacunas na aprendizagem, podemos nos valer tanto das produções escritas e orais diárias dos estudantes (os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou lêem ao participarem das atividades na classe) quanto de instrumentos específicos (tarefas, fichas, etc.) que nos forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento a que se referem os objetivos e as metas de ensino. (p. 105).

Observa-se que os instrumentos utilizados pelo professor para avaliar os alunos influenciam significativamente no processo de desenvolvimento deles. Ao se utilizar os mecanismos tradicionais como prova, é possível quantificar os erros e os acertos, por outro lado, ao descrever os avanços e retrocessos dos alunos, possibilita ao professor uma visão ampla do desenvolvimento de cada um deles. Em se tratando de alunos em plena fase de transformação, o que é o caso dos que estão fazendo parte do 1º Ano do EF, a segunda opção, com certeza, é a mais indicada.

Segundo Hoffmann (2007) para que a avaliação se efetive como mediação, consistindo em um elo significativo entre as ações cotidianas, é imprescindível ao educador refletir, permanentemente, sobre as ações e os pensamentos das crianças.

A respeito de como avaliar os alunos, principalmente os dos anos iniciais que se encontram em processo de alfabetização, há algumas recomendações pontuais. Em relação ao processo avaliativo do aluno do 1º Ano do Ensino Fundamental o MEC recomenda:

Quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (BRASIL, 2006, p.10)

Observa-se que a temática avaliação, embora ainda tenha um longo caminho a ser percorrido nas discussões entre os educadores, já pode ser vista com novos vieses que sejam

contrários aos propostos pelo ensino tradicional, pois, já é possível visualizar concepções de avaliação em processo: “A avaliação continuada tem como função orientar o ensino e provocar as intervenções necessárias na própria sala de aula.” (BARBATO, 2008, p. 113).

Para finalizar, cabe destacar que o presente capítulo procurou abordar aspectos pertinentes que envolvem a inserção da criança de seis anos no 1º ano do EF, em outras palavras, da transição da EI para o EF. Sobretudo buscou-se destacar o contexto de implantação e implementação da Lei 11274/2006, que envolve aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional. Posteriormente, abordou-se o referencial teórico que subsidia este trabalho, ou seja, a perspectiva da mediação no trabalho pedagógico do professor a partir da contribuição de Reuven Feüerstein. Por último, buscou-se apresentar as discussões mais recentes que envolve o processo de avaliação, sobretudo, a que vem sendo feita com o aluno de seis anos de idade no EF.

## **CAPÍTULO 2**

### **MÉTODO**

O presente capítulo trata do referencial metodológico que subsidiou a pesquisa cujo objetivo foi o de investigar a prática pedagógica de professores do 1º ano do Ensino Fundamental relacionada à inclusão de crianças de 6 anos de idade.

#### **2.1 Tipo de pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas distintas da Rede Municipal do município de Cáceres – MT, mediante a observação da prática pedagógica de três professores que atuam com alunos de seis anos de idade matriculados no 1º Ano do Ensino Fundamental (EF).

Segundo Gatti (2007), pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. A autora nos afirma que:

Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender (p.14).

A inclusão dos alunos de seis anos no EF provoca uma série de indagações sobre “o que” e “como” se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo. Percebe-se que há uma preocupação em várias instituições acadêmicas a respeito da inclusão desses alunos neste segmento, ou seja, são muitas as dúvidas decorrentes da implantação da Lei 11.274/06 por parte dos envolvidos com os alunos do 1º Ano do EF. Sendo assim, muitas lacunas precisam ser preenchidas e faz-se necessário pesquisar tanto a implantação como a implementação desta lei.

Ao investigar a prática pedagógica do professor do 1º Ano do EF, após a implantação da Lei 11.274/06, contextualizando os fatos e subsidiando nos conceitos teóricos sobre mediação, optou-se por uma pesquisa exploratória com abordagem quanti-qualitativa.

De acordo com Gil (2009),



[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (p. 27).

A implantação da Lei 11.274/06 foi um grande desafio para os professores, pois os alunos deixaram de frequentar a Educação Infantil passando para o EF, o qual enfatiza o desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática. A exemplo disso nota-se a existência de avaliação do conhecimento dos alunos a partir do 2º ano do EF por meio da Provinha Brasil. Percebe-se, então, diferenças quanto às especificidades de cada um dos segmentos citados.

Dessa forma, procurou-se desenvolver uma pesquisa, *in loco*, com adoção de uma abordagem que permitisse compreender a prática pedagógica dos professores.

Em relação à abordagem quanti-qualitativa, Gatti (2007) esclarece que:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si (p. 29).

Em relação à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) apresentam cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo, a saber: “1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados pesquisados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.”

## **2.2 Participantes e Fontes de dados**

### Participantes da pesquisa

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, MT, no ano de 2010, a Rede Municipal de Ensino de Cáceres, contava com 41 escolas, sendo 24 da zona urbana e 17 da zona rural. Do total das escolas da zona urbana, 17 em atendimento ao EF e 7 em atendimento à EI. Dentre as 17 escolas do EF havia 25 salas de aulas em atendimento às crianças com idade de 6 anos no 1º Ano do EF (ANEXO A).

O primeiro critério para escolha das escolas a serem pesquisadas foi selecionar as situadas na zona urbana, o que totalizou em 24 escolas. O segundo foi o de buscar a interlocução com professores que fossem responsáveis pelas turmas do 1º ano, durante o ano letivo de 2010, o que resultou em 25 professores, uma vez que em uma das escolas havia duas salas de aula do 1º Ano.

Mesmo tendo adotado esses dois critérios de seleção, o número de sujeitos, 25 professores de 17 escolas, ainda representava uma amostra muito grande para a coleta e análise de dados. Optou-se, então, por um sorteio aleatório de três escolas. A circunscrição do universo da presente pesquisa representou então um percentual de 17,64% de escolas incluídas e 12% de professores do 1º ano do EF da zona urbana do município de Cáceres/MT.

Entre as três escolas sorteadas, uma delas oferecia duas turmas de 1º Ano. Para definir qual das duas turmas participaria da pesquisa, consideraram-se algumas observações da Diretora, a qual se referia a uma licença que o professor do período matutino estava prestes a gozar. Desse modo, optou-se então, pelo outro professor que não previa afastar-se de sua função.

Sendo assim, a pesquisa contou com a participação de três professores de três escolas da Rede Municipal de Cáceres – MT (dois do sexo feminino e um professor do sexo masculino). Com a finalidade de manter o anonimato dos participantes, todos serão referidos no decorrer desse trabalho como: P1, P2 e P3, assim como as respectivas escolas em que trabalham E1, E2 e E3.

Passa-se à apresentação dos professores, a partir de informações relatadas pelos mesmos. Vale ressaltar que no APÊNDICE (A) consta um quadro com a caracterização resumida dos três professores, bem como com dados relevantes das escolas adquiridas por meio da fonte de dado, ou seja, o PPP.

Professor 1 (P1) é do sexo feminino, tem 43 anos de idade, casado, tem 2 filhos. Sua formação em Ensino Superior é de Pedagogia. Em 2009, fez o curso de Especialização em “Educação Infantil, anos iniciais, com ênfase na alfabetização”. Tem 25 anos de experiência

com alunos, sendo 12 na área administrativa e 13 em sala de aula e, dentro desse período, atuou 2 anos com alunos de seis anos de idade. Fazia parte do quadro de professores concursados da Rede Municipal de Ensino e, no ano de 2010, trabalhava exclusivamente na E1, no período vespertino.

Professor 2 (P2) é do sexo masculino, tem 35 anos de idade, casado, tem 2 filhos. Em 2005, formou-se no curso de Pedagogia. No ano de 2010, fazia parte do quadro de professores interinos<sup>1</sup> da Rede Municipal de Ensino e, no ano de desenvolvimento da pesquisa, sua ocupação profissional era restrita a essa escola. Há 6 anos atuava como docente, tendo um ano de experiência com alunos de seis anos de idade, ou seja, alunos do 1º Ano do EF. Relatou que, antes de ter concluído o Ensino Superior, atuou como professor substituto por diversas vezes. Tem experiência como professor da Educação de Jovens e Adultos com presidiários da Cadeia Pública do município de Cáceres.

O Professor 3 (P3) é do sexo feminino, tem 47 anos de idade, viúvo, tem 2 filhas. No ano de 1992, cursou o Ensino Médio – Magistério - na cidade de Cáceres por meio do Curso profissionalizante “Homem Natureza”<sup>1</sup>. Sua graduação é de Licenciatura em Pedagogia. Fazia parte do quadro de professores concursados da Rede Municipal de Ensino e, no ano de desenvolvimento da pesquisa, sua ocupação profissional era restrita nessa escola. Atuava a 25 anos como docente, sendo que, a cada ano trabalhou com uma turma de faixa etária diferente, mas afirma que, com alunos de seis anos de idade, já tinha trabalhado por uns cinco anos, embora não consecutivamente.

#### Fonte de dados: Relatórios de avaliação do professor sobre desempenho dos alunos e Projeto Político Pedagógico

Em relação à Fonte de Dados foram utilizadas, nesta pesquisa, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Relatório de avaliação do professor sobre desempenho dos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que, no início da pesquisa, o PPP foi considerado um instrumento a ser analisado. Entretanto, verificou-se que, nas três escolas pesquisadas, o PPP não abrangia referências relevantes ou quase nenhuma ao 1º Ano do EF, ou seja, não abordava propostas pedagógicas que pudessem subsidiar a prática pedagógica do professor. Mediante tal constatação, que em si já é um dado relevante a ser considerado neste trabalho, optou-se

apenas por utilizá-lo como fonte de dados, objetivando verificar a estrutura física das escolas, bem como para consultar as instruções dadas quanto ao processo avaliativo de cada uma delas.

A partir da implantação do EF de nove anos, de acordo com a Lei 11.274/2006, as escolas do município deixaram de seguir o método de ensino ciclado e passaram para anual, utilizando a avaliação por nota. No ano de 2009, a avaliação voltou a ser de cunho qualitativo, sendo realizada através de relatórios no 1º e 2º ano do EF. A partir de 2010, o 3º ano do EF também passou a contemplar avaliação qualitativa. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação estuda a possibilidade de a avaliação ser realizada por meio de relatório até o 5º ano do EF.

Com a implantação do projeto do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), a avaliação vem se direcionando para uma ação diagnóstica e reflexiva, no qual “[...] avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças” (MATO GROSSO, 2001, p. 177). Nesse sentido, o principal instrumento de registro da aprendizagem se faz presente por meio da elaboração do relatório descritivo individual.

Logo, pelo fato de a avaliação do 1º ano do EF ser realizada por meio de relatórios de apreciação do desempenho do aluno, optou-se por utilizar esses relatórios como fonte de dados para esta pesquisa. Consta no ANEXO B o relatório de um dos alunos de P1, no ANEXO C o relatório de um dos alunos de P2 e no ANEXO D o relatório de um dos alunos de P3.

O relatório anual do professor sobre o rendimento do aluno, que se constituiu em fonte de dados, baseia-se na Resolução Nº 009/2009, da Secretaria Municipal de Educação do município de Cáceres, que orienta:

Os registros descritivos elaborados durante o processo de avaliação para os três primeiros anos do ensino fundamental deverão conter indicações descritivas sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento da aprendizagem da criança (ART. 22, § 2º).

Com base nas orientações desta Resolução, as escolas devem organizar os critérios para avaliar os alunos, que devem constar no PPP e no Regimento Escolar de cada uma delas.

Sendo assim, verificou-se que no PPP da E1, no Art. 135, relata que a avaliação dos alunos do 1º, 2º, 3º ano e EJA deverá ser através de registros elaborados durante o processo de

avaliação em fichas específicas e caderno de campo, devendo conter indicações descritivas sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança.

No PPP da E2, ao que se refere à avaliação, orienta que cada educador adotará critérios necessários que sirvam para identificar de fato as aprendizagens realizadas.

Em relação à avaliação, a E3 registra no seu PPP que os critérios de avaliação devem ser elaborados em consonância com o estabelecimento de práticas avaliativas que se referem ao processo ensino e aprendizagem.

Ao verificar que na Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT não possuía diretrizes para elaboração dos relatórios, buscou-se então, as diretrizes propostas pela Secretaria Estadual de Educação, cujos princípios serão apresentados no item de Processamento dos dados (2.6) desta pesquisa.

### **2.3 Local de coleta de dados**

A pesquisa foi realizada nas instituições onde esses três professores atuam, denominadas de E1, E2 e E3, descritas a seguir.

**E1:** Deu início as suas atividades em 6 de fevereiro de 1995. Seu funcionamento ocorre em três períodos: matutino, vespertino e noturno. Tem autorização para trabalhar com a EI, EF e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após algumas reformas, atualmente, possui quatro salas de aula, uma sala de informática educativa com 15 computadores, dois banheiros, sendo um feminino e outro masculino adaptado para portadores de necessidades especiais, uma cozinha com dispensa, uma secretaria, sala de professor com banheiro, uma quadra poliesportiva e um refeitório. No ano de 2010, contava com 34 funcionários, sendo 20 efetivos, 2 estáveis e 12 interinos. Nesse mesmo ano, foram matriculados 281 alunos.

Em 2010, a E1 passou a atender somente alunos matriculados no EF do 1º ao 9º Ano, no período matutino e vespertino. A E1 também atendia alunos na EJA, no período noturno. No ano de 2009 esta escola obteve a média 4.0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>1</sup>).

Vale ressaltar que, de acordo com o Ministério de Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o IDEB do ano de 2009, das escolas da Rede Municipal de Ensino dos Anos Iniciais, a nível Nacional, foi

observado em 4,4 e, em relação ao Estado de Mato Grosso, a meta observada neste mesmo ano foi de 4,5.

Na sala de aula do 1º Ano do EF da E1, tinham dois ventiladores, sendo que somente um se encontrava em bom funcionamento, duas janelas na lateral direita e duas na lateral esquerda. Por serem as janelas grandes, possibilitava a ventilação de ambos os lados, sendo assim, mesmo somente com um ventilador funcionando, possuía uma ventilação razoável. Também tinham quatro reatores com lâmpadas fluorescentes, embora, nenhuma funcionando, mas o local recebia boa iluminação solar.

A sala de aula era composta por 19 alunos, sendo 12 meninos e 7 meninas. No decorrer do ano letivo, 11 terminaram o ano letivo com seis anos e 8 completaram sete anos de idade.

**E2:** Iniciou suas atividades, em sede própria, em outubro de 1990. Atendia alunos da EI com cinco anos de idade e o EF de 9 anos. O PPP da E2 não relata sobre a estrutura física, nem do seu funcionamento e a maior parte dos componentes desse documento é referente aos conteúdos a serem trabalhados em cada ano, ou seja, para cada turma. O IDEB desta escola no ano de 2009 foi 4,0.

A sala de aula do 1º Ano do EF da E2 tinha 25 alunos, sendo 17 meninas e 8 meninos. No decorrer do ano letivo, 14 alunos completaram sete anos de idade, 10 alunos terminaram o ano letivo com seis anos e um aluno completou oito anos.

A sala de aula dessa turma ficava ao lado da cozinha, sendo a última do corredor. Possuía dois ventiladores, mas, somente um funcionava. Embora tivesse quatro janelas grandes, dava a impressão que o calor era de quase 30°C. Na tentativa de minimizar o calor, P2 disponibilizava as carteiras sempre encostadas nas paredes, pois, dessa forma, evitava que os alunos ficassem aglomerados, fator que poderia aumentar ainda mais o calor.

**E3:** Foi criada em 1988 e seu funcionamento ocorria em dois períodos, matutino e vespertino. Tinha autorização para trabalhar com a EI e EF. Dentre as três escolas pesquisadas, era a única escola que possuía duas salas de aula do 1º ano. Embora a Rede Municipal de Educação do Município de Cáceres não funcione no sistema da escola ciclada, no PPP dessa escola, a organização por turma é feita por ciclos. O IDEB da E3, no ano de 2009, foi 4,8.

Em relação à estrutura física a E3 possui: nove salas de aula, um laboratório de informática com Internet, uma quadra descoberta, uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros para alunos (a serem construídos). No período da coleta de dados, o prédio da escola passava por reformas, assim o banheiro utilizado pelos alunos eram os banheiros geralmente utilizados pela Prefeitura Municipal em locais de festas. Esses banheiros eram azuis, feitos de plásticos bastante resistentes e são móveis, podendo ser transportados para qualquer lugar e a qualquer instante.

A estrutura física da sala de aula do 1º Ano contava com quatro janelas grandes e dois ventiladores funcionando o que possibilitava uma boa ventilação. Tinham quatro lâmpadas fluorescentes em boas condições de uso, e, a iluminação também era boa.

Em 2010, a turma era composta por 18 alunos, sendo 10 meninas e 8 meninos. No decorrer do ano letivo, metade da classe completou sete anos de idade e a outra metade terminou o ano com seis anos completos.

Em princípio, a sala de aula destinada a esses alunos localizava-se nos fundos da escola, bem próximo do local onde ocorria a reforma. O barulho feito pelos maquinários e dos pedreiros impedia que os alunos ouvissem o P3, sendo assim, era necessário aumentar o tom de voz, tanto do P3 quanto dos alunos. Também era preciso que o P3 repetisse por várias vezes como realizar a tarefa, o que gerava indisciplina entre os alunos. Após duas observações realizadas neste local, essa turma foi transferida para uma sala junto com as demais.

Para descrição dos dados de P1, P2 e P3, bem como da E1, E2 e E3 foi elaborado um Quadro comparativo, que consta no APÊNDICE (A).

## **2.4 Instrumentos e materiais**

Quanto à escolha dos instrumentos para analisar a prática pedagógica do professor do 1º Ano do EF, a pesquisa pautou-se nas considerações feitas por Lüdke e André (1986) ao relatarem que:

Se o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informação. O pesquisador pode recorrer, para isso, às estratégias propostas por Denzin (1970), que consistem na “triangulação”, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes (p. 52).

Os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram: 1) Inventário de Comportamento Mediadores do Professor, que procurou verificar a mediação no comportamento verbal do professor em sala de aula; 2) Protocolo de Entrevistas, objetivando conhecer a percepção do professor, que atua com o aluno do 1º Ano do EF, sobre sua prática pedagógica.

#### Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor

Com base na escala de Dias et. al (2011) - ANEXO (E) - elaborou-se para esta pesquisa o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor, que, após o refinamento entre duas avaliadoras, foram considerados seis critérios de mediação e nove categorias, a saber (a descrição de cada uma das Categorias Mediacionais consta no APÊNDICE (B):

- 1) Intencionalidade: Explicar o Objetivo da Interação (EOI)
- 2) Significação: Enfatizar a Importância da Tarefa (ENI)
- 3) Transcendência: Ponte Cognitiva Temporal (PCT)
- 4) Competência/regulação na tarefa: Solicitar Auto Regulação (SAR), Dar Feedback Corretivo (FEC), Apresentar Questões sobre a Tarfa (QTC)
- 5) Competência/Elogiar-encorajar: Dar Feedback Positivo (FEP)
- 6) Responsividade Contingente: Responder à Questão (REQ), Responder à Solicitação do aluno (RSO).

Cabe esclarecer que o instrumento utilizado na presente pesquisa foi denominado “Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor” (ICMP) e, não mais “Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada” conforme proposto por Lidz (1991), pelas seguintes razões: 1) as adaptações anteriores, principalmente a realizada por Dias et al. (2011), alteraram a quantidade de critérios propostos originalmente por Lidz (1991); b) no presente estudo, os critérios não foram desenvolvidos no formato de escala, seja essa em forma de escala nominal ou ordinal.

#### Protocolo de Entrevistas

Para realização das entrevistas, optou-se por perguntas semiestruturadas o que permite a liberdade de expressão aos sujeitos da pesquisa. A esse respeito, Lüdke e André (1986) enfatizam que:



[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente, nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (p. 33).

A entrevista abordou os seguintes aspectos: 1) A opinião do professor sobre o EF de Nove Anos; 2) A opinião dos professores a respeito da transição do aluno de seis anos de idade entre a EI e o EF; 3) A concepção de prática pedagógica do professor a partir da Lei 11.274.

O objetivo desse questionamento era o de verificar se o professor estava procurando meios de adaptar o aluno de seis anos de idade ao EF, sem lhes causar tanto impacto, considerando a concepção de prática pedagógica do professor a partir da Lei 11.274.

#### Protocolo de caracterização dos professores

Por meio das entrevistas verificaram-se as características pessoais e profissionais de P1, P2 e P3, conforme descritas no item 2.2.

#### Protocolo de observação das aulas

As aulas de P1, P2 e P3 foram observadas entre os meses de outubro a dezembro. A pesquisadora ficava em um local da sala de aula que possibilitasse o máximo possível a gravação das aulas de P1, P2 e P3. Durante a observação das aulas, por meio das filmagens, não foi feita nenhuma inferência por parte da pesquisadora nas aulas dos professores.

#### Materiais utilizados

Para realização desta pesquisa utilizou-se uma câmera de vídeo que registrou a filmagem das aulas e a gravação das entrevistas e um notebook para registrar a transcrição das filmagens das aulas e das entrevistas.

## **2.5 Procedimentos**

A coleta de dados ocorreu no período de outubro do ano de 2010 a fevereiro de 2011. Foi organizada em 4 etapas, descritas a seguir:

### Etapa 1- Seleção dos participantes.

Foi feita uma apresentação do projeto ao Secretário de Educação, que encaminhou a pesquisadora para a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual já havia se inteirado do teor do projeto. Nesse momento, diversas indagações foram feitas a respeito do procedimento da pesquisa, dentre elas, as seguintes: a) Como será o decorrer da pesquisa? Qual a contrapartida da pesquisa ao município? Quem será pesquisado, o professor ou os alunos? Em seguida, foi demonstrado um interesse por parte da equipe pedagógica pela realização da pesquisa nas escolas da Rede. Foi disponibilizada uma lista que constava o nome das escolas sob a responsabilidade da Rede Municipal, endereço, nome e telefone das diretoras. Essa lista possibilitou a seleção das escolas a serem pesquisadas.

Em seguida, foi feito contato com a diretora e com a coordenadora de cada escola e, para que pudessem ler o projeto e apresentá-lo aos professores, foi disponibilizada uma cópia às escolas. Para que a pesquisa não tivesse um cunho verticalizado ou impositivo, foi solicitado um contato direto com os professores.

Por meio do primeiro contato com os professores, embora cada um de escola distinta, o encontro foi muito semelhante, ou seja, os três professores demonstraram-se bastante apreensivos e as maiores preocupações foram em relação ao que seria feito com as análises dos dados coletados, pois temiam algum tipo de punição, caso o resultado não fosse satisfatório.

Mediante tal quadro, se fez necessário a explicação do papel do pesquisador, o qual segundo Gatti (2007, p. 10), “[...] quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios”.

Esclareceu-se então, que o objetivo não era de julgar, mas sim, tentar compreender e, futuramente, procurar meios para viabilizar caminhos para educação de qualidade, principalmente no que tange ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos de seis anos de idade, já que é uma mudança recente no contexto educacional e muitas dúvidas ainda pairam sob a prática pedagógica do professor que trabalha com alunos nesta fase de idade. A partir de então, os três professores concordaram em participar do processo da pesquisa. Desta forma, P1, P2 e P3 assinaram o Termo de Consentimento à realização da pesquisa e a cópia original, deste termo, foi encaminhada ao Comitê de Ética para aprovação do projeto. A cópia de aprovação consta no - CEP/UNEMAT – APÊNDICE (C).

### Etapa 2 – Avaliação da mediação de aprendizagem

O Inventário de Comportamento Mediadores do Professor foi aplicado às gravações de vídeo. Foram realizadas 21 filmagens, sendo 7 por professor, com um tempo médio de 30 minutos cada uma. As filmagens foram feitas sem comunicação prévia aos sujeitos da pesquisa, em dias e horários alternados, que aconteceram entre os meses de outubro a dezembro do ano de 2010. A Tabela 1 abaixo apresenta a ocorrência das filmagens por professor e horário da aula.

Tabela 1: Número de gravações em vídeo das aulas por professor, segundo o período da aula = 21

|                   | P1 | P2 | P3 |
|-------------------|----|----|----|
| Início da aula    | 2  | 2  | 3  |
| Antes do recreio  | 2  | 2  | 2  |
| Depois do recreio | 2  | 2  | 1  |
| Final da aula     | 1  | 1  | 1  |
| Total             | 7  | 7  | 7  |

### Etapas 3 – Entrevistas com os professores.

As entrevistas foram gravadas e seguiu-se roteiro de entrevista. Foram realizadas após o término do ano letivo, com P1 e P3, por opção deles, pois justificaram que estavam muito envolvidos com a elaboração dos relatórios dos alunos, bem como com as comemorações de final de ano nas unidades escolares. Devido alguns obstáculos, a entrevista com P2 ocorreu no ano de 2011. Após realização das entrevistas, o conteúdo delas foi transcrito literalmente e foram analisadas de forma qualitativa.

A entrevista com P1 ocorreu nas dependências da unidade escolar em que trabalhava em uma das salas de aula e, como os alunos já se encontravam em férias, pairava um silêncio, o que possibilitou tempo suficiente e muita tranquilidade para sua realização. Em princípio, P1 demonstrou certo nervosismo, mas, aos poucos, foi se tranquilizando e respondeu a todas as perguntas de forma muito precisa. A entrevista com P1 foi realizada em duas horas.

A entrevista com P2, não ocorreu no ano de 2010, pois, nos dois primeiros agendamentos à realização da entrevista, ele não compareceu, segundo P2, confundiu os horários. A entrevista com P2 foi realizada na primeira quinzena do mês de fevereiro do ano de 2011, em uma sala de aula da E2 em período de férias dos alunos. No decorrer da

entrevista, P2 demonstrou-se bastante tranquilo, respondendo com firmeza e serenidade a todas as perguntas. A entrevista teve duração de uma hora e meia.

A entrevista com o P3 foi realizada na sala dos professores, no período de férias dos alunos. Nessa sala, o espaço era ocupado por vários computadores, bebedouro e com os armários dos professores. Em princípio, ponderou-se quanto à interrupção da entrevista, já que todos os funcionários precisavam entrar, frequentemente, para fazer uso de seus pertences. No entanto, vale descrever que o professor havia reservado esse ambiente para a entrevista, pois a escola passava por reformas e nos outros lugares o barulho poderia ser incômodo. O P3 demonstrou-se tenso durante boa parte da entrevista, mas respondeu a todas as perguntas. A entrevista com P3 teve a duração de 1h30.

#### Etapa 4 – Análise dos relatórios de avaliação.

Para identificar, descrever e analisar os padrões de mediação de aprendizagem de professores do 1º Ano do EF todos os relatórios dos alunos de cada um dos professores, referentes ao 4º bimestre, foi obtido através de fotocópia, sendo devolvidos posteriormente às escolas.

## **2.6 Processamento dos dados**

### 1) Processamento de dados das gravações em vídeo (Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor)

Do total de filmagens (n= 8 por professor, total de 24), as primeiras aulas filmadas de cada professor foram utilizadas como refinamento do Inventário de Comportamento Mediadores do Professor. Do restante das filmagens (n= 7 por professor, totalizando 21), foram sorteadas aleatoriamente três filmagens de cada professor (n= 9 filmagens), que correspondem a 25% das aulas, para estabelecimento final do IC. Os resultados dessas aulas foram considerados satisfatórios, pois, obteve-se um IC de mais de 75% (conforme APÊNDICE (D)). A partir de então, as demais aulas foram analisadas somente por uma das avaliadoras.

Após a realização das filmagens, foi realizada a transcrição literal de todas as aulas de cada um dos professores, buscando, assim, compreender a interação entre o professor e o aluno no contexto da sala de aula. Visando a essa compreensão, foi criado um modelo de transcrição cuja fala do professor foi registrada pela letra P e, a fala do aluno pela letra A e, a

do aluno não identificado foi denominado de Ad. O modelo de transcrição consta no APÊNDICE (E).

Nessas transcrições, todas as falas dos professores foram enumeradas e buscou-se identificar em cada uma das falas, o comportamento mediador do professor.

## 2) Processamento de dados das entrevistas

Para conhecer a prática pedagógica do professor, a partir da sua percepção, optou-se por análise qualitativa das respostas dadas por cada um dos professores. O próximo passo, após as entrevistas, envolveu um trabalho de interpretação do material obtido, que revelou a percepção de cada um dos professores em relação à sua prática pedagógica com o 1º Ano do EF.

## 3) Processamento dos dados dos relatórios de avaliação de desempenho dos alunos

Os relatórios foram analisados com base na análise de conteúdo do documento, de forma quantitativa e qualitativa, com base nos princípios propostos pelo projeto da Secretaria Estadual de Educação. As diretrizes a serem contempladas nos relatórios são (MATO GROSSO, 2001, p. 185):

- Conteúdos de Natureza Cognitiva: são os conceitos e conhecimentos construídos pelo aluno nas áreas do conhecimento – aqui o professor deve recorrer à pasta avaliativa e caderno de campo;
- Desenvolvimento Afetivo: a relação afetiva com o conhecimento e a aprendizagem (se necessita mais estímulos para despertar mais interesse); se demonstra prazer no que faz, relação com os colegas, trabalhos em grupos;
- Caráter Mediador: refere-se ao papel do professor na avaliação, tornando-se um observador e mediador do processo de desenvolvimento de cada aluno, fazendo as intervenções pedagógicas sempre que necessários, instigando o aluno a perceber que ele é o principal sujeito deste processo;
- Caráter Evolutivo: perceber o aluno como um ser inacabado, ou seja, um sujeito em construção, levando em consideração a estrutura mental já construída pelo aluno e as condições concretas de sua existência. De suas vivências para avaliá-la;
- Caráter Individualizado: destina-se ao acompanhamento efetivo do professor através de anotações diárias e registros significativos sobre a aprendizagem do aluno, confiando no seu processo de aprendizagem.

Após a leitura minuciosa de cada relatório dos três professores, fez-se necessário subdividir o Princípio Conteúdos de Natureza Cognitiva. Pelo fato da frequência das citações de habilidades avaliadas pelos professores que remetiam ao referido Princípio, verificou-se a necessidade de subdividi-lo nas seguintes categorias: i) leitura e escrita; ii) lateralidade, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma; iii) coordenação motora e discriminação visual e auditiva; iv) pronuncia de palavras; v) aritmética; vi) sequência numérica; vii) datas comemorativas; e viii) interpretação de histórias.

Na análise dessas categorias, foram definidas três formas de resultados, que são: “realiza”, “realiza com dificuldade” ou “não avaliado”.

## **2.7 Aspectos Éticos**

Com o objetivo de garantir a participação na pesquisa procurou-se atender às exigências da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa envolvendo seres humanos, estabelecida pelo Ministério da Saúde. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade do Estado de Mato Grosso de acordo com o Parecer de nº 023/2010 (APÊNDICE C).

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados encontrados por meio dos instrumentos da pesquisa e as fontes de dados. Primeiramente apresentar-se-á os relatos de P1, P2 e P3 sobre a inserção de crianças no EF aos 6 anos de idade. Em seguida, serão apresentados os padrões de mediação de aprendizagem de professores de 1º ano do EF e, por último, a avaliação de desempenho escolar dos alunos de 1º ano do EF feita por P1, P2 e P3.

No APÊNDICE (A), apresenta-se um quadro de análise comparativa dos três professores com categorias centrais da pesquisa, a saber: Concepções sobre o EF, Padrões de mediação e Avaliação da aprendizagem.

#### **3.1 Relatos dos professores sobre a inserção de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental**

O relato dos professores sobre a inserção de crianças de seis anos de idade no EF será apresentado com base nos dados coletados através da entrevista, considerando os seguintes aspectos: 1) a percepção do professor sobre o EF de nove anos; 2) a percepção dos professores a respeito da transição do aluno de seis anos de idade entre a EI e o EF; e 3) a concepção de prática pedagógica do professor a partir da Lei 11.274.

Em relação à percepção do professor sobre o EF de nove anos, P1 avaliou que:

*- Eu acho positivo, eu acho que, com 6 anos, a criança já passou dois anos na EI ela já tem maturidade para ir pro EF. Só que o professor tem que ser maleável, porque essa criança ainda brinca, né? (P1)*

A respeito da transição do aluno de seis anos de idade entre a EI e o EF, P1 percebeu que o aluno no EF se sente mais valorizado que na EI, pois no EF, percebe que o aluno demonstra falta de brincar:

*- Eu acho que é assim que ela se sente, vamos dizer, uma vitoriosa, que ela está passando para uma fase maior, né? Vai ter mais experiência, ela se sente feliz, por não estar mais no prezinho, né? Agora, estão no 1º Ano, essa*

*criança se sente mais importante com 6 anos no EF [...] principalmente porque ela vai para o segundo ano. [...] ela se sente importante, porque aqui não é só brincadeira, apesar de que ela sente um pouco, pois, ela está vindo da EI. (P1)*

P1 considera importante, a partir de agora, apresentar para o aluno suas responsabilidades, mas afirma que é preciso tratá-lo como criança, ou seja, ressalta a importância do brincar para esse aluno:

*[...] a gente tem que tomar cuidado, sempre estar conversando, falando que ele está no EF; falar que ele vai passar para o segundo ano; tem que ter algumas atividades que tem que estar dominando pra entrar para outra sala. Tem que ter cuidado porque esse aluno de seis anos não é mais criança, né? [...] tem que fazer uma parte lúdica [...] se você ficar assim só na lousa e só na escrita, livros, nada que chame atenção, a criança sente muito, ela se sente desmotivada. (P1)*

Ao ser questionados a respeito de sua prática pedagógica, a partir da Lei 11.274/06, P1 relata:

*{...} aqui na sala, eu dou um tempinho quando vejo que a criança não está rendendo, porque, assim, por mais que você se esforça na rotina, a criança não rende, né? Então, nesse momento, que você tem que ter um brinquedo, até o material de sucata, você pode estar oferecendo nesse momento. [...] aí, eu tiro uma hora da semana, ou até um dia da semana, para dançar, porque eles gostam de cantar, dançar, eu deixo eles um pouco à vontade [...]. (P1)*

P1 relatou que, independente da Lei, um bom profissional deve buscar inovar seus conhecimentos constantemente e que sua prática pedagógica é a mesma de antes da Lei 11.274. Não pensava em mudar nada só por causa da Lei e voltou a frisar a importância da entrada da criança de seis anos no EF. Exemplo:

*- Eu não mudaria, você fica sempre buscando alguma coisa, é preciso buscar mais coisa para trazer e que possa melhorar essa criança, mas eu acho positivo essa criança de seis anos no EF, não mudaria não, acho que é o caminho certo, porque quando chegar no segundo ano com sete anos ela já tem uma base daqui para poder caminhar já. (P1)*

A percepção de P2 sobre o EF de nove anos é que, a mudança ocorrida neste segmento a partir da Lei 11.274/06, foi um grande desafio para o professor, ao aluno e também aos pais. Observe o relato de P2:



- Tipo assim houve uma readaptação, houve uma mudança mesmo bem grande, um grande desafio surgiu, porque a criança gosta muito de brincar e hoje não, a criança precisa ser alfabetizada e os pais não se interagiram sobre isso. Mas, foi uma grande mudança, porque é preciso que a criança vá para o segundo ano alfabetizada. Mas, também surgiu um grande desafio ao professor, porque o professor teve que mudar. Praticamente, o professor que trabalha com a El teve que readaptar toda sua prática. (P2)

Observe a opinião do P2, a respeito da transição do aluno de seis anos de idade entre a EI e o EF:

*No meu ponto de vista, foi um melhoramento, né? A todo o momento chega informações muito rápidas. Então, você tem que decodificar com muita facilidade, ou seja, então essa passagem já é um ponto a mais para a educação porque a criança vai amadurecer um pouco mais cedo, né? Vai começar a interagir com a escrita, no mundo das informações um pouco mais cedo, então é muito positivo. [...] é muita informação para a criança de cinco anos. [...] para algumas crianças, que têm acesso à tecnologia, a transição foi muito fácil, para outras não. (P2)*

Salientou que, alguns alunos ainda não se sentem “adaptados” com essa nova configuração de escola, pois algumas preferem ficar em casa brincando.

*Muitas mães, por exemplo, iam até a minha sala de aula e dizia: - Professor, meu filho não pôde vir hoje porque ele quis ficar em casa brincando, ele não quis vir. Então, tem muitas mães que não têm essa noção de que o 1º Ano é para alfabetizar, acha que a criança tem que vir prá escola ficar brincando. (P2)*

Em relação a sua prática pedagógica, a partir da Lei 11.274/06, foi assim relatado por P2:

- Olha, as pesquisas que eu fiz na internet foi muito fragmentada, entrava em sites de educação, eu li Piaget, Vygotski, eu li muitos autores, comecei a colocar em prática e surtiu resultados. [...] não vou mentir, trabalhei também com o BA-bé-bi-bó-bu, porque eu não tinha a noção de que alfabetizar é letrar. Tinha da faculdade, mas, uma coisinha ou outra, mas na prática não. (P2)

Segundo P2, a coordenadora o incentivou a continuar com a turma, apoiando-o pedagogicamente. Desse modo, sentiu-se mais seguro.

*- Aqui na escola, a única coisa que eu encontrei foram os PCN's, mas tem a coordenadora da escola que é uma ótima alfabetizadora, até me contou um caso de alfabetização dela, e me apoiou, então me senti mais seguro. (P2)*

P2 afirmou que já mudou sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito às atividades lúdicas, pois considerava que sua prática se limitava muito no quadro negro e giz, percebendo ainda a importância de se trabalhar com o lúdico:

*- Mudaria sim, porque antes, ah, porque valeu a experiência de trabalhar com o 1º Ano! Porque antes eu via assim: um quadro negro e um giz. Eu não pensava tanto no lúdico, eu não pensava tanto nos materiais didáticos disponíveis. Você pode utilizar pedrinhas, você pode utilizar tampinhas, você pode utilizar a sala. Então eu não tinha essa visão, eu achava que somente o que valia era o livro, quadro-negro e o giz, e, não é isso. O que eu aprendi, eu mudaria bastante a questão. Eu já mudei, procuro trabalhar menos no quadro e uso outras ferramentas que podem ser produtivas. Então, eu mudei bastante, praticamente toda a minha prática. (P2)*

Ao ser inquirido sobre o EF de nove anos, P3 considerou que foi uma boa proposta, pois a criança começa a ler mais cedo:

*[...] - eu acho que isso é muito importante, porque a criança aprende a ler lá com seus quatro e cinco anos, então acho que isso foi uma boa proposta. (P3)*

A respeito da transição do aluno de seis anos de idade entre a EI e o EF, P3 percebia que o aluno sentia muita falta das atividades que desenvolvia na EI. P3 analisou então, da seguinte maneira:

*Ela sente falta de muita coisa, tem algumas crianças que falam que, lá na EI, a professora brincava, desenhava. Eu acho que a criança, ela tem que brincar, né? Porque, assim, se a gente der uma atividade, assim com brincadeiras, com música, é lógico que ela se envolve mais. (P3)*

P3 destacou que alguns alunos, quando chegam ao EF, querem só brincar, enquanto que outros querem ler e escrever. Observe o relato de P3:

*Olha, eu acho assim que tem criança que chega lá ela só quer brincar, brincar, brincar, principalmente no início do ano que ela tá chegando na escola, e ela tá se conhecendo, mas, tem criança que não, ela já quer ler e escrever. (P3)*

Em relação à Prática Pedagógica do professor, P3 relatou que, quanto aos instrumentos que auxiliam a prática pedagógica, a escola possuía um bom acervo de materiais pedagógicos e afirmou usá-los. Exemplo:

*- Ah, eu preparo minhas aulas de várias formas, de acordo com o desempenho deles, né? Por exemplo, eu levo histórias, músicas, brincadeiras, né? É, a escola tem bons materiais, de coleção de livros, assim, de materiais pedagógicos. (P3)*

Quanto ao processo avaliativo, afirmou que, ao final do bimestre, atribuía uma nota ao aluno de acordo com suas anotações que fazia em seu caderno sobre o desenvolvimento diário da criança. Observe o relato feito por P3:

*[...] Eu anoto o desenvolvimento deles. Por exemplo, Amanda hoje prestou atenção, desenvolveu atividades hoje, ou não, desse modo aí eu avalio e dou a nota bimestral. (P3)*

Quando lhe foi perguntado sobre como incluía o brincar em suas aulas, relatou que a brincadeira era trabalhada de forma separada do conteúdo. Observe:

*[...] Olha, assim, uma vez por semana, eles têm o dia deles brincar, então eles cobram muito esse dia, esse dia é sagrado prá eles. Se não for nesse dia, não tem quem segura eles. E, assim, no decorrer das aulas, tem que brincar, tem que incluir alguma brincadeira, alguma atividade, tem horas que tem que parar o conteúdo para desenvolver as brincadeiras. (P3)*

Em relação às mudanças ocorridas no EF a partir da Lei 11.274/06, foi possível observar que P1 concorda com a inclusão da criança de seis anos de idade no EF, que P2 considera essa mudança como um desafio ao professor, ao aluno e à família. P3 avaliou como sendo uma boa proposta.

Quanto às dificuldades na prática pedagógica para atuar com alunos matriculados no 1º Ano do EF, observou-se que, para P1 é a de trabalhar o conteúdo de forma lúdica, enquanto que P2 apontou a falta de capacitação e formação para atuar com alunos na idade de seis anos e, P3, ressaltou as diferenças no interesse dos alunos em aprender.

Observou-se que a inclusão do aluno de seis anos de idade no EF, P1 apontou que uma das vantagens foi o fato do aluno se sentir mais valorizado no EF que na EI e como desvantagens, P1, percebeu que o aluno no EF sentiu falta de brincar. Enquanto que P2 analisou que essa inclusão favoreceu o amadurecimento do aluno mais cedo, mas que, essa mudança, ocasionou confusão aos pais com relação ao papel da escola, pois, ao mesmo tempo em que atribuem à escola um local para estudar as vezes preferem deixar seus filhos em casa para brincarem, pois, segundo P2, os pais relatam que as crianças sentem falta de brincar

depois que foram para o EF. P3 apontou, como vantagem, o aluno começa a ler mais cedo embora também perceba que os alunos preferem brincar a estudar.

Com os dados obtidos por meio das entrevistas, foi possível, dialogar, identificar, problematizar e buscar sentidos em cada uma das falas e ações dos sujeitos participantes da pesquisa e, assim, analisar a prática pedagógica do professor do 1º Ano do EF, cujos dados serão discutidos na Descrição de Casos no final deste capítulo.

### **3.2 A mediação dos professores em sala de aula**

Antes de apresentar a mediação do comportamento verbal dos professores, apresentar-se-á, de forma sucinta, a dinâmica das salas de aula de P1, P2 e P3, pois, acredita-se que, o contexto da sala de aula é um fator que interfere no comportamento do aluno, de modo assim, nos possibilitará compreender algumas atitudes e comportamentos do aluno em determinada situação, inclusive interferir na prática pedagógica do professor.

**Aula de P1** - Quanto à disposição das carteiras, ora o professor as organizava em círculo, ora em fileiras, conforme o objetivo das atividades propostas, prevalecendo à disposição em círculos. Ao chegar à sala de aula, o P1 cumprimentava os alunos com bastante alegria e quando um aluno tivesse faltado no dia anterior perguntava-lhe o motivo da sua falta, ressaltando a importância de vir à escola todos os dias. Elogiava os alunos por se apresentarem limpos à escola, principalmente as meninas que tivessem com os cabelos presos. Começava as aulas fazendo oração, cantava músicas e procurava situar os alunos sobre o que ia acontecer no decorrer da aula daquele dia.

No período da pesquisa, P1 ensinou conteúdos de Português, de História, de Artes e de Ciências. Nas aulas de Português, utilizou técnicas de leitura, contar e recontar histórias, formação de palavras com alfabeto móvel, famílias silábicas e separação de sílabas. Os conteúdos de História foram referentes à Semana da Pátria e o Natal. Nas aulas de Artes, trabalhou com pinturas e colagem; e as aulas de Ciências foram referentes ao corpo humano.

Para introduzir o conteúdo a ser ensinado, P1, em forma de suspense, começava questionando os alunos sobre o assunto e, no decorrer da aula, falava do que se tratava. Em seguida, agrupava os alunos em dupla ou em trio, para que pudessem desenvolver as atividades. Enquanto desenvolviam as atividades, P1 passava pelas carteiras olhando os cadernos e quando achava necessário, sentava-se junto ao grupo para auxiliá-los.

Caso precisasse chamar a atenção dos alunos, tanto ao que se referia ao comportamento deles, quanto aos aspectos direcionados à tarefa, P1 não se demonstrava constrangido com a presença da pesquisadora.

Quinze minutos antes do encerramento das aulas, solicitava que guardassem os materiais e passava atividades em que os alunos desenvolvessem sentados ao chão, ou seja, alfabeto móvel ou material de blocos para montar, quebra-cabeça e atividades livres. Ao tocar o sinal para irem embora, alguns alunos o procuravam para se despedir com um beijo.

**Aulas de P2** – No início das aulas, P2 sempre começava com uma oração, avisava os alunos que não podiam ficar saindo da sala de aula com frequência por qualquer motivo e, cantavam várias músicas. Vale ressaltar que os alunos gostavam tanto das músicas pedagógicas quanto das músicas populares, por exemplo, as do cantor Luan Santana. Inclusive, insistiam com P2 para que cantassem as músicas desse cantor e só se davam por satisfeitos quando ele permitia que cantassem.

Durante a coleta de dados P2 ministrou aulas de Português, de Matemática e de Artes. Nas aulas de Português utilizou técnicas de contar histórias, interpretação oral, leitura de palavras, alfabeto, família silábica da letra N, ditado de palavras e junção das sílabas para formar palavras. Na matemática, ensinou a contar de 0 a 50. Em relação a disciplina de Artes utilizou pintura em folhas fotocopiadas.

Geralmente, P2 colocava as carteiras encostadas na parede, deixando o centro da sala de aula vazio o que facilitava para que P2 transitasse pela sala de aula com facilidade.

Após passar atividades no quadro, P2 chamava os alunos até a sua mesa para ouvir as leituras, individualmente. Nesse ínterim, levantava-se e passava pelas carteiras olhando as tarefas; quando necessário, parava para auxiliar alguns dos alunos ou solicitava que outro aluno ajudasse o colega.

Mesmo olhando os cadernos individualmente, P2 pedia para que um dos alunos fosse ao quadro-negro para completar as atividades que havia passado ou ele mesmo as completava. Constantemente, P2 questionava os alunos sobre as respostas das atividades completadas no quadro-negro. Propositalmente, completava as atividades de forma errada e perguntava para os alunos se estava certo ou não, agindo de forma descontraída; isso fazia com que os alunos rissem bastante.

A maioria dos alunos se envolvia tanto no desenvolvimento das atividades quanto pela correção delas. Para aqueles alunos que demonstravam pouco envolvimento, P2 sentava-se

junto ou delegava para que outros alunos os ajudassem. Essa metodologia era comum nas aulas do P2, tanto que, assim que alguns alunos fossem terminando a tarefa, já procuravam os que precisassem de ajuda.

No decorrer das aulas, era comum os alunos se levantarem das carteiras e abraçarem as pernas do P2, que é bastante alto. Era comum também P2 fazer perguntas aos alunos referentes a algum fato ocorrido na família delas, por exemplo: “Seu pai já saiu do hospital? Sua avó melhorou? Vocês já se mudaram daquela casa? Você teve dor de dente novamente?”.

Próximo ao horário do recreio e do final da aula, P2 já avisava aos alunos que guardassem os materiais e se preparassem para quando o sinal tocasse. Solicitava também para que não saíssem em correria.

**Aula de P3** – No início da aula, P3 fazia uma oração específica, cujos alunos respondiam o que ele lia do caderno. Cantavam várias músicas e, em seguida, P3 fazia perguntas aos alunos referentes ao que elas tinham vivenciado em casa no dia anterior, momento este, denominado por ele de “hora da novidade”. Após esse primeiro momento, P3 fazia a leitura de uma história do livro didático, cujo procedimento é conhecido na prática pedagógica por “leitura compartilhada”. Em seguida, passava o cabeçalho no quadro para que os alunos copiassem. Ao tocar o sinal para irem embora, os alunos logo pegavam seus materiais e saíam correndo, em algumas vezes, atropelando as carteiras.

As carteiras quase sempre ficavam dispostas umas atrás das outras, ou seja, enfileiradas, e as tarefas, geralmente, eram passadas no quadro-negro, algumas vezes, fotocopiadas. A correção das atividades do quadro-negro era feita pelo P3.

Durante a coleta de dados P3 ensinou com aulas de Português, de Ciências, de Artes, de Matemática e de História. Nas aulas de Português, P3 utilizou técnicas de contar história, interpretação oral e escrita, formar sílabas e palavras, alfabeto, ditado de palavras e cópia de pequenos textos com sílabas simples. Durante as aulas de Ciências abordou temas sobre o corpo humano e os cinco órgãos dos sentidos. Em relação às aulas de Artes P3 utilizou pinturas de desenhos em folhas fotocopiadas. Na aula de Matemática, fez atividades de adição e subtração, e na aula de História, abordou o tema do Natal.

Verifica-se agora, a partir do Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor, a média de comportamentos mediadores do P1, P2 e P3 (Tabela 2).

Tabela 2 – Média (M) de comportamentos verbais mediadores do P1, P2 e P3 (N=7 aulas)

| Crítérios de Mediação           | Categoria Comportamental                 | P1(M) | P2(M) | P3(M) | Média Comportamentos | Média dos Crítérios |
|---------------------------------|------------------------------------------|-------|-------|-------|----------------------|---------------------|
| Intencionalidade                | Explicar o Objetivo da Interação         | 22,14 | 9,87  | 11,28 | 14,43                | 14,43               |
| Significação                    | Enfatizar a Importância da Tarefa - ENI  | 8,85  | 8,28  | 6,14  | 7,75                 | 7,75                |
| Transcendência                  | Ponte Cognitiva Temporal - PCT           | 1,57  | 0,71  | 0,42  | 0,9                  | 0,9                 |
| Competência/Regulação na Tarefa | Solicitar Autorregulação-SAR             | 10,71 | 5,14  | 17,85 | 11,23                | 9,99                |
|                                 | Dar Feedback Corretivo – FEC             | 3,42  | 0,57  | 1,14  | 1,71                 |                     |
|                                 | Apresentar Questões sobre a Tarefa – QTC | 22,14 | 15,57 | 13,42 | 17,04                |                     |
| Competência/Elogiar-encorajar   | Dar Feedback Positivo - FEP              | 8,85  | 8,28  | 2,85  | 6,66                 | 6,66                |
| Responsividade Contingente      | Responder à Questão – REQ                | 0,85  | 1,42  | 3,57  | 1,94                 | 2,22                |
|                                 | Responder à solicitação do aluno - RSO   | 1,29  | 1,67  | 4,57  | 2,51                 |                     |
|                                 | MÉDIA                                    | 8,86  | 5,72  | 6,8   | 6,99                 | 6,99                |

Com base na Tabela (2) observa-se que, os critérios mais frequentes de P1, P2 e P3 foi Intencionalidade (M= 14,45) e, o menos frequente foi no critério Transcendência (M= 0,9). Em relação aos comportamentos mais frequentes foi Apresentar Questões sobre a Tarefa (M= 17,04) e no menos frequente foi Ponte Cognitiva Temporal (M=0,9). De acordo com a Tabela (2) o professor mais mediador foi P1 (M= 8,86) e, o menos mediador foi P2 (M=5,72). Observa-se (Tabela 2) que P3 obteve uma média significativa no Critério Competência/Regulação na Tarefa na Categoria Comportamental SAR, cujo objetivo é o de Solicitar Autorregulação.

Com base na Tabela (2), vejamos os dados individuais dos três Professores.

De acordo com a Tabela 2, nota-se que P1 apresentou maior média de comportamentos mediadores no critério de mediação *Intencionalidade*, especificamente na categoria EOI (22,14), e no Critério Competência Regulação na Tarefa na Categoria QTC (22,14). Em relação à categoria EOI, pode-se verificar que P1 demonstrou que, antes de

trabalhar as atividades propostas, frequentemente explicava aos alunos seus objetivos. Conforme exemplo abaixo:

P1: - [...] ontem teve reunião com os pais por causa da nota de vocês, e de agora pra frente, tem muitas apresentações que a gente vai ter que ficar ensaiando. Vamos ter que ensaiar arduamente, pra chegar no dia, apresentar direitinho lá.  
- Agora, vocês vão desenhar o corpo humano, porque dessa forma vocês vão conhecer melhor cada parte do nosso corpo.

Na categoria *Apresentar Questões sobre a Tarefa*, percebe-se que P1 procurou, frequentemente, integrar o aluno à atividade que estava sendo realizada, fazendo-lhe perguntas relacionadas à tarefa, bem como dando um tempo para que o aluno pensasse antes de responder. O exemplo abaixo ilustra esse tipo de comportamento.

P1: - Peixe escreve com ch?  
- Mas afinal, peixe escreve com que letra?

No mesmo critério *Competência/Regulação na Tarefa*, na categoria *Solicitar autorregulação* (M= 10,71) P1 também apresentou a segunda maior frequência de comportamento verbal, tentando controlar o comportamento dos alunos. Observe no exemplo abaixo:

P1: - Senta. Presta atenção aqui comigo.

Outro critério também presente no comportamento do P1, porém com menor frequência, foi o de *Competência/elogiar/encorajar* com a categoria *Dar Feedback Positivo* (M=8,85). Nesse aspecto, P1 procurou sempre encorajar o aluno a continuar a tarefa, tecia elogios e explicitava sua satisfação com o desenvolvimento da atividade realizada pelo aluno. Por exemplo:

P1: - Isso mesmo, muito bem!

Também o critério *Significação*, com a categoria *Enfatizar a importância da tarefa* (M=8,85), apresentou menor frequência. Nessa categoria, P1 procurava enfatizar aspectos do conteúdo em que estava trabalhando, visando situar o aluno ao que estava sendo aprendido, conforme ilustração abaixo:

P1: - Aqui tem um monte de sílaba ó: sol – da – di – nho – de – chum – bo.



No critério *Competência/Regulação na tarefa*, na categoria *Dar Feedback Corretivo* (M= 3,42), cujo objetivo é orientar o aluno para que ele corrija a tarefa, ou seja, no sentido de substituir a resposta que está posta por outra mais adequada, a frequência de mediação do P1 foi menor. Observe a ilustração abaixo:

P1: - [...] não é uinha, não, é unha.

Quanto ao critério *Transcedência*, a categoria *Ponte Cognitiva Temporal* (M= 1,57), cujo objetivo é o professor estabelecer uma ponte cognitiva entre a atividade presente do aluno, com o passado ou com o futuro, fazendo-o lembrar, a partir de suas experiências do conhecimento já adquirido, para assim favorecer seu desempenho na atividade, apareceu poucas vezes. Segue abaixo um exemplo:

P1:- [...] a sílaba que nós estamos estudando, nós estudamos ontem.

Também foi pouco frequente na mediação do P1 o critério *Responsividade Contingente*, com a categoria *Responder à solicitação do aluno* (M=1,29). Nesse critério, o professor apresenta comportamento verbal que atende a um pedido do aluno, que não é relacionado à tarefa, conforme ilustração abaixo:

A: - Professor deixa eu ir no banheiro?

P1: - Deixo vai ao banheiro rapidinho, e volta.

No mesmo critério, sobre a categoria *Responder à questão* (M= 0,85), o professor responde as perguntas do aluno, tendo como foco a tarefa, a média de comportamento verbal do P1, foi o que apresentou menor frequência. Observe um trecho abaixo do diálogo entre P1 e um aluno:

Ad: - Professor, já pode desenhar a história?

P1: - Sim, pode desenhar o soldadinho de chumbo.

Esses foram os dados obtidos na média do comportamento verbal do P1 e que serão discutidos no próximo capítulo juntamente com os dados dos outros professores e dos demais instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Apresenta-se logo abaixo, a média do comportamento verbal do P2, referente aos dados coletados e aplicados por meio do Inventário de observação do comportamento dos professores, conforme apresentados na Tabela 2.

A maior frequência de comportamento mediador de P2 foi ao critério *Competência na regulação da tarefa* na categoria *Apresentar questões sobre a tarefa* (M= 15,57). Desse modo, evidencia o interesse do professor em questionar ao aluno, em relação à tarefa que estava realizando (Tabela 2). Segue abaixo, um exemplo dessa categoria no comportamento verbal do P2.

*P2: O tezinho (t) estava sozinho, encontrou com a letrinha A. Como ficou?*

O segundo critério com maior frequência no comportamento do P2 foi o da *Intencionalidade*, na categoria *Explicar o Objetivo da Interação* (M= 9,87), o que revela o esforço do P2 em esclarecer aos alunos o que precisava para realizar a atividade, como no exemplo a seguir:

*P 2: - Juntem as letrinhas e copiem as palavras do quadro no caderno.*

P2 também apresentou uma média expressiva no comportamento mediador, quanto ao critério *Significação*, na categoria *Enfatizar Importância na Tarefa – ENI* - (M=8,28). Observa-se que P2 procurava chamar a atenção do aluno para a importância da atividade. Segue exemplo:

*P2: - [...] não esqueçam que a nossa história de hoje tem o gato.*

O comportamento mediador do P2, no critério *Competência Elogiar/Encorajar*, na categoria *Dar Feedback Positivo* (M= 8,28), também apresentou a mesma média que a categoria ENI (Tabela 2). Pode-se verificar que P2 também procurava estimular o aluno fazendo-lhe elogios quanto ao desenvolvimento da tarefa e/ou mediante suas atitudes em sala de aula, como no diálogo a seguir:

*A: - Professor, é R A L O ?*

*P 2: - R A L e O, muito bem, RALO.*

No critério *Competência/Regulação na Tarefa*, na categoria *Solicitar Autorregulação* (M= 5,14), o comportamento verbal do P2 obteve uma média menor que as anteriores (Tabela 2). Sendo assim, foi possível observar que P2 pouco necessitava chamar os alunos para focar

a atenção delas à tarefa, o que pode configurar que elas estavam sempre envolvidas com as atividades. Exemplo:

P2: - [...] *psiu, enquanto eu contar a história prestem atenção. Cristian, vou mudar você de lugar.*

No critério *Responsividade Contingente*, na categoria *Responder à solicitação do aluno*, ou seja, responder a um pedido do aluno que não seja relacionado à tarefa (M= 1,67) foi pouco freqüente (Tabela 2).

Nesse mesmo critério, na categoria *Responder à questão* (M= 1,42), que se refere a uma resposta do professor para uma pergunta do aluno relacionada à tarefa, a média do comportamento do P2 foi muito baixa (Tabela 2). Desse modo, observa-se que, por se tratar de um critério que possibilita o diálogo, uma vez que o professor pode responder ao aluno por meio de outra pergunta, de modo a estabelecer uma mediação e o aluno precisa pensar para responder, esse foi pouco frequente. Observe uma das poucas falas do P2:

A: - *É pra escrever GIRAFA, tio?*

P2: - *É. GI – RA – FA.*

Quanto ao critério *Transcendência*, na categoria *Ponte Cognitiva Temporal* (M= 0,71), quase não foi registrada no comportamento do P2 (Tabela 2). Sendo assim, pode-se pensar que P2, pouco estabeleceu relação temporal entre a atividade atual e outras atividades, que realizou ou que viesse a realizar, futuramente. Um exemplo da fala de P2 nesta categoria:

P2: - [...] *não se esqueçam: essas palavras são as que vocês vão colocar na cruzadinha.*

O critério com a menor média foi o de *Competência/Regulação da Tarefa*, na categoria *Dar Feedback Corretivo* (M= 0,57 Tabela 2). Desse modo, pode-se constatar que P2 fez pouca inferência na atividade do aluno e que, possivelmente, não dava oportunidades ao aluno para observar o que precisava ser corrigido. Geralmente, as atividades eram corrigidas no quadro, de forma coletiva, fato esse que pode explicar a baixa frequência dessa categoria.

Em relação ao P3, nota-se que este apresentou uma média maior no critério *Competência/Regulação na Tarefa*, na categoria *Solicitar Autorregulação* (M= 17,85) (Tabela 2). Observa-se que o P3 necessitava controlar o comportamento dos alunos com

muita assiduidade, pois esse critério, além de apresentar uma média alta apresentou também, uma distância na média para os demais critérios. Veja o exemplo abaixo:

*P3: - [...] mas sem bagunça, tá? Psiu, pára, ô. Não assim não, assim é feio. Nos seus lugares certos, senão não dá pra fazer. Ó, assim não, então, vamos lá. O macaco disse. Ó psiu, ó psss.*

A segunda média mais frequente no comportamento do P3 também ocorreu no critério *Competência/Regulação na Tarefa*, com a categoria *Apresentar Questões sobre a Tarefa* (M= 13,42), o que configura que P3 questionava os alunos com bastante frequência, mesmo que fosse referente ao comportamento deles e não à tarefa, conforme exemplo abaixo:

*P3: - Você acha bonito esse comportamento? Vamos prestar atenção aqui ó, você não vai querer brincar?*

No critério *Intencionalidade*, na categoria *Explicar o objetivo da interação* (M= 11,28), P3 apresentou uma média expressiva em seu comportamento verbal. Isso demonstra que, mesmo tendo que controlar o comportamento de seus alunos, procurava integrá-los às atividades propostas. Veja exemplo abaixo:

*P3: - Agora nós vamos ler o texto. Todo mundo olhando pra cá, porque agora nós vamos ler o texto. Olhem pro quadro, pra gente ler o texto.*

A partir do critério *Significação*, a frequência dos comportamentos verbais de mediação do P3 diminui (Tabela 2). No critério *Enfatizar a importância da tarefa* (M= 6,14), percebe-se que o P3 pouco chamou a atenção dos alunos para a importância de aspectos da atividade (Tabela 2). Assim, não instigou os alunos a pensarem para responder às atividades propostas. Observe exemplo:

*P3: - Vou colocar a resposta da questão 3 aqui no quadro, tem que copiar.*

Outro critério que também apresentou menor média foi o de *Responsividade Contingente*, com a categoria *Responder à solicitação do aluno* (M= 4,57) (Tabela 2). Tal média pode ser interpretada pelo fato de os alunos pouco se direcionarem ao P3 para fazer perguntas que não fossem referentes à tarefa, pois muitos saíam da sala sem comunicar P3. Essas perguntas passaram despercebidas pelo Professor que, frequentemente, precisava controlar o comportamento dos alunos em sala de aula e, nem percebia algumas perguntas, como no exemplo a seguir:

*Ad: - Professora, posso ir no banheiro?*

Nesse mesmo critério, na categoria *Responder à questão* (M= 3,57), que verifica quando o aluno faz perguntas referentes à tarefa e o professor responde, a média foi baixa (Tabela 2). Embora tenha apresentado uma média baixa, na pouca presença de questões por parte dos alunos, relacionadas às atividades desenvolvidas em sala de aula, apresentou-se em algumas falas do P3. Observe a ilustração abaixo:

A: - Professora, o que que é prá fazer?  
P3: - Olha lá, Rafael, coloca o 2 lá.

No critério *Competência elogiar-encorajar*, que verifica o comportamento do professor em *Dar Feedback Positivo* (M=2,85) ao aluno, o P3 apresentou uma média baixa (Tabela 2). Essa média pode ser compreendida pela pouca frequência que P3 confirmou ao que os alunos disseram, ou seja, sinalizando ao aluno o avanço com a tarefa. Essa categoria objetiva por meio do comportamento verbal do Professor, que ele estimule ao aluno em dar continuidade ao que está fazendo e, subentendendo que, a forma como o aluno se apresenta ou apresenta a atividade que desenvolve está no caminho certo. Nesse sentido, P3 pouco recorreu a este meio de mediação. Observe uma das poucas falas do P3 referente a essa categoria:

P3 : - Isso, tá vendo como você sabe.

Em relação ao critério *Competência Regulação na tarefa*, na categoria *Dar feedback corretivo* (M=1,14), a média do comportamento verbal do P3 foi baixa (Tabela 2), indicando que, P3 apresentou dificuldade em orientar o aluno quanto à correção da tarefa, de tal modo que, algumas vezes, substituiu a resposta que estava posta por outra mais adequada. Sendo assim, foi pouco oportunizada a interação do aluno com a tarefa. A seguir, um exemplo:

P3: - Não, não é essa música. É tango tarango tango.

O critério *Transcendência*, na categoria *Ponte Cognitiva Temporal* (M= 0,42), pouco apareceu no comportamento verbal do P3 (Tabela 2), o que caracteriza que P3 pouco possibilitou ao aluno transpor sua resposta perceptual a uma conceitual, bem como não oportunizou, ao aluno, relembrar conteúdos ou atividades já desenvolvidas para ajudá-lo a desenvolver a atividade presente.

Observa-se que, P1, P2 e P3 apresentaram comportamentos verbais mediadores em todos os Critérios Mediacionais, mesmo que, em alguns com mais e outros com menos frequência.

Apresenta-se agora, o desempenho dos alunos do 1º Ano do EF, avaliados pelos professores, por meio da fonte de dados, ou seja, os relatórios.

### 3.3 Avaliação do desempenho dos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental

Os princípios norteadores para avaliação do rendimento dos alunos do P1, P2 e P3 são apresentados na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 –Porcentagem de alunos avaliados segundo os princípios norteadores, nos relatórios de apreciação anual sobre o rendimento dos alunos

| Princípios<br>(                 | P1<br>(N=19)% | P2<br>(N=25)% | P3<br>(N=18)% | Média |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| Conteúdos de Natureza Cognitiva | 100           | 100           | 100           | 100   |
| Caráter individualizado         | 52,6          | 64            | 83,33         | 64,44 |
| Desenvolvimento Afetivo         | 73,6          | 44            | 72,22         | 63,27 |
| Caráter mediador                | 15,8          | 32            | 33,33         | 27,04 |
| Participação da família         | 0             | 72            | 0             | 24,00 |
| Caráter evolutivo               | 0             | 0             | 50            | 16,66 |
| Média                           | 40,33         | 52            | 56,48         |       |

De acordo com a Tabela (3), observa-se que P1 foi o que apresentou a menor média de avaliações (40,33%) e P3 a maior média de avaliações (56,48%). Dentre os princípios, o princípio “Conteúdo de Natureza Cognitiva” foi predominante nos relatórios dos três professores e, o menos avaliado, foi o Princípio “Caráter Evolutivo”.

A partir de então, em ordem decrescente, serão apresentados os dados individualizados de P1, P2 e P3 em relação a apreciação anual sobre o rendimento dos alunos.

Observe como P1, P2 e P3 descreveram na maioria dos relatórios o princípio de Conteúdos de Natureza Cognitiva:

*Tem noção de espaço, tamanho, quantidade, forma, posição e direção, tendo dificuldade na lateralidade. (P1)*

*Lê o alfabeto e consegue fazer junção das sílabas. Lê textos com ajuda do professor. Sabe contar de 0 a 100. (P2)*

*Escreve seu nome, conhece as letras do alfabeto, interpreta textos e histórias através de desenhos. Efetua continhas de adição e subtração com números até 10, tem noção de unidade, dezena e centena. (P3)*

O princípio “Caráter individualizado” foi descrito nos relatórios dos alunos, por P1, enfatizando os bons hábitos higiênicos deles. Segue um exemplo:

*Possui bons hábitos higiênicos. (P1)*

Quanto ao princípio “Caráter individualizado”, P2 descreve os alunos como participativos, solidários aos colegas, bem como se realizam ou não as atividades de sala e as de casa. Duas observações feitas por P2 que diferem das demais observações registradas nos relatórios são quando o P2 se refere a um aluno como tendo dificuldade de socializar com os colegas e a outra é quando descreve, no relatório de dois alunos, como aptos para frequentar o segundo ano.

*É solidária, ajuda os colegas, colabora com o professor.  
Não interage com outras crianças.  
Está apto para o segundo ano.(P2)*

A maioria (83,33%) dos alunos do P3 foi avaliada no princípio “Caráter individualizado”. Nesse princípio, P3 relatou seus alunos, da seguinte maneira:

*É assíduo, participa de todas as atividades. Assídua, bom relacionamento com os colegas.(P3)*

Nos relatórios de P1 o princípio de “Desenvolvimento afetivo” apresentou uma frequência maior (73,6%) (Tabela 3), o qual se referia aos gostos e preferências dos alunos por atividades como: cantar, dançar, representar e assistir filmes. Exemplo:

*Adora cantar, dançar e representar.*

Em relação ao princípio “Desenvolvimento afetivo”, P2 avaliou 11% dos seus alunos (Tabela 3) da seguinte maneira:

*Gosta de desenhar, cantar e brincar com os colegas (P2).*

Verificou-se que a maioria (72,22%) dos alunos do P3 foi avaliado pelo Princípio “Desenvolvimento afetivo”(Tabela 3). Nesse Princípio, P3 procurou descrever atividades que a criança gosta de fazer. Observe no seguinte trecho:

*Gosta de atividades como histórias, músicas, desenhos, pinturas, brincadeiras recreativas.(P3)*

Quanto ao princípio “Caráter mediador”, esse foi avaliado em apenas três relatórios (15,8%) de P1 nos quais enfatizou seus esforços e do coordenador no processo de aprendizagem do aluno. Porém, em todos os casos, salientou a necessidade de apoio do professor:

*Identifica as letras com auxílio do professor.(P1)*

Observa-se que P2 descreve o princípio de “Caráter mediador” em oito relatórios (32%) (Tabela 3), dentre eles, que uma criança não aceitava ajuda do professor. Quanto aos demais, refere-se às crianças que apenas conseguiam ler os textos, palavras ou o alfabeto desde que o professor estivesse junto a elas. Exemplo:

*A aluna não aceitava ajuda do professor para orientá-la.  
Le pequenos textos com ajuda do professor. (P2)*

P3 avaliou o Princípio “Mediador” no relatório de apenas 33,33% dos alunos (Tabela 3). Nesses relatórios, P3 descreveu esse princípio, da seguinte maneira:

*Faz adição e subtração, com auxílio do professor. Identifica as letras, com auxílio do professor.(P3)*

Observa-se que P1 e P3 não avaliaram os alunos quanto ao princípio “Participação da família” (Tabela 3). Este princípio foi registrado por P2 em 72%% dos relatórios dos alunos. P2 registrou que 4 famílias estavam cientes quanto ao número de falta dos filhos e, 14 das famílias foram consideradas como atuantes no processo de desenvolvimento do aluno. P2 ressaltou a importância da presença da família na escola, observação esta possível de ser verificada nos seguintes trechos das avaliações do P2 sobre o desempenho dos alunos:

*O aluno poderia ter um desempenho melhor se não tivesse tantas faltas justificadas pela mãe.  
A família está de parabéns por acompanhar o processo ensino aprendizagem do seu filho.(P2)*

O princípio “Evolutivo” não apareceu nos relatórios de P1 e P2. Nesse princípio, 9 alunos (50%) foram avaliados pelo P3, dentre os quais, 2 alunos foram considerados, preparados para frequentarem o 2º Ano do EF e os outros 7 foram descritos da seguinte forma:

*Apesar de ter evoluído, precisará de apoio no 2º Ano (P3)*



O princípio “Conteúdo de Natureza Cognitiva” foi avaliado em 100% pelos três professores nos relatórios de desempenho dos alunos. Devido a essa ocorrência, esse princípio foi dividido em 8 (oito) categorias e analisado quanto a frequência no que se refere à capacidade de realização pelos alunos e apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Desempenho anual dos alunos de 1º ano em atividades de natureza cognitiva, segundo P1, P2 e P3

| Categorias                         | Rendimento  |            |            |                              |            |            |                  |            |            |       |
|------------------------------------|-------------|------------|------------|------------------------------|------------|------------|------------------|------------|------------|-------|
|                                    | Realiza (%) |            |            | Realiza com Dificuldades (%) |            |            | Não avaliado (%) |            |            |       |
| Professores<br>Nº Alunos           | P1<br>(19)  | P2<br>(25) | P3<br>(18) | P1<br>(19)                   | P2<br>(25) | P3<br>(18) | P1<br>(19)       | P2<br>(25) | P3<br>(18) | Média |
| Leitura/escrita                    | 26,31       | 16         | 50         | 63,15                        | 44         | 50         | 10,52            | 0          | 0          | 3,5   |
| Lateral/dir/esp/<br>Tam/quant/for. | 36,84       | 0          | 100        | 63,15                        | 0          | 0          | 0                | 100        | 0          | 33,33 |
| Coord/motora<br>Discrim/vis/aud    | 84,21       | 64         | 100        | 10,52                        | 0          | 0          | 5,26             | 36         | 0          | 13,75 |
| Pron/palav                         | 73,68       | 0          | 0          | 21,05                        | 0          | 0          | 5,26             | 100        | 100        | 68,75 |
| Aritmética                         | 52,63       | 4          | 72,22      | 31,57                        | 60         | 27,77      | 15,78            | 36         | 0          | 17,26 |
| Seq. Numérica                      | 100         | 24         | 22,22      | 0                            | 28         | 0          | 0                | 48         | 77,77      | 41,92 |
| Datas/com.                         | 78,94       | 0          | 83,33      | 5,26                         | 0          | 0          | 15,78            | 10         | 16,66      | 13,88 |
| Interp/Hist.                       | 68,42       | 64         | 100        | 5,26                         | 24         | 0          | 26,31            | 12         | 0          | 12,77 |

Fonte: Relatórios anuais de avaliação dos alunos do 1º do EF

Legenda: (dir. = direita) (esp. = espaço) (coord.= coordenação) (discrim. = discriminação)  
(vis. = visual) (aud.= auditiva) (pron. = pronúncia) (palav. = palavras)  
(seq.= sequência) (com.= comemorativas) (interp.= interpretação) (hist. = história)

Observa-se que, dentre as Categorias de Natureza Cognitiva, a nível de rendimento dos alunos, a maior média apresentada foi da Categoria Pronúncia das Palavras (68,75%) (Tabela 4), e, a menor média, foi na Categoria “Leitura e Escrita” (3,5%) (Tabela 4).

Com base na Tabela 4, apresentam-se os dados individualizados dos três professores.

A Categoria Sequência numérica, embora tenha sido considerada uma atividade que todos os alunos realizavam, não tem um critério previamente estabelecido pelo P1. Foram registradas diferentes sequências numéricas: um registrava até o número 150, outros cinco até o número 100, quatro até o 80, quatro até ao 50, três até o número 30 e dois até o número 20.

Quanto ao rendimento dos alunos (Tabela 4), observa-se, segundo registro do P1, que a maioria realizava as atividades de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, possuía noção de datas comemorativas, bem como pronunciavam corretamente as palavras.

Na categoria Interpretação de História, de acordo com os registros do P1 (Tabela 4) todos os alunos identificados, como os que realizam interpretação de histórias, foram citados pelo P1 como capazes de interpretar as histórias oralmente.

Em relação à Categoria Aritmética (Tabela 4), os 10 alunos avaliados pelo P1, como sendo os que realizaram essa atividade, foram citados por P1 como os que resolviam adição e subtração, além de terem a noção da tabuada. Para os alunos que realizavam com dificuldade, P1 se referiu aos que resolvem adição e subtração com ajuda do professor ou dos colegas, conforme seguinte registro:

*Resolve adição, subtração e multiplicação. Resolve adição, subtração e tem noção da tabuada. (P1)*

No relatório de 3 alunos, não foram registradas informações sobre essa categoria.

Verifica-se na Tabela 4 que, também nas noções de lateralidade, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma, existe, segundo registro do P1, um número maior de alunos que tinham dificuldade em realizar essas atividades. Seguem os registros feitos pelo P1:

*Tem noção quanto a posição, forma, quantidade direção e espaço. Tem noção de espaço, tamanho, quantidade, posição e direção, tendo dificuldade na lateralidade e formas. (P1)*

Na categoria Leitura e escrita (Tabela 4), existia, segundo registro do P1, um número maior de alunos que tinham dificuldade em realizar essas atividades. Nos relatórios desses alunos, P1 descreveu da seguinte maneira:

*Escreve lentamente e ainda não lê. Ainda tem dificuldade na leitura e escreve lentamente. (P1)*

Na categoria Coordenação motora e discriminação visual e auditiva, a forma descrita pelo P2 foi relacionada à capacidade de 16 alunos ouvirem com atenção as histórias contadas por ele e, posteriormente, conseguirem recontá-las, fosse oralmente ou por meio de desenhos. Observe o registro feito pelo P2:

*Ouve história contada pelo professor; reconta história; encadeia história representada por desenho. (P2)*

De acordo com a Tabela 4, o maior número de alunos do P2 que conseguiam desenvolver a atividade estavam contemplado na categoria Interpretação de histórias (64%). O P2 descreve nos relatórios que os alunos são capazes de interpretar as histórias ouvidas pelo professor por meio de desenhos ou recontando-as e, em nenhum dos relatórios, registrou que o aluno faça interpretação dos textos por meio de registro escrito. Observe um dos trechos que frequentemente foram registrados nos relatórios dos alunos pelo P2:

*Ouve com atenção as histórias lidas pelo professor e encadeia as idéias da história contada por meio de desenhos.*(P2)

Em relação à categoria Leitura e escrita, percebeu-se que todos os alunos de P2 desenvolveram essas atividades, uns com mais facilidade que outros. Dentre os 25 alunos, P2 relatou que 8 alunos identificavam as letras do alfabeto, 9 conseguiam ler palavras com sílabas simples e 8 liam textos pequenos compostos por sílabas simples. Exemplo:

*Reconhece o alfabeto; Reconhece as vogais e o alfabeto; Le textos com sílabas simples e complexas.* (P2)

Na categoria Sequência numérica, verificou-se um número maior de crianças que não foram avaliadas (n=12) por P2. Entre os que foram avaliados e os que realizam com dificuldades, um dos alunos sabe contar até ao número 200, oito contam até o 100, um aluno até o 50, e outro até o 30, dois alunos contam até ao número 9. Percebe-se uma diferença de desempenho dos alunos quanto à categoria Sequência Numérica. Veja exemplos dos registros feitos por P2:

*Reconhece os números de 0 a 200; A mesma sabe contar de 0 a 500; Reconhece números de 0 a 100; Reconhece os números de 0 a 9.* (P2)

A categoria Aritmética foi considerada, pelo P2, em termos das quatro operações, adição, subtração, multiplicação e divisão. Desse modo, foi registrado apenas 1 aluno capaz de realizar as quatro operações, 15 realizavam com dificuldades e 9 não foram avaliados. Neste trabalho, para identificar os alunos que realizavam a atividade com dificuldade, foi considerado quando P2 se referia aos alunos que realizavam atividades em pelo menos uma das quatro operações. Observe os registros feitos por P2 nos relatórios:

*Sabe desenvolver continhas de adição.* (P2)  
*Tem noções básicas das quatro operações.* (P2)  
*Em matemática tem dificuldades de reconhecer os números e as operações de adição, subtração e não tem noção de multiplicação e divisão.* (P2)

Evidenciou-se que as categorias Lateralidade, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma, Pronúncia de palavras e Datas comemorativas (Tabela 4), não foram registradas nos relatórios de apreciação anual sobre o rendimento dos alunos do P2.

P3 avaliou nas Categorias Lateralidade, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma, Coordenação motora e discriminação visual e auditiva e Interpretação de histórias, que todos os 18 alunos realizavam atividades dessa natureza. Dentre os 18 alunos, apenas 1 interpretava pequenos textos, enquanto que os demais alunos interpretavam por meio de desenhos as histórias lidas pelo P3. Veja trecho abaixo do relatório de P3:

*[...] é capaz de interpretar textos e histórias através de desenhos. (P3)*

Entre os alunos de P3, 15 foram avaliados (Tabela 4) como os que se interessam e participam de atividades que envolvam Datas Comemorativas. Observe o que descreveu o P3 em um dos relatórios:

*Apresenta-se motivado pelas atividades das datas comemorativas. (P3)*

De acordo com os registros do P3, na categoria Leitura e Escrita, a metade dos alunos realizavam as atividades e a outra metade realizava com dificuldades. Foram identificados como os que realizam as referidas atividades aqueles alunos que conseguem ler e escrever palavras com sílabas simples. Os alunos que realizavam com dificuldades, geralmente, identificavam somente o alfabeto, o próprio nome e apenas palavras com duas ou três sílabas. Observe no registro do P3, nos que eram identificados como realizam:

*Escreve seu nome, identifica todo o alfabeto, le e escreve várias palavras com sílabas simples. (P3)*

E os que foram considerados, por P3, como “realizando com dificuldades”, foi levado em consideração às seguintes observações:

*Escreve o nome, identifica o alfabeto, identifica sílabas com B, C e D. (P3)*

Nas Categorias Lateralidade, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma, Coordenação motora e discriminação visual e auditiva e Interpretação de histórias, todos os 18 alunos de P3 foram avaliados como atividades realizadas pelos alunos (Tabela 4). P3 descreveu da seguinte maneira nos relatórios:

*Identifica o lugar e as paisagens onde mora. (P3)*

P3 considerou que 13 alunos realizavam as atividades na Categoria Aritmética, enquanto que 5 realizavam com dificuldades. Observe o trecho que ilustra tal afirmativa:

*Efetua operações simples de adição e subtração, identifica dezena, unidade, números pares e ímpares. Tem noção de dezena e unidades e dos números pares e ímpares. Tem noção de operações simples de adição e subtração. (P3)*

A Categoria com menor frequência para P3 foi Sequência numérica, na qual, somente 4 alunos foram avaliados como tendo realizado as atividades. Essa categoria visava avaliar a contagem dos números. Todos os alunos identificados como tendo realizado a Sequência numérica, contaram até ao número 20.

A Categoria Pronúncia das Palavras visa avaliar se o aluno ainda fazia trocas de letras ao pronunciá-las, trocas dos pares mínimos, bem como se omitia determinados sons de algumas letras, por exemplo: *Prato/Pato*. Mas, não foi avaliada pelo P3. Essa Categoria poderia nortear o trabalho do Professor em oportunizar atividades que pudessem favorecer o desenvolvimento da escrita da criança.

Observa-se que, mesmo que P1, P2 e P3 tenham valorizado, no relatório de desempenho anual dos alunos, atividades que contemplassem “Conteúdo de Natureza Cognitiva”, verificou-se que, em relação as demais atividades, as voltadas para o desenvolvimento efetivo da leitura, escrita e aritméticas obtiveram uma média menos frequente que as demais categorias.

Verifique as observações feitas a respeito da prática pedagógica dos professores, por meio da coleta de dados, tendo como base os instrumentos e a fonte de dados.

### **3.4 Descrição de Casos**

Para melhor compreensão dos dados, que apresenta de forma resumida no Quadro Comparativo dos Professores APÊNDICE (A) a discussão dos resultados será feita por meio de Descrição de casos, começando por P1.

**P1** - Segundo P1, embora seja concursado na Rede Municipal de Ensino do Município de Cáceres, não recebeu capacitação para atuar com alunos do 1º Ano do EF. De acordo com o documento do MEC (2007), para que ocorresse a implementação dessa política, seriam

necessárias orientações pedagógicas aos professores. Verificou-se que, os professores que assumiram a sala de aula do 1º Ano do EF não receberam instruções *a priori* para trabalhar com os alunos de seis anos de idade. Este aspecto chama a atenção para a necessidade da Secretaria de Educação Municipal de Cáceres, MT propor momentos de discussão com os professores, para a elaboração de uma proposta pedagógica que possa atender ao máximo as necessidades da infância e de um apoio por parte da equipe gestora a esses profissionais.

Mesmo que, segundo P1, não tenha participado de discussões a respeito da implantação da Lei 11.274/06, ao ser inquirido sobre a percepção a respeito do EF de Nove Anos, P1 concebe a proposta como algo positivo. Todavia se faz necessário maior preparo deste profissional para atuar com esse aluno, pois, observou-se que, a maior dificuldade na prática pedagógica de P1 foi ensinar o conteúdo de forma lúdica. Fato este que poderá fazer da escola um lugar enfadonho e, conseqüentemente, na primeira oportunidade o aluno desista de estudar.

O fato dos alunos não sentirem prazer em estar na escola é um aspecto preocupante, pois, na maioria das vezes, as famílias ainda têm controle dos seus filhos antes da adolescência deliberando o que devem ou não fazer. Mas, em uma idade mais avançada, o aluno passa a tomar as suas próprias decisões, e o que se tem visto em nossa sociedade é uma grande evasão desses jovens das escolas. Isso se comprova com os dados do IBGE (2007) sobre a frequência à escola para a faixa etária de 7 a 14 anos ser quase universal em 2006 (97,6%); entretanto, o quadro era menos favorável, para os adolescentes de 15 a 17 anos a faixa correspondente ao Ensino Médio.

P1 alegou que, uma das vantagens do aluno de 6 anos fazer parte do EF é que, este aluno, se sente mais valorizado no EF que quando fazia parte da EI. Relatou que é importante, a partir de agora, dizer para o aluno das suas responsabilidades, como se o aluno já devesse assumir “seus” compromissos com alfabetização. Ao mesmo tempo, P1 ressaltou que o aluno ao fazer parte do EF sentia falta de brincar sendo que essa prática é mais frequente na EI. P1 demonstra saber da importância de se trabalhar o conteúdo de forma lúdica, mas relata que quando percebia que o aluno está cansado de estudar, ele proporcionava atividades recreativas, ou seja, deixou claro a dicotomia entre o brincar e o estudar.

Em investigação sobre a transição da criança da EI para o EF Motta (2011, p. 171) salienta que “[...] as crianças aprendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura própria...”. Desse modo a autora compreende numa

perspectiva da Sociologia escolar que, independentemente da idade (6, 7, 10 anos) estas são crianças, estejam mais ou menos escolarizadas, sendo crianças e aluno, e não crianças ou alunos.

Ao ser questionados a respeito de sua prática pedagógica, a partir da Lei 11.274/06, P1 identificou a importância de se trabalhar ludicamente o conteúdo, mas enfatizou a importância do aluno aprender a ler nesta faixa etária. Afirmou tomar alguns cuidados quando aplicava uma atividade avaliativa ao aluno, pois, não a denominava de ‘prova’ e sim de ‘avaliação’, alegando que a palavra ‘prova’ assusta um pouco e que a avaliação serve para que o professor se situe quanto ao processo de aprendizagem do aluno. A atividade avaliativa era realizada num espaço de até três dias, conforme o rendimento do aluno e, no dia a dia, realizava anotações em seu caderno sobre o desenvolvimento de cada aluno e, ao final do bimestre, essas anotações transformavam-se num relatório.

Nesse sentido, observou-se que P1 preocupava-se com o desenvolvimento dos alunos, não valorizando a avaliação como um simples ato burocrático, mas, como um instrumento que lhe possibilitasse verificar a aprendizagem deles.

P1 relatou também que, independente da Lei, um bom profissional deve buscar inovar seus conhecimentos constantemente e sua prática pedagógica é a mesma de antes da Lei 11.274. Mediante uma mudança tão significativa na educação, P1 ao relatar que não mudou e nem mudaria sua prática pedagógica devido às mudanças ocorridas, nos leva a questionar se, esta atitude, pode ser analisada como aceitação das mudanças sem ao menos questioná-las. Sendo assim, indagamos: Será que, mediante as inúmeras decepções com as ações de muitos governantes descomprometidos com a educação ao longo da história brasileira, o professor cansou de lutar por uma escola mais digna? Será que os professores se sentem desencantados, desapontados a terem que realizar atividades para as quais não se sentem preparados?

Nesse sentido, verificou-se necessidade do acompanhamento da implementação da Lei 11.274, ao que se refere à ampliação desse segmento de oito para nove anos, pois, nem sempre acontece conforme o planejado. Ao considerar que a escola é o local onde mais se reúne crianças e que hoje são obrigadas a frequentá-la, esse local precisa ser sinônimo de prazer para as mesmas. A esse respeito, Kramer (2006b) aponta que, na EI e no EF, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Em relação ao Comportamento Mediador dos Professores que buscou compreender o processo mediacional de aprendizagem, P1, em relação aos demais, em seu comportamento mediador apresentou a maior média (8,86%). P1 se destacou em quatro critérios, a saber: Intencionalidade, Significação, Competência/Regulação na tarefa e Competência/elogiar-encorajar.

Dentre os critérios acima citados, verificou-se que dos três considerados por Feüerstein como universais (Intencionalidade, Significação e Transcendência), P1 se destacou no critério Intencionalidade na categoria *Explicar o Objetivo da Interação*. O resultado desse critério pode ser compreendido em decorrência da dinâmica da aula de P1, que ao iniciar as aulas, apresentava aos alunos o que havia planejado para aquele dia, bem como seriam desenvolvidas as atividades e o porquê daquela atividade. Esta atitude de P1 contribuiu para que os alunos soubessem quantas atividades a serem desenvolvidas durante todo o percurso da aula.

Outra observação relevante foi o fato do P1 apresentar o planejamento aos alunos logo no início da aula, o que contribuiu também para a média de comportamentos da categoria *Enfatizar a importância da tarefa*, no critério Responsividade Contingente. Assim, os alunos demonstravam maior interesse ao desenvolver atividades que têm significado para eles. Do mesmo modo que, ao apresentar o planejamento aos alunos, P1 os informava sobre o decorrer da aula, ou seja, as atividades a serem desenvolvidas.

Assim, esse comportamento pode ter contribuído para minimizar as dúvidas dos alunos e, com isso, solicitarem pouco a ajuda do P1, o que contribuiu para uma baixa frequência na categoria *Responder à questão*.

Em relação à importância do planejamento, Tébar (2011) o aponta como um dos critérios de mediação prioritário. Para o autor, a alternativa para evitar o comportamento do tipo ensaio e erro é o planejamento e a busca sistemática. O autor enfatiza que o modelo de planejamento pode ser a proposta e a exigência que partam do mediador para envolver o aluno: “O planejamento do dia permite a criança estabelecer relações entre aquilo que pensa e aquilo que faz e, por conseguinte aprender a organizar-se.” (BRANDÃO et al. 2009, p. 75).

O fato de P1, antes de começar a apresentar o conteúdo, questionar os alunos, fazendo-lhes suspenses sobre o que iriam aprender naquela aula, propiciou aumento na média para a categoria *Apresentar Questões da Tarefa*. Percebeu-se que P1 integrava o aluno à atividade



que estava sendo realizada, fazendo-lhe perguntas relacionadas à tarefa, bem como dando um tempo para que o aluno pensasse antes de responder. Tal atitude contribuiu para que os alunos não respondessem de forma impulsiva à pergunta.

A metodologia adotada pelo P1, de trabalhar em grupo, pode ter contribuído, também, para que o registro de menor média na categoria *Responder à questão*, pois esse comportamento oportunizou melhores condições para que as dúvidas fossem sanadas entre as próprias crianças evitando que chegassem ao professor. Esses comportamentos adotados por P1 favoreceram as interações entre os alunos, promovendo um contexto de aprendizagem e de socialização, bem como facilitava sua observação quanto às necessidades individuais de seus alunos. Todavia, ao observar que alguma criança se dispersava daquilo que estava proposto P1 logo se aproximava e, de alguma forma, procurava significar a tarefa para o aluno focando novamente o interesse dele para a atividade.

Segundo Lira et al. (2011), ainda persistem no 1º ano carteiras enfileiradas em tamanho desproporcional ao dos alunos, mas, verificou-se que a estratégia utilizada por P1 de colocar as carteiras em círculo pode ser considerado como um avanço na educação, pois, atualmente a dinâmica de sala de aula já não é mais aquela em que cada um aprendia de forma individualizada e que a troca de experiências entre os alunos vem ganhando espaço dentro da escola e consequentemente a socialização de conhecimentos vem acontecendo. A esse respeito, Lisboa e Koller (2004) salientam que as funções dos professores nos dias atuais vão além do ensino de conteúdo acadêmico, tornando-se importantes agentes no processo de socialização das crianças e jovens.

Embora a metodologia usada pelo P1 de trabalhar em grupo possa ter favorecido para as crianças socializarem suas eventuais dúvidas com o próprio grupo, que por sinal é considerado um aspecto positivo na abordagem sociointeracionista de desenvolvimento, esse tipo de metodologia estimulou a conversa entre os alunos, já que os mesmos ficavam próximos uns aos outros, fazendo com que o professor tivesse que controlar frequentemente o comportamento deles. Observou-se que P1 mesmo questionando seus alunos e adotando a metodologia do trabalho em grupo, não permitia comportamentos indisciplinados em suas aulas. Sempre procurava regular o comportamento dos alunos de forma que houvesse interação com as atividades propostas, de modo a não deixá-los ociosos.

P1 regulava o comportamento dos seus alunos com frequência e o fazia de maneira carinhosa, elogiando-os em relação às tarefas, o que estimulava possivelmente os alunos para

que estes não desistissem de desenvolver as atividades propostas, culminando em novas dúvidas e/ou descobertas.

A respeito da regulação de comportamento desenvolvida por P1, cabe considerar que, além do comportamento processos cognitivos, também estavam sobre controle, tanto no sentido inibidor como facilitador. Essa regulação promove o desenvolvimento de processos autorregulatórios. Segundo Boruchovitch (2004), a autorregulação é importante no EF e no processo de escolarização, uma vez que permite um crescimento da consciência dos próprios processos cognitivos e também a possibilidade de controle sobre os mesmos.

Observou-se também que P1 frequentemente instigava as crianças sobre aspectos do conteúdo trabalhado e não, simplesmente, passava a atividade no quadro. Este fator pode ter contribuído para sanar eventuais dúvidas, além do P1 ter sido pouco questionado pelos alunos. Também pode ter sido um fator preponderante para que o P1 não precisasse, com frequência, substituir a resposta dada pelo aluno por outra, o que foi apresentado na *categoria Feedback Corretivo* (Tabela 2).

A maneira carinhosa do P1 recepcionar os alunos também foi compatível quando eles lhes apresentavam a atividade desenvolvida, pois, olhava a tarefa e respondia de forma que os encorajassem a dar continuidade ao que faziam, conforme apresentado na categoria *Dar Feedback Positivo*. Isto, possivelmente, fez com que os alunos se sentissem mais envolvidos com a tarefa e solicitassem pouco para se ausentarem da aula, fato observado na categoria *Responder a solicitação do aluno*. Nesta categoria, verifica-se a resposta do professor ao aluno sobre algo que não fosse referente à tarefa, ou seja, solicitação para ir ao banheiro ou outros pedidos.

P1, frequentemente, desenvolvia o conteúdo com aulas lúdicas, ou seja, além da rotina de cantar no início das aulas, sentava-se ao chão com os alunos, desenvolvia atividades teatrais, levava o alfabeto móvel e brinquedos de montar e procurava ensinar o conteúdo de forma diferenciada. Exemplo disso foi quando desenvolveu a atividade sobre as partes do corpo humano. Nesse dia, sentaram-se todos em círculo no chão, enquanto um aluno desenhava o corpo de um dos colegas que estava deitado, P1 ia questionando os demais alunos quanto às funções das partes do corpo humano, bem como aos devidos cuidados que devemos ter com cada uma delas.

Em outros dias, observou-se que P1 colocava o alfabeto móvel e outros brinquedos no chão e por mais que os alunos estivessem livres para brincar, o professor estava presente a

todo instante entre eles e, quando percebia que algum aluno apresentava alguma dificuldade, parava para auxiliá-la, ou seja, apresentou intencionalidade com o ato de brincar, sendo assim, possibilitava melhor a aprendizagem dos alunos quanto ao que estava sendo ensinado.

Foi perceptível o prazer e o envolvimento dos alunos quando P1 propunha essas atividades. Os alunos, além de demonstrarem interesse em participar das atividades, também faziam mais perguntas, riam do que estavam fazendo e o professor quase não precisou chamar a atenção deles quanto ao comportamento durante as atividades. Nesse sentido, comprova-se a seguinte afirmação de Kishimoto “[... Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa.” (KISHIMOTO, 2006, p.35).

Quanto à forma de avaliar P1, conforme descrito anteriormente, verificou-se que, mesmo que ainda apresente algumas dificuldades para elaborar o relatório dos alunos, apresenta uma concepção avançada quanto ao sentido de avaliar o desenvolvimento dos alunos, pois, para P1, a avaliação já não tem somente o sentido de saber o que o aluno não sabe, mas, de verificar o que ainda precisa aprender.

Nesse sentido, percebe-se que P1 não está preocupado em elaborar o relatório somente para cumprir com a burocracia, mas, principalmente em identificar o desenvolvimento real em que o aluno se encontra e possivelmente reelaborar suas aulas.

Observou-se que a prática pedagógica do P1, embora se observe alguns avanços, ainda está voltada mais para o aspecto de desenvolvimento cognitivo, tendo como foco a leitura e a escrita, de acordo com a análise dos princípios avaliados nos relatórios e, considerando que a categoria do princípio “Conteúdos de Natureza Cognitiva” precisou ser subdividida. O que se torna questionável é verificar que mais de 60% dos alunos não tenham conseguido, até o final do ano letivo, desenvolver com mais autonomia atividades dessa natureza.

A esse respeito, Lira et. al. (2011), enfatizam que o novo 1º ano requer um profissional qualificado e o uso de recursos e materiais condizentes com a proposta pedagógica para essa faixa etária, pois as crianças estão tendo acesso ao conteúdo básico do processo de alfabetização, entretanto a maioria ainda não sabe ler. Sendo assim, é preciso propor discussões quanto as atividades a serem desenvolvidas com o aluno de seis anos de idade no EF.

Outro fato observado é quanto ao princípio de Caráter evolutivo e a participação da família não terem sido mencionados pelo P1 em nenhum dos relatórios dos alunos, o que leva

a verificar que indicadores/critérios, instrumentos, enfim, a forma de avaliar as transformações do aluno em sala de aula, ainda merecem ser discutidos entre os educadores e, que escola e família ainda não se percebem como partícipes do desenvolvimento do aluno. Segundo Tébar (2011, p.117), o professor “[...] deve estabelecer um intercâmbio de informações com os pais sobre o processo de ensino e aprendizagem de cada uma das crianças”. Para isso, o professor precisa conhecer as especificidades dos seus alunos e registrá-los. Com base nas análises realizadas, observou-se que, tanto a escola quanto a família, mesmo que tenham o mesmo objetivo, ou seja, o desenvolvimento integral do aluno, ainda não possuem uma conexão.

A falta do registro no princípio de Caráter evolutivo é preocupante, pois, P1 demonstra clareza sobre o objetivo da avaliação, mas, não registra o que observa sobre o desenvolvimento dos seus alunos, o que dificultou o acompanhamento do próprio professor e para o próximo professor que venha a trabalhar com esses alunos. A respeito da necessidade do professor em conhecer a individualização dos alunos, Tébar (2011) relata que é imprescindível conhecermos as dificuldades dos educandos e, mais ainda, para adiantar-nos a ela.

Observou-se também que, embora P1 tenha demonstrado conhecer as individualidades de seus alunos, o que se configurou nos critérios Desenvolvimento afetivo, no Caráter individualizado, P1 apresentou dificuldades em apontar o quanto seus alunos já progrediram, outrossim, em apontar os aspectos, ainda necessários para o processo de desenvolvimento de cada um deles.

**P2 -** A partir de então, apresentar-se-á a Descrição de casos de P2, cujos Instrumentos e Fontes de dados, utilizados nesta pesquisa, possibilitou conhecer melhor sua prática pedagógica.

Observou-se que P2 demonstrou-se inseguro quanto a atuar com alunos em processo de alfabetização, pois, em 6 anos de experiência em docência era a primeira vez que atuava com alunos na faixa etária de 6 anos, inclusive foi um fator preponderante para que tivesse sentido, no início do ano, vontade de desistir de dar aula para estes alunos.

Devido ao calor excessivo na sala de aula de P2, considerando que a parede da sala de aula era compartilhada com a cozinha e, somente um ventilador em funcionamento, as carteiras, no período da coleta de dados, ficavam sempre encostadas na parede e P2 evitava ao máximo atividades que agitassem um pouco mais os alunos, sendo assim, optava por passar as

atividades no quadro. Na tentativa de distrair os alunos P2 costumava brincar verbalmente com os alunos enquanto passava as atividades no quadro e os alunos de P2 apresentaram um comportamento controlável.

Geralmente P2 começava a aula com conteúdos de Matemática e, após o recreio, optava pelos conteúdos de Português. Durante a coleta de dados observou-se que P2 planejava suas aulas, mas, somente explicava os exercícios quando passados no quadro, o que ocasionava para que os alunos perguntassem o que era para ser feito.

Além da sala de aula onde P2 atuava ser muito quente, a escola também não oferecia espaço adequado fora da sala de aula para que P2 pudesse levar os alunos, ou seja, além de não possuir parque, também não era arborizado, o que dificultava ainda mais para que P2 desenvolvesse atividades diferenciadas aos alunos. O máximo que P2 conseguia fazer para distrair os alunos era cantar várias músicas no início da aula, após fazer a oração, mas, logo em seguida, passava os conteúdos no quadro.

Ao ser questionado quanto a ampliação do EF de nove anos, P2 analisa como sendo um grande desafio para o professor, ao aluno e também aos pais. Para os professores por terem que, alfabetizar os alunos. Para o aluno, pelo fato de gostar ainda de brincar e, no EF, passam a brincar menos. Para os pais, por ainda desconhecerem a Lei 11.274/06 e se sentem confusos quanto a medida de cobrança aos filhos com as atividades da escola. Verifica-se que a observação feita por Sarmiento (2011) é extremamente relevante, quando relata que, para que aconteça a implantação do EF é preciso reestruturá-lo em sua totalidade, pois, de um modo geral todos se encontram confusos quanto às mudanças ocorridas.

Observou-se que as aulas do P2 eram muito divertidas, pois este brincava verbalmente com as crianças o tempo todo, mas, com exceção do alfabeto móvel, durante as aulas filmadas, nenhum outro recurso pedagógico foi utilizado. Nesse sentido, verificou-se que tem o conhecimento sobre a importância de se trabalhar ludicamente, mas, devido à falta de infraestrutura da E2, P2 evitava atividades que agitassem os alunos.

A falta de infraestrutura das escolas acarreta sérios prejuízos à metodologia adotada pelo professor, pois, por se tratar de salas de aula com pouca ventilação, pouco espaço externo apropriado para trabalhar com os alunos este se priva da oportunidade de desenvolver aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, submetem-se a propostas metodológicas tradicionais. Sendo assim, restava ao professor trabalhar os conteúdos no quadro-negro. Em relação a essa perspectiva pessimista, Saviani (2008, p. 32) argumenta: “E, nesse diapasão, avançaremos

século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação”.

Mediante este cenário, verifica-se que os alunos não irão gostar de um lugar que passam horas do seu dia com os pés pendurados nas carteiras, sem espaço para brincar, tendo que ficar vestidos (considerando que em casa ficam mais à vontade) durante toda tarde, em uma sala quente, sendo privados de seus brinquedos e dos momentos de lazer, tendo que copiar e fazer atividades que, muitas vezes, desconhecem e/ou não sabem como fazer.

A esse respeito, Rapoport et al. (2009) alertam para o aumento dos índices de evasão em proporção ao aumento da idade dos alunos. Observa-se, então, a necessidade de avançarmos nas discussões, juntamente com os órgãos competentes, a respeito da infraestrutura para receber o aluno de seis anos de idade no EF.

Sendo assim, não tem como não questionar a opinião da representante do Ministério da Educação, Jeanete Beauchamp (2005), quando se refere à entrada do aluno mais cedo na escola, pois, ele até poderá gostar, mas, somente se for uma escola que abrigue e respeite as peculiaridades de sua infância, desde que a vontade de frequentá-la parta do próprio aluno e não das leis que lhe impõe a estar em um lugar pouco atrativo e de afazeres enfadonhos.

A respeito da transição do aluno de seis anos de idade entre a EI e o EF, P2 analisou como algo muito positivo. Ressaltou, porém, que a criança tem dificuldade de se adaptar no EF devido ao excesso de informações. Relatou que a transição da criança de 6 anos de idade da EI para o EF só veio a contribuir para que ele comesse a ler mais cedo.

Na opinião do P2 vivemos em uma sociedade que requer muita informação e a criança não pode ficar alheia. P2 contradiz-se quanto à importância do aluno ter acesso às informações, pois primeiro diz que ele não pode ficar alheio ao que ocorre na sociedade e, logo em seguida, relata que, esse mesmo aluno, teve dificuldades em se adaptar no EF, devido ao excesso de informações, principalmente os que não têm acesso ao computador em casa. P2 Enfatiza também que essa transição vai favorecer o amadurecimento mais precoce da criança, pois passará a ter acesso à escrita mais cedo. Salienta que, alguns alunos ainda não se sentem “adaptados” com essa nova configuração de escola, pois algumas preferem ficar em casa brincando.

De acordo com o documento do MEC/2007 o conteúdo do 1º Ano não pode ser o mesmo da antiga 1ª série, mas os professores encontram-se diante do mesmo cenário que aos

alunos da antiga 1ª série eram recebidos, ou seja, sem espaço apropriado de lazer, sem uma proposta pedagógica adequada e sem uma formação para receber os alunos. Isso tem levado muitos professores, principalmente, os que atuam com os alunos do 1º ano, como é caso dos professores participantes desta pesquisa, a sentirem-se inseguros e, muitas vezes, negar-se a assumir tamanha responsabilidade.

A falta de apoio ao professor poderá refletir numa possível evasão escolar dos alunos, pois, num futuro próximo, assim que se tornarem um pouco mais independentes, já que as famílias pouco participam da sua vida escolar, conforme observado nos relatórios dos alunos elaborados pelos professores e nos relatos dos mesmos. Fazer parte de um espaço que não lhe seja prazeroso e, considerando que há vários outros atrativos fora da escola, possivelmente, impelirão esse aluno a fazer parte de um grupo de pessoas que não concluíram seus estudos, somando outra parcela da população que servirá como mão-de-obra ao mercado de trabalho.

Ao ser questionado a respeito de sua prática pedagógica, a partir da Lei 11.274/06, P2 alegou já ter mudado sua prática, pedagógica, principalmente no que diz respeito às atividades lúdicas, pois considera que sua prática se limitava muito no quadro negro e giz, e agora percebe ainda a importância de se trabalhar com o lúdico, inclusive, citou exemplos de recursos pedagógicos que lhe trazia pouco ônus ou quase nenhum, como tampinhas de garrafa, bola de meia, palitos de picolé, entre outros. O P2 afirma que já mudou sua prática.

Outro fato relevante relatado por P2 foi que, quando assumiu a sala de aula do 1º Ano do EF, não se sentia preparado, que os conhecimentos adquiridos no Ensino Superior não lhe foram suficientes para aprender a alfabetizar uma criança. Inclusive, pensou em desistir, pois suas aulas, no início do ano letivo, eram uma “bagunça”. Mas, depois que começou a pesquisar na internet, começou a participar da Formação Continuada e a aplicar os conhecimentos adquiridos em suas aulas, passando a ver o 1º Ano como um desafio, P2 deixou muito claro que sua formação superior pouco contribuiu com sua prática. Segundo ele a coordenadora o incentivou a continuar com a turma, apoiando-o pedagogicamente. Desse modo, sentiu-se mais seguro.

Observa-se que as dúvidas e as angústias dos professores e gestores em relação à entrada da criança de seis anos de idade no EF não ocorrem somente na região onde se desenvolveu a pesquisa, mas, a nível nacional, o que se constatou pela necessidade de diversos pronunciamentos, por meio do Parecer 04/2008 do Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, verifica-se que há a necessidade que as universidades repensem o trabalho

desenvolvido nos cursos de licenciaturas, principalmente ao que se refere ao processo de alfabetização do aluno.

Sintetizando a análise feita sobre os registros elaborados pelo P2 quanto ao rendimento anual dos seus alunos por meio dos relatórios, foi possível verificar que P2 analisou o rendimento dos alunos em quase todos os princípios, com exceção do princípio Caráter evolutivo. Assim, pode-se considerar que ele avalia o aluno em quase todas as dimensões do processo.

Embora o P2 tenha considerado as peculiaridades dos alunos, nos princípios do Caráter individualizado e Desenvolvimento afetivo, o princípio não citado por ele nos relatórios dos alunos foi justo o que lhe possibilitaria identificar melhor o desenvolvimento real em que os alunos se encontravam, ou seja, o princípio de Caráter Evolutivo. Dessa forma, poderia lhe dar suporte para avaliar sua própria prática pedagógica e replanejasse suas aulas, bem como orientar o trabalho do futuro professor que viesse a trabalhar com essas crianças no próximo ano. A respeito disso, Leal et al. (2007) enfatizam que cada professor, ao planejar as situações didáticas, é preciso refletir sobre os estudantes, considerando tanto as características individuais, como no que se refere aos modos como interagem na escola.

O fato de P2 não avaliar os alunos no princípio Caráter Evolutivo, pode ser por ter passado despercebido, uma vez que em outros princípios que descrevem as individualidades do aluno tenha sido contemplado nos relatórios dos alunos por P2.

Com base na Tabela 4, P2 avalia que mais da metade dos alunos realizam atividades de leitura, escrita e interpretação de textos, mas deixa claro que é, principalmente, por meio de desenhos ou oralmente. Sendo assim, nota-se que mesmo que oito alunos escrevam pequenos textos com sílabas simples e outros nove liam palavras com sílabas simples, percebe-se que os alunos do P2, no final do ano letivo, também não dominavam a leitura e a escrita. Isto leva a entender que são atividades bastante valorizadas no 1º Ano do EF, sobrepondo o brincar para essa faixa etária. Verifica-se que, mesmo com toda ênfase dada à leitura e a escrita da criança nos anos iniciais, inclusive diminuindo o espaço das brincadeiras, elas ainda não conseguem ler e escrever com autonomia e desenvoltura ao final do ano letivo.

Outro aspecto relevante é que se percebe que P2 valoriza a parceria da família, inclusive parabenizando as que acompanham a vida escolar dos filhos e aponta como negativo as famílias que são coniventes com as faltas dos filhos na escola. Essa interação de P2 com a família contribuiu para que ele se preocupasse com o que acontecia no contexto familiar dos



seus alunos e lhes fizesse perguntas sobre algo ocorrido na casa deles. Observou-se que essa preocupação do P2 com a família dos alunos fazia com que os alunos se sentissem mais próximos de P2 e consequentemente se sentissem mais estimulados a desenvolver as atividades propostas por ele. A respeito disso Gomes (2002) descreve que por meio dessa interação humana, os dois lados ganham com a partilha.

**P3** - Embora P3 tenha 25 anos de experiência na docência, cinco anos com alunos na faixa etária de seis anos, sua formação seja no magistério com Ensino Superior em Licenciatura em Pedagogia, ter menos alunos que P1 e P2, e, no ano da pesquisa, sua atuação profissional fosse somente com o 1º ano apresentou mais dificuldades em sua prática pedagógica.

Ao ser inquirido sobre o EF de nove anos P3 considera que, no início, foi um “alvorço”, pois o aluno deveria estar na EI e já estava no EF, mas nos dois últimos anos, tanto a família quanto o aluno, já estavam se adaptando. Enfatiza também que foi uma boa proposta, pois a criança começa a ler mais cedo. Vale ressaltar que, ao final do ano letivo, poucos alunos de P3 foram capazes de desenvolver atividades de leitura e escrita com mais desenvoltura e, na maioria dos relatórios dos alunos, foi registrado por P3 que era preciso acompanhamento pedagógico no ano seguinte. Sendo assim, os alunos no 1º ano do EF brincam menos e aprendem menos.

É sabido que a implantação da Lei 11.274/06 não teve impacto somente sobre o EF, mas, sobretudo, no trabalho do professor. Em pesquisa realizada com professores do 1º ano do EF sobre o EF de 9 anos, baseado em conceito de <sup>1</sup>trabalho prescrito e trabalho real Nogueira e Catanante (2011) salientam que essa Lei delimita o trabalho e a profissionalidade docente. Nas palavras dos autores “... entre o trabalho prescrito e o realizado, emergem impedimentos e dilemas muitas vezes insuperáveis, que integram o trabalho real” (NOGUEIRA E CATANANTE, 2001, p. 187).

A respeito da transição do aluno de seis anos de idade entre a EI e o EF, P3 percebia que o aluno sentia muita falta das atividades que desenvolvia na EI. Analisou que, no EF, é preciso que aprenda a ler e a escrever, porém, a criança gosta mais de brincar. Percebia que, quando trabalhava com música e história, o aluno se envolvia mais com as atividades.

Segundo P3, alguns alunos ainda se comportam da mesma forma de que quando estavam na EI, ou seja, preferiam brincar a “estudar”. Enquanto que outros, já identificam que

agora é para aprender a ler e a escrever e não mais para ficar brincando, como faziam na EI. Isso pode ser pelo fato de ouvir dos adultos que deixou o “prezinho” e foi para o EF e que, a partir de agora, a coisa é séria.

P3 percebia que por meio de aulas diferentes era possível prender mais a atenção dos alunos, mas, prevalecia as atividades no quadro. Observou-se que, mesmo a escola possuindo laboratório de informática, nos dias de observações das aulas, P3, não ministrou aula neste laboratório. Vale ressaltar que, a escola possuía 1 laboratório de informática e devido a isso, é feito um cronograma de uso semanal para cada turma, o que pode ter coincido para que essa observação não tenha sido feita.

Com base nas respostas de P3 verificou-se que o professor percebe a importância de trabalhar ludicamente em sala de aula, mas, pouco ilustra suas aulas. P3 afirma conhecer os materiais pedagógicos oferecidos pela escola e afirma usá-los. Porém, observou-se que P3 costumava usar, diariamente, os livros didáticos no momento da leitura compartilhada e, em outro dia, levou um espelho para trabalhar os cinco órgãos dos sentidos. Com exceção a esses dois materiais, observou-se pouco uso de outros tipos de materiais levados para sala de aula. Observa-se que ainda não se tem clareza do *quê* e *como* trabalhar os conteúdos com os alunos.

Em relação ao Inventário de Comportamento Mediadores do Professor que buscou compreender o processo mediacional de aprendizagem, observou-se que P3 apresentou alguns dos critérios de mediação estabelecidos por Feürstein e, considerados critérios necessários para a realização da mediação.

Às observações feitas na sala de aula de P3 verificou-se que os alunos do P3 apresentaram um comportamento mais agitado, necessitando de mais atenção por parte do mesmo, conforme dados apresentados na categoria *Solicitar Autorregulação* (Tabela 2).

A excitação apresentada pelos alunos, no início das filmagens desta pesquisa, pode ter sido pelo fato da sala de aula dessa turma ter ficado próxima a área em reforma da escola, havendo então, a necessidade de um tom de voz mais alto do professor e dos alunos, devido à poluição sonora causada pelos maquinários dos pedreiros. Sendo assim, isso, naturalmente, já era um desencadeador para esse comportamento dos alunos.

Outro fator relevante que pode ter contribuído para que essa categoria tenha apresentado uma média mais expressiva, ou seja, que as crianças ficassem mais agitadas foi o fato do P3 passar as atividades no quadro sem explicar aos alunos o que deveriam fazer e, os alunos começavam a perguntar se deviam copiar no caderno ou não. Alguns alunos se

dispersavam brincando de lulinha, outras pulavam as janelas de frente para o corredor. A partir de então, P3 dividia o tempo entre chamar a atenção dos alunos e passar a tarefa no quadro-negro. Isto desencadeava para que os alunos não se sentissem interagidos com as atividades, perdessem o foco na tarefa e comesçassem a brincar e/ou brigar entre eles.

Em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula Oliveira, (2005, p. 65) enfatiza que “Manter os alunos sempre ocupados com atividades que lhes interessam e que exijam concentração pode ser um fator fundamental para evitar a indisciplina”.

Observou-se também que P3 passava várias atividades no quadro e somente depois explicava o que era para ser feito. Essa forma de desenvolver a tarefa fazia com que o professor tivesse pausas constantes para chamar a atenção dos alunos de modo que o professor necessitasse explicar por mais vezes a mesma tarefa. A esse respeito Tébar (2011), enfatiza que os alunos com problema de atenção e impulsivos requerem atenção em dobro por parte do mediador e que o acompanhamento é necessário, mas é imprescindível envolver e compreender o educando em seu próprio autocontrole.

Ao buscar controlar o comportamento dos alunos, sempre que retornava às atividades, havia a necessidade de explicar tudo novamente enfatizando aspectos da tarefa, o que contribuiu para uma frequência maior em seu comportamento verbal, apresentado na categoria *Enfatizar a importância* da tarefa (Tabela 2). O fato do P3 voltar a questionar os alunos pode ter contribuído para que a categoria *Explicar o Objetivo da Interação*, no critério Intencionalidade tenha tido uma média expressiva (Tabela 2).

A correção das atividades era feita pelo P3 e, mesmo nesse momento, era necessário chamar a atenção dos alunos frequentemente, que contribuía para a demora da correção dos exercícios. Observou-se que, quando P3 fazia a leitura das atividades e questionava os alunos, eram sempre os mesmos que respondiam, pois as demais esperavam que ele desse a resposta para que copiassem. Quando eram questionadas pelo Professor do porquê de não terem feito a tarefa, alegavam não saberem ler e nem escrever.

Uma vez por semana, eram desenvolvidas atividades recreativas no pátio da escola, onde os alunos brincavam de: corre cotia, balança caixão, pular corda, recitar versos, entre outras brincadeiras. Mesmo nesse momento, os alunos mantinham um comportamento agitado, o que, às vezes, os levava a se agredirem fisicamente e, só paravam quando o P3 ameaçava a voltar para sala de aula, caso não parassem.

Após o recreio, os alunos ficavam muito agitados e o P3 tentava acalmá-los com alguma brincadeira, mas os alunos agitavam-se ainda mais. O P3 aparentava certo nervosismo, mas mantinha um tom de voz baixo não deixando transparecer impaciente e, em momento algum, agressivo com os alunos.

O comportamento agitado dos alunos pode ser resultado de diversos fatores, da mesma forma que, esse mesmo comportamento, também tenha influenciado no comportamento mediacional do P3. Assim, esse cenário na sala de aula de P3 pode ter culminado para a menor média apresentada nas categorias *Dar Feedback Corretivo* (no critério *Competência regulação na tarefa*), *Dar Feedback Positivo* (no critério *Competência Elogiar-encorajar*), *Responder à Questão* (no critério *Responsividade contingente*), conforme Tabela 2.

Com base nas respostas de P3 verifica-se que o professor percebia a importância de trabalhar ludicamente em sala de aula, mas, pouco ilustra suas aulas. P3 afirma conhecer os materiais pedagógicos oferecidos pela escola e afirma usá-los. Porém, observou-se que P3 costumava usar, diariamente, os livros didáticos no momento da leitura compartilhada e, em outro dia, levou um espelho para trabalhar os cinco órgãos dos sentidos. Com exceção a esses dois materiais, observou-se pouco uso de outros tipos de materiais levados para sala de aula. Observa-se que ainda não se tem clareza do *quê* e *como* trabalhar os conteúdos com os alunos.

Observou-se que P3 apresentava dificuldades em controlar o comportamento dos alunos, e, as poucas vezes que propôs atividade diferenciada os alunos logo se agitavam. Por exemplo, o dia em que levou um espelho para sala de aula P3 os organizou em círculo e solicitava para que fossem um a um na frente do espelho, enquanto ele dizia: - *Coloque a mão na cabeça, agora nos ombros, na perna*. E assim sucessivamente. Chegou um momento em que, um dos alunos lhe perguntou: - *Porque nós estamos fazendo isso?* O fato de a atividade estar aquém dos alunos, influenciou para que não se envolvessem com mais intensidade com a atividade, sendo assim, não atingiu o objetivo proposto. Pôde-se perceber que a atividade proposta pareceu estar aquém do interesse dos alunos.

Na sala de aula de P3 embora se observe a presença de critérios mediacionais, a agitação do comportamento dos alunos pode corroborar a idéia de Vectore (2003) a respeito da consolidação dos critérios mediacionais, ou seja, observa-se comportamentos mediacionais, porém, estes podem ser de baixa qualidade.

Em relação ao processo avaliativo, dentre os diversos temas que implicam em dúvida por parte do professor em sua prática pedagógica, está a avaliação. Observa-se que o *Como*,

*Quem e Por quê* avaliar, principalmente a criança de seis anos de idade que passa a frequentar o EF, ainda requer discussões mais elaboradas.

A respeito do que se ensinar no 1º ano do EF de 9 anos e o direito a educação, Arelaro, Jacomini e Kelin (2011, p. 48) baseado em falas de professores desse segmento enfatizam que “... alfabetização da criança ainda no primeiro ano parece refletir o anseio dos pais e da sociedade em torno de uma alfabetização cada vez mais precoce, que desconsideram as diferenças culturais, sociais e de ritmo de aprendizagem”. Além disso, salientam os autores que também se trata de uma tentativa subliminar de reduzir o tempo da infância. Observa-se que a criança tem sido avaliada pela escola somente como aluno e que a partir do momento que passou a frequentar a escola deixou de ser criança.

A sistemática de avaliação, em nosso país, mudou nos últimos anos e avaliar o aluno não implica em simplesmente lhe atribuir uma nota e verificar se foi aprovado ou não. A avaliação passa a ser um processo constante de reflexão por parte dos professores, sendo assim, após análise minuciosa de todos os relatórios dos alunos elaborados por P3, em relação ao processo de avaliar, P3 relata que adota o sistema qualitativo e não quantitativo, mas afirma anotar o desenvolvimento do aluno e com base as anotações feitas, atribui uma nota no final do bimestre. Vale ressaltar que o sistema de avaliação do aluno de seis anos de idade da Rede de Ensino Municipal de Cáceres é por meio de relatório e não de notas. Nesse sentido, verifica-se a necessidade da gestão da escola em discutir melhor com P3 sobre o processo avaliativo dos alunos, pois, P3 demonstra-se confuso quanto à avaliação dos alunos.

Em se tratando do processo avaliativo, Leal et. al (2007) relatam que as vezes o professor investe suficientemente na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não dedica atenção à dimensão afetiva. Em relação ao acompanhamento do aluno Hoffman (2007) afirma que o acompanhamento da criança no cotidiano é extremamente importante, porque permite ao professor analisar qualitativamente o processo que a criança utiliza para chegar a alcançar certas respostas ou desenvolver certas atitudes.

A respeito da prática pedagógica do professor, a ausência de respostas esclarecedoras podem ser compreendidas com base na discussão realizada por Nogueira e Catanante (2011) a respeito do trabalho prescrito e do trabalho real do professor nessa perspectiva de EF de 9 anos. De acordo com os autores, em entrevista com professores, é possível observar a presença e impasses por parte dos professores em relação ao processo de desenvolvimento das atividades nessa fase de ensino. Em outras palavras, esse impasse percebido pelos autores

pode ser compreendido neste estudo na dificuldade de respostas aos professores desta pesquisa, ou seja, das dificuldades que estes encontram em se identificarem ou identificarem o seu trabalho nesse processo de transição proposto pela Lei 11.274/06.

De modo geral, os alunos do P3, foram trabalhados quanto aos aspectos relacionados à lateralidade, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma, o que pode ser considerado como ponto positivo, pois outras atividades que serão desenvolvidas por esses alunos, com um grau maior de exigência, por exemplo a letra cursiva, requer que esses aspectos já tenham sido desenvolvidos pelo aluno. Essa é a observação feita na categoria Coordenação motora e discriminação visual e auditiva.

Conforme dados apresentados na Tabela 3 nota-se que somente o princípio Conteúdos de Natureza Cognitiva foi avaliado em todos os relatórios dos alunos de P3. De tal modo, esse princípio foi relevante no momento de P3 perceber seus alunos. O que, também, se questiona é que dentre os 18 alunos do P3, somente dois foram considerados aptos para frequentar o segundo ano e somente 1 conseguia interpretar pequenos textos por meio da escrita, enquanto os demais alunos só interpretavam por meio de desenhos. Observou-se que as atividades mais propostas aos alunos foram as que contemplavam o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas, mesmo assim, os alunos não conseguiram, ao final do ano letivo, desenvolvê-las com autonomia.

Da mesma forma questiona-se outro registro feito pelo P3 na categoria Sequência numérica, em relação a apenas quatro alunos considerados por ele, como os que realizam atividades dessa natureza e, que eram capazes de registrar somente até ao número 20. O que se torna questionável é que geralmente um aluno, até com idade menor, consegue contar números maiores que 20. A coerência das atividades propostas por P3 com a idade do aluno é um ponto a ser discutido. Conforme citado anteriormente os alunos se sentiram enfadados com a atividade proposta por P3 sobre o corpo humano e um aluno na idade de seis anos de idade também já tem condições de avançar quanto a contar os números. Observou-se que o desinteresse do aluno pelas atividades, o levava a desinteressar pelo que faziam e procuravam o colega para brincar.

No que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade do aluno, não foi avaliado, conforme a categoria Pronúncia das palavras (Tabela 4), o que impossibilitou verificar se os alunos apresentavam dificuldades de desenvolver a escrita devido a dificuldade em pronunciar as palavras e confundirem as letras e/ou por outra razão.

Outro fator também relevante é quando P3 avaliou seus alunos no princípio Caráter evolutivo, que 7 dos alunos, apesar de terem evoluído precisarão de apoio no segundo ano. Indaga-se: Evoluíram em que sentido? Em que aspectos? Quais as reais necessidades dessas crianças? Conclui-se então que, P3 não pontuou o desenvolvimento dos seus alunos, embora tenha escrito nos relatórios de 6 alunos, no princípio Caráter mediador que, para desenvolverem atividades de adição, subtração e identificação das letras, necessitavam do auxílio do professor. Também não foram descritos os avanços e/ou retrocessos do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Conclui-se que P3 não se atentou em descrever o desenvolvimento real que seus alunos se encontravam.

Mesmo que tenha passado despercebido pelo P3 pontuar as dificuldades e/ou facilidades dos seus alunos, P3 demonstrou-se atento ao que eles gostavam de fazer, isso se tornou perceptível, quando registrou em 13 relatórios, no princípio Caráter afetivo. Da mesma forma registrou em 15 dos relatórios, no princípio de Caráter individualizado, a maneira como os percebeu, ou seja, descreveu uns alunos como carinhosos e outros como agressivos, participativos ou pouco organizados, mas estas não são informações suficientes para que possa conhecer as reais dificuldades do aluno.

Percebe-se que mesmo sendo uma turma que exigisse do P3 controlar o comportamento com bastante frequência, ele esteve atento quanto às peculiaridades de seus alunos em alguns aspectos; porém, nos relatórios, P3 não avaliou bem o desenvolvimento dos alunos.

Pensar numa avaliação perfeita, justa e correta chega a ser difícil de ser visualizada e até utópico, pode-se afirmar que não existe. Destarte, é preciso procurar melhorar cada vez mais as formas avaliativas da prática pedagógica do professor e consequentemente o desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, observou-se que os três professores, mesmo com dúvidas e indagações, demonstraram-se envolvidos com o processo educacional, porém, ainda necessário que participem de discussões quanto a acolhida do aluno de seis anos de idade no EF.

No próximo capítulo, descreve-se discussões aferidas quanto a prática pedagógica do professor do 1º Ano do EF, após análise dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as orientações feitas pelo MEC (2007), era preciso que as escolas se preparassem para receber o aluno de seis anos de idade no EF. Nesse sentido, esperava-se que tanto a equipe gestora quanto os professores discutiriam estratégias de acolhida aos alunos, mas, verificou-se que, nenhuma preparação foi feita, tanto ao que se refere ao pedagógico como com relação a infraestrutura das escolas.

Verificou-se que, se os professores tivessem recebido um acompanhamento mais atuante da equipe pedagógica lhes possibilitaria desenvolver um trabalho mais efetivo, pois, conforme relatado por P3, chegou a pensar em desistir de ensinar no 1º Ano do EF, devido a não saber como fazer, mas quando recebeu o apoio da Coordenadora Pedagógica sentiu-se mais seguro a dar continuidade em seu trabalho.

Observou-se também que, se os professores pesquisados tivessem sido melhor preparados para atuar com os alunos do 1º Ano no EF, sentir-se-iam mais seguros em desenvolver um trabalho mais prazeroso com os alunos, uma vez que, P1, P2 e P3 percebiam que o aluno se desenvolvia melhor quando lhe era proporcionado a estudar o conteúdo de forma lúdica, mas que, de um modo geral, os professores apresentam dificuldades em trabalhar o conteúdo desta maneira como se ao brincar estivessem perdendo tempo ou não tivessem levando a sério o trabalho desenvolvido com os alunos, mas, Marega e Sforni (2011) garantem que é possível que por meio das brincadeiras os alunos aprendam os conteúdos propostos pela escola.

Sendo assim, questiona-se: Como tem sido a preparação do docente em sua Formação Inicial? A Formação Continuada dos professores nas escolas tem proposto discussões referentes as reais necessidades do cotidiano escolar?

Observa-se, na percepção de P1, P2 e P3, que o 1º Ano do EF tem o propósito de alfabetizar, sendo assim, a criança de seis anos vai começar a ler mais cedo, e que, a partir da Lei 11.274, os professores se sentem mais comprometidos em alfabetizá-las, embora reconheçam que, nessa idade, as crianças ainda gostem de brincar. Mas, percebe-se que os alunos pouco brincam e pouco apresentam melhor desenvoltura ao que se refere a conteúdos de Natureza Cognitiva. A respeito disso, Kramer (2007, p. 20) discute que é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades a de aprender e a de brincar.

Outro fator de extrema relevância foi quando P1 relata que a criança de seis anos de idade não é mais criança. Nesta perspectiva, verifica-se a necessidade de pesquisar qual o impacto da Lei 11.274/06 no segmento da EI, uma vez que o aluno de seis anos até pouco tempo fazia parte deste segmento. Sendo assim, indaga-se: Será que os professores que estão atuando com alunos na faixa etária de quatro e cinco anos na EI não estão preocupados em prepará-los para o EF, uma vez que em dois anos, segundo P1, deixarão de ser crianças?

Verificou-se também o quanto a infraestrutura interfere na metodologia do professor, pois, a E1 e a E3 por oferecem salas de aula em melhores condições e um espaço externo que oportunizasse as atividades lúdicas, P1 e P3, brincavam um pouco mais com os alunos, já P2 não contava com esta mesma realidade, sendo assim, era preciso procurar meios que pudesse distrair os alunos de forma verbal, mas, com poucas atividades lúdicas, pois, o pouco tempo de atividades lúdicas era o suficiente para que se agitassem excessivamente, já que a sala de aula era muito quente.

De modo geral observa-se que os diferentes comportamentos apresentados pelos professores também sofreram influências das condições estruturais das escolas. De todo modo, o que se nota é que processos de regulação, autorregulação, afeto e motivação para a aprendizagem foram fortemente influenciados pelos comportamentos dos professores e pelo ambiente. Especificamente, em relação à autorregulação Boruchovitch (2004, p. 72) salienta “Em ambientes desorganizados ou imprevisíveis, as crianças têm dificuldade de se auto-regular”. Sendo assim, há a necessidade de cobranças das políticas públicas em preparar as escolas para acolher os alunos de seis anos no EF

Um fator positivo observado nesta pesquisa foi quanto à metodologia utilizada por P1 e P3, quanto a disposição das carteiras, pois, observou-se que o tradicional modelo de carteiras enfileiradas e o professor como sendo um mero transmissor do conhecimento não prevalece nas salas de aula, ou seja, os professores vêm valorizando as atividades em grupo, bem como solicitando a ajuda de alunos como mediadores da aprendizagem de outros que demonstram menos facilidade em aprender.

Em relação ao Comportamento Mediador do Professor, no presente estudo, embora P1, P2 e P3 não conheçam a Teoria da MCE e, não tenham apresentado médias expressivas, principalmente, nos critérios considerados universais, os professores apresentaram comportamentos mediacionais que permitem o desenvolvimento de processos de

aprendizagem dos alunos. Mas, observou-se que a temática Mediação precisa ser melhor compreendida pelo professor. Sendo assim, a temática Mediação precisa ser contemplada nas discussões de Formação Inicial e Formação Continuada dos docentes. Segundo Tébar (2011), a interação entre o professor e os alunos na sala de aula é a situação comunicativa mais real que existe. O incentivo, a tolerância e o fato de evitar a crítica destrutiva, por parte do professor, são fatores essenciais para que a aprendizagem seja efetiva.

Quanto ao processo avaliativo, verificou-se que ainda há necessidade de mais discussões a esse respeito, bem como da Secretaria Municipal de Educação propor discussões a respeito de diretrizes avaliativas, pois, os professores sem uma diretriz para avaliar os alunos, demonstraram-se confusos e elaboraram critérios próprios para descrevê-los, e não conseguiram registrar todos os aspectos dos alunos, o que pode ser caracterizado como um fator negativo ao que se refere a novas propostas de trabalho com os alunos.

Se a intenção era de melhorar os baixos índices de aprendizagem dos nossos alunos abrigoando a criança de seis anos de idade no EF, são necessárias reflexões rápidas e urgentes no contexto educacional. Segundo Kramer (2007, p. 20), é necessário que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na EI e no EF e que, em ambos, saibamos ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Sobre os resultados da presente pesquisa, preencheríamos aqui vários espaços elencando as mais diversas dúvidas dos educadores e pesquisadores em relação à implantação da Lei 11.274. Por ora, é necessário salientar a importância de um acompanhamento das políticas públicas voltadas à criança nos anos iniciais do ensino formal.

Enfim, observou-se que, após cinco anos da implantação da Lei 11.274/06, ainda se fazem necessários esclarecimentos quanto às mudanças ocorridas, tanto para a comunidade escolar, em especial, os professores do 1º Ano, quanto às famílias, pois, muitas dúvidas não foram esclarecidas, principalmente, aquelas voltadas à prática pedagógica do professor que atua com a criança de seis anos. É preciso que essa criança se sinta acolhida no EF de forma a garantir a sua permanência e lhe seja ofertado um ensino de qualidade respeitando as suas peculiaridades, ou seja, a de ser criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. C. E. *Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

ARCE, M. e MARTINS, L.M (org.) *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Campinas, SP: ed. Alínea, 2010.

ARELARO, L. R. G.; 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, 2011.

ARROYO, Miguel. Entrevista. In.: PEROZIM, Livia. Prova dos Nove. *Revista Educação*, n. 101, 08/09/2005.

BARBATO, S. B. *Interação de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BARBOSA, M.C.S. *As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos seis anos?* Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-37, abr./jul. 2003.

\_\_\_\_\_. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não aos alunos? *Revista Pátio*. Porto Alegre, nº37 p. 50-53, Fev/Abr 2006.

BEAUCHAMP, Jeanete. Entrevista. In: PEROZIM, Livia. Prova dos nove. *Revista Educação*. Ed. Nº 101, 08/09/2005.

BOGDAN, Robert. C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora. 1994.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In. BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (p. 55-88). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (orgs). *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29,30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. *Altera a redação dos artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.* Diário Oficial da União, Brasília, 16, de maio, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.395, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1. P. 27894.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília. DF. v. 1. 2008.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP (2011). Resultados do SAEB 2011. Disponível em [www.inep.gov.br/download/saeb/2011/resultados/mato-grosso.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2011/resultados/mato-grosso.pdf). Acesso em 30/06/2011.

\_\_\_\_\_. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.06/2005. *Reexamina o Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a implantação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.* Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil/Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 3v. 2002.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. *Parecer nº 04*, de 2008, de 20/02/2008. Orientações sobre os três }anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BROUGÉRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006

CAMPOS, M. M.; BEHRING, E. B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, 2011, p. 15-33.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES. *Dispõe sobre a implantação e organização do Ensino Fundamental de Nove Anos, no Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT*, e dá outras providências. Resolução nº 009/2009.

CORREA B; ADRIÃO, T. Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. *Revista ADUSP*. São Paulo. Set, p. 03-13, 2010.

CUNHA, Ana C.B. da.; MAGALHÃES, Joyce G. *Oficina de aprendizagem mediada: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em Educação Inclusiva*. Curitiba: Juruá, 2011.

CUNHA, A. C.B. da; ENUMO.S.R.F; PEDROZA, CANAL, P. *Operacionalização de Escala para análise de padrão de medização materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual*. Revista Brasileira Edição especial, vol. 12 n. 3 2006.

DA ROS, S.Z. *Pedagogia e Mediação em Reuven Feüerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus editora, 2002.

DIAS, Tatiane L., ENUMO, Sônia Regina F., MOREIRA, Mirian M., FÉLIX, Fabiana M. Mediação na prática pedagógica de professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental. In: Gentil, HELOISA.; MICHELS, Maria Helena. *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília , DF: CAPES, p. 287-304, 2011.

FAGUNDES, A. J. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1982.

FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a implantação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: Avaliação políticas públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v.17, n.64, p. 495-520, 2009.

FONSECA, Vitor da.; CUNHA, Ana. C. B. da. *Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação Familiar: prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 2003.

FREITAS, L. C. *Ciclo, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. BARRETO Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2009.

GOMES, Cristiano, M.A. *Feüerstein e a construção mediada do conhecimento*. Artmed Editora Ltda, 2002.

GORNI, D.A.P. Ensino Fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação de políticas públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, 2007.

GOULART, Áurea Maria Paes Leme. *O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feüerstein junto a alunos com necessidades especiais*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOBINS, E.F.; SENNA, E. O Programa de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o processo de desenvolvimento da educação básica no Brasil. *Anais X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste – Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*. Uberlândia, MG. CD-Rom, p. 1-15, 2010.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 96 – Especial. p 719-818. 2006a.

\_\_\_\_\_. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_. *A infância e sua singularidade*. In: BEAUCHAMP, S. PAGEL, D. NASCIMENTO, A.R. do (orgs). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, S. PAGEL, D. NASCIMENTO, A.R. do (orgs). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEITE, S.A.S. (org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LIDZ, C S. Issues abd concluding remarks. In: *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: The Guilfort Press, 1991.

LIMA, E.G.S.; ALMEIDA, I.B.P.; STEVÃO, C.B.G.; MIRANDA, A. C. O embate qualitativo/quantitativo no processo de avaliação. *Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemática*. Ano VII, nº 11, p. 81-96, 2009

LIMA, E.S. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D. NASCIMENTO, A. R. (orgs.). *Ensino Fundamental de*

nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIRA, A.C.M.; MACHADO, A. F.M.; FASSINI, C.C.S.O. Professores e crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e expectativas. *Revista Contraponto*, v. 11, n. 2, pp 152-160, 2011.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In. BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 201-224, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; Lüdke, ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAREGA, A.M.P.; SFORNI, M.S.F. A criança de seis anos na escola: é hora de brincar ou de estudar? *Revista Contraponto* , v. 11, n. 2, p. 143-151, mai-ago. 2011.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação. *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2001.

MEIER, M.; GARCIA. S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 3 ed. Curitiba: Edição do autor, 2008.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, 2011.

NASCIMENTO. Renata C. L. C. B.; DIAS, Tatiane, L.; FELIX, Fabiana, M.M. O que os professores avaliam? Uma análise dos relatórios de avaliação de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. *Seminário de Educação. Educação e Relações Raciais*. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Cuiabá: 2011.

NEGREIROS, P. R. V. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.35, n. 125, maio/ago, p. 181-203, 2005.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa , 2009.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 2007. Disponível em: [http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1\\_1\\_2.pdf](http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_1_2.pdf). Acesso em: 12/08/2011.

NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, L. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 175-190, 2011.



OLIVEIRA, Maria Izete de. Inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: uma reflexão necessária. *Série Estudos UCDB*, Mato Grosso do Sul, n. 29, jan-jun, pp 95-108. 2010.

\_\_\_\_\_. *Indisciplina Escolar: determinações, conseqüências e ações*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa. *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, R.P. O financiamento público da educação e seus problemas. In: Brandão, C. F. PASCHOAL, J. D. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Teoria e Prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. Xamã, São Paulo, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAPOPORT, A. et.al. *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANCHES, Maria Dolores Pietro. *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feüerstein*. Madri: Bruño, 1989.

SANTOS, Santa. M.P. dos. (org). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. e VIEIRA, Livia M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

SARMENTO, D.F.; SILVA, G.F. da.; PAULY, E.L. *Ensino fundamental de nove anos: mapeamento e análise de dissertações e teses*. In. Revista Contra Pontos, Local, v.11, n. 02, p. 188-198, maio-ago 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SÍNTESE dos indicadores Sociais 2007. Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e Pesquisas: informação Demográfica e Socioeconômica*. Rio de Janeiro: IBGE, n. 23, 2007. Acessado em: 13/01/2012.

TÉBAR, L. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução de: Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac, 2011.

VECTORE, C. *O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil*. *Psicologia USP*, v. 14, n. 03, p. 105-131, 2003.

# **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### QUADRO COMPARATIVO DOS PROFESSORES E ESCOLAS

| <b>Professor</b>                                                                                                       | <b>P1</b>                                                            | <b>P2</b>                                                                                                          | <b>P3</b>                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Sexo                                                                                                                   | Feminino                                                             | Masculino                                                                                                          | Feminino                                                             |
| Idade                                                                                                                  | 43                                                                   | 35                                                                                                                 | 47                                                                   |
| Estado civil                                                                                                           | casada                                                               | casado                                                                                                             | viúva                                                                |
| Nº de filhos                                                                                                           | 2                                                                    | 2                                                                                                                  | 2                                                                    |
| Formação<br>Especialização<br>Capacitação para atuar no 1º Ano                                                         | Pedagogia Educação Infantil<br><br>Não                               | Pedagogia<br>-<br><br>Não                                                                                          | Pedagogia<br>-<br><br>Não                                            |
| Experiência em docência (anos)                                                                                         | 25                                                                   | 6                                                                                                                  | 25                                                                   |
| Experiência com 1 ano (anos)                                                                                           | 2                                                                    | 1                                                                                                                  | 5                                                                    |
| Turno de trabalho<br>Tipo de contrato de trabalho                                                                      | Vespertino<br>Concursado                                             | Vespertino<br>Temporário                                                                                           | Vespertino<br>Concursado                                             |
| <b>Escola</b>                                                                                                          | <b>E1</b>                                                            | <b>E2</b>                                                                                                          | <b>E3</b>                                                            |
| IDEB Nacional do ano de 2009/Rede Municipal: 4,4<br>IDEB Estadual do ano de 2009/Rede Municipal: 4,5<br>IDEB da escola | 4,0                                                                  | 4,0                                                                                                                | 4,8                                                                  |
| Nº alunos/sala 1º ano                                                                                                  | 19                                                                   | 25                                                                                                                 | 18                                                                   |
| Nº alunos com 6 anos de idade final de 2010                                                                            | 11                                                                   | 10                                                                                                                 | 9                                                                    |
| <b>Concepções sobre o EF de 9 anos</b>                                                                                 |                                                                      |                                                                                                                    |                                                                      |
| Posição em relação à inclusão escolar aos 6 anos de idade                                                              | Concorda                                                             | Desafio para prof. e o aluno                                                                                       | Avalia como uma boa proposta                                         |
| Dificuldade na prática pedagógica                                                                                      | Dar conteúdo de forma lúdica                                         | Falta de capacitação e formação para atuar com essa idade                                                          | Diferenças no interesse dos alunos em aprender                       |
| Vantagem da inclusão escolar aos 6 anos de idade<br>Desvantagens da inclusão escolar aos 6 anos de idade               | Aluno se sente mais valorizado<br><br>Aluno sente falta de brincar   | Favorece o amadurecimento do aluno<br>Pais confusos com papel da escola; excesso de informações confunde os alunos | Aluno comçe a ler mais cedo<br><br>Alunos preferem brincar a estudar |
| <b>Mediação de aprendizagem</b>                                                                                        |                                                                      |                                                                                                                    |                                                                      |
| Média de comportamentos mediadores                                                                                     | 86                                                                   | 5,72                                                                                                               | 6,8                                                                  |
| Critérios de mediação mais frequente<br>Critérios                                                                      | Intencionalidade                                                     | Intencionalidade                                                                                                   | Intencionalidade                                                     |
| Comportamento de mediação mais frequente                                                                               | Explicar o objetivo da interação; Apresentar questões sobre a tarefa | Apresentar questões sobre a tarefa                                                                                 | Solicitar autorregulação dos alunos                                  |
| Comportamentos menos frequente                                                                                         | Responder à questão do aluno                                         | Fazer ponte cognitiva temporal                                                                                     | Fazer ponte cognitiva temporal                                       |
| <b>Avaliação de desempenho escolar</b>                                                                                 |                                                                      |                                                                                                                    |                                                                      |
| Área mais avaliada nos alunos                                                                                          | Cognitiva                                                            | Cognitiva                                                                                                          | Cognitiva                                                            |
| Área menos avaliada nos alunos                                                                                         | Caráter evolutivo                                                    | Caráter evolutivo                                                                                                  | Participação da família                                              |

## APÊNDICE B

QUADRO 2 - INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS MEDIADORES DO PROFESSOR

| CRITÉRIOS MEDIACIONAIS | CONCEITO DOS CRITÉRIOS MEDIACIONAIS                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | EXEMPLOS                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Intencionalidade    | Uma atitude consciente de M para envolver a C no processo de aprendizagem, que esclarece os objetivos (o que eles vão fazer) para realização da atividade.                                             | <b>EOI</b> - <i>Explicar o objetivo da interação</i> : P verbaliza o propósito da interação. Esse comportamento, geralmente ocorrerá por meio de uma interação quando o P diz qual é o objetivo da atividade, explicando como realizá-la.                                                                             | <p>P diz: “Após ouvir a história, vocês vão recontá-las.”</p> <p>Pp diz, mas não enfatiza</p> <p>P: “Abram o caderninho e vamos copiar a tarefa do quadro.”</p> <p>P diz: “Agora você vai copiar a atividade n. 04 do quadro.”</p> |
| II. Significação       | M traz significados e finalidades a uma atividade, mostra interesse e envolvimento emocional, discute a importância da atividade com a C e esclarece os <b>motivos</b> para a realização da atividade. | <b>ENI</b> - <i>Enfatizar a importância da tarefa</i> : ao explicar a atividade, P dá ênfase e importância a um aspecto dessa tarefa, descrevendo características (nome, cor, forma, tamanho etc.) dos elementos envolvidos na sua realização, assim fazendo com que a criança se interesse e participe da interação. | <p>P diz: “Eu quero que vocês façam o corpo humano com aqueles palitinhos que a professora pediu para vocês trazerem.”</p> <p>P diz: “Vocês vão fazer assim, vão desenhar a cabecinha.”</p>                                        |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                            |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>III.<br/>Transcendência</p> | <p>Atitude do M de estabelecer uma ponte cognitiva entre a tarefa ou atividade e as experiências relacionadas, mas não atuais, da criança, referindo-se ao passado ou antecipando o futuro, com intuito de levar a criança a transpor de uma resposta perceptual a uma conceitual.</p> | <p><b>PCT – Ponte Cognitiva temporal:</b> P estabelece uma ponte cognitiva entre a atividade presente do aluno com o passado ou o futuro. O P pode fazer com que o A busque relembrar a partir de suas experiências o conhecimento já adquirido, favorecendo o seu desempenho na atividade.</p> | <p>P diz: “Lembram, nós vimos sobre isso ontem. Nós vamos apresentar isso amanhã.”</p>                                     |
|                                | <p>M estimula o mediado e organiza a tarefa, de modo a facilitar a realização da atividade pela C. Deste modo, há a interação do ensino para facilitar o domínio da tarefa pela C;</p>                                                                                                 | <p><b>SAR – Solicitar autorregulação:</b> P apresenta comportamentos verbais, para que o A retorne à atividade e/ou contenha sua impulsividade.</p>                                                                                                                                             | <p>P diz: “Faz sua tarefa sentadinha”.</p>                                                                                 |
|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>FEC – Dar Feedback Corretivo:</b> P orienta o A para que ele corrija a tarefa, substituindo a resposta que está posta, por outra mais adequada.</p>                                                                                                                                       | <p>Ao verificar o desenho do A sobre o corpo humano:</p> <p>P diz: “João, a cabecinha ficou pequena, vamos refazê-la.”</p> |
|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>QTC - Apresentar</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>P diz:” Qual é a sílaba</p>                                                                                             |

|                                          |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          |                                                                                                                                   | <p><i>Questões sobre a Tarefa:</i> P solicita uma resposta verbal do A relacionada à tarefa.</p> <p>(P dá um tempo para o aluno pensar sobre a pergunta feita.)</p>                                                                                                                                    | <p>que nós estamos estudando?</p> <p><i>P diz:</i> “É pra desenhar a historinha que a professora contou, tá? É pra desenhar e pintar bem bonito.”</p> |
| V. Competência/<br>Elogiar-<br>encorajar | Uma atitude do M de comunicar, através de comportamentos verbais, à C, que ela está fazendo um bom trabalho.                      | <p><b>FEP</b> - <i>Dar Feedback Positivo:</i> comportamento verbal do P que indica reconhecimento e/ou aprovação da resposta ou atitude da C. Quando isso acontece? Ocorre quando o P confirma uma resposta do A ou seja, ele repete o que o A disse, portanto, não, necessariamente, elogiando-o.</p> | <p><i>P diz:</i> “Ah, a saia da bailarina ficou rodadinha. Muito bem!”</p>                                                                            |
| VI.Responsividade<br>de Contingente      | Uma atitude do P que demonstre sua habilidade em interpretar as dicas e sinais da C relacionado à aprendizagem, à afetividade, às | <p><b>REQ</b> - <i>Responder à questão:</i> P apresenta comportamento verbal subsequente à pergunta do A, que tem como foco aspectos da tarefa.</p>                                                                                                                                                    | <p><i>A pergunta:</i> “O tia, é prá escrever?”</p> <p><i>P responde:</i> “sim” ou “não.”</p> <p>(resposta relacionada à tarefa)</p>                   |

|  |                                                                                     |                                                                                                                                                    |                                                                                                                                               |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | necessidades motivacionais e, então, respondê-las em tempo e de maneira apropriada. | <b>RSO</b> - <i>Responder à solicitação do aluno:</i> P apresenta comportamento verbal que atende a um pedido do A que não é relacionado à tarefa. | <i>O A pergunta:</i> "Professor, posso ir ao banheiro?"<br><br><i>O P responde:</i> "Pode" ou "não pode". (resposta não relacionada à tarefa) |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



## APÊNDICE C

### PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER Nº 023/2010 – CEP UNEMAT

Cáceres, 25 de Novembro de 2010.

#### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

**Título:** O processo ensino-aprendizagem na relação professor e o aluno de seis anos de idade no primeiro ano Ensino Fundamental.

**Unidade:** Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação, Mestrado em Educação.

**Área do Conhecimento:** Educação

**Local de Execução:** Escolas municipais Tancredo Neves, Vila Irene e Santos Dumont

**Instituição (Folha de Rosto):** Escolas municipais Tancredo Neves, Vila Irene e Santos Dumont.

**Período de duração da pesquisa:** até abril de 2012

#### IDENTIFICAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

**Orientadora:** TATIANE LEBRE DIAS

**Co-orientador:**

**Orientanda:** Renata Cristina de L. C. B. Nascimento

#### ANÁLISE

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – CEP-UNEMAT, após análise do Projeto em comento, é de parecer que não há restrições éticas para o desenvolvimento da pesquisa.

#### CONCLUSÃO

APROVADO

*Profª. Drª. Maria Antonia Carniello*  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa  
UNEMAT – Cáceres/MT

Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada, 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221 0031 – Fax: (65) 3222 3908  
E-mail: cep@unemat.br



## APÊNDICE D

### ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA

Antes de se aplicar o Inventário do Comportamento Mediador dos Professores (ICMP), foi preciso adequá-lo. Para tanto, por meio da primeira filmagem de cada professor realizou-se um refinamento do Inventário de Comportamentos Mediador do Professor, conforme descrito abaixo.

Objetivando ter maior segurança a respeito dos dados, o refinamento do ICMP foi feito por duas avaliadoras, separadamente, treinadas na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Uma delas é a própria pesquisadora desta pesquisa e a outra uma mestranda do mesmo programa.

Posteriormente, os registros do refinamento do ICMP dos três professores foram comparados de acordo com as anotações das duas avaliadoras e quantificados mediante cálculos denominados de “Índice de Concordância” (IC) (FAGUNDES 1982, p. 68), de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Índice de Concordância} = \frac{\text{concordância} \times 100}{\text{concordância} + \text{discordância}}$$

Segundo Fagundes (1982, p. 67), o IC, também conhecido como “Índice de Fidedignidade”, pode ser calculado para um ou vários comportamentos e, neste último caso, para cada um deles em separado ou para o conjunto deles. Pode, ainda, ser calculado para se comparar os registros de dois observadores entre si ou, quando se usam inúmeros observadores na mesma situação, para se comparar cada observador com os demais, aos pares. Para ser considerado um IC satisfatório entre as duas avaliadoras, considerou-se um índice de 70% para cada uma das Categorias Comportamentais.

A análise do IC dos avaliadores no refinamento do ICMP, em relação à primeira transcrição da aula do professor P1 revelou baixos índices de concordância para as seguintes categorias comportamentais: EOI, ENI, RSO e FEC.

Segundo Fagundes (1982):

Quando se calcula o Índice de Concordância para cada categoria isoladamente, pode-se analisar, por exemplo, quais delas estão trazendo mais

dificuldades para os observadores e, quem sabe, devam ser redefinidas ou, no mínimo, sobre quais definições se deverá discutir com os observadores, de modo a se tentar superar as dificuldades surgidas (p.72).

Por ser considerado um resultado insatisfatório, fez-se um novo refinamento do ICMP e, repetiu-se o mesmo procedimento anterior, sendo analisada a primeira transcrição da aula do professor P2.

Mesmo tendo aumentado o IC de algumas das categorias apresentadas acima, as denominadas EOI e ENI ainda requeriam um novo estudo e refinamento do ICMP por parte das avaliadoras. Sendo assim, tais critérios foram aquilatados e um novo refinamento da escala foi realizado.

Os mesmos procedimentos anteriores foram seguidos, desta vez, analisando a transcrição da primeira aula do professor C. Nesse procedimento, as duas avaliadoras atingiram 100% no IC em todas as categorias, referente a cada fala do professor. Desse modo, considerou-se o ICMP refinado e pronto para ser aplicada à pesquisa.

## APÊNDICE E

### MODELO DE TRANSCRIÇÃO

Dia: \_\_\_\_\_ Horário: I: \_\_\_\_\_ T: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_ Bolsista: \_\_\_\_\_

Código: P= professora; A= aluno; Ad= aluno desconhecido, X= não conseguiu entender a fala

| Evento antecedente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Evento conseqüente                                                                                         | Contexto                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <p>P: Vanessa por favor.</p> <p>P: Taliny o que etsá mexendo aí taliny?</p> <p>P: gente é o seguinte, estão aí com a folha, vcs vão fazer a pesquisa, é a mesma coisa que a professora colocou aqui tá.</p> <p>P: o que vcs tem na folha, tem na lousa</p> <p>P: essa folha vamos fazer a pesquisa no supermercado.</p> <p>P: aonde vamos fazer a pesquisa?</p> <p>P: essa tabela que vcs copiaram é para fazerem a pesquisa no mercado que está próximo da sua casa, não pode ser no juba, eu quero que vcs pesquisem no mercado perto de suas casas.</p> <p>P: vamos pegar só o preço de alimentos ta.</p> <p>P: XXXXXX</p> | <p>A: juba...</p> <p>A: XXXXXXXX</p> <p>A: diferente, né professora</p> <p>A: xxx</p> <p>Ad: Mateus...</p> | <p>P: distribui atividades; A: alguns sentados outros em pé.</p> |

**ANEXOS**

## ANEXO A

### DEMONSTRATIVO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CÁCERE-2010



ESTADO DE MATO GROSSO  
**PREFEITURA DE CÁCERES**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

#### Demonstrativo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres - 2010

| Número de Escolas |            | Número de Escolas que atendem Ensino Fundamental |            | Número de Salas/Turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental | Número de Professores do 1º Ano do Ensino Fundamental |
|-------------------|------------|--------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Zona Urbana       | Zona Rural | Zona Urbana                                      | Zona Rural | Zona Urbana                                            | Zona Urbana                                           |
| 24                | 17         | 17                                               | 17         | 25                                                     | 25                                                    |
| Total - 41        |            | Total - 34                                       |            |                                                        |                                                       |

**Sendo:**

- 01 sala anexa na zona urbana (Educação Infantil)
- 08 salas anexas na zona rural (Educação Infantil)

A

Marinalva Denipotti Ma  
Profa. Técnica/SME

## ANEXO B

### RELATÓRIO DE UM DOS ALUNOS DE P1



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

P1

#### FICHA DE ACOMPANHAMENTO – 1º e 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

Estabelecimento: \_\_\_\_\_  
 Criação: \_\_\_\_\_ Autorização: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_  
 Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
 Filiação: Pai \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

| 1º BIMESTRE   | 2º BIMESTRE   | 3º BIMESTRE   | 4º BIMESTRE   |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| CH: _____     | CH: _____     | CH: _____     | CH: _____     |
| Faltas: _____ | Faltas: _____ | Faltas: _____ | Faltas: _____ |

#### APRECIÇÃO ANUAL SOBRE RENDIMENTOS DO ALUNO

(Linguagem, Ciências Naturais e Matemática, Ciências Humanas e Sociais)

Aluno muito agitado; não para quieto de jeito nenhum; brinca e conversa atrapalhando os demais alunos.

Sabe escrever frases ditadas pela professora.

Interpreta textos oralmente.

Tem conhecimento quanto a lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma.

Possui boa coordenação motora e discriminação visual e auditiva.

Pronuncia as palavras corretamente.

Resolve adição, subtração e multiplicação.

Faz sequência numérica até 150.

Tem noção das datas comemorativas.

Gosta de cantar, dançar e de assistir filmes.

Brinca coletivamente, mas às vezes é agressivo com os colegas.

Cáceres, 23/12/2010.

Local e Data

Secretário (a)

Diretor (a)

B

## ANEXO C

### RELATÓRIO DOS ALUNOS DE P2



ESTADO DE MATO GROSSO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

#### 1º Ano – ENSINO FUNDAMENTAL

Escola: Municipal  
Aluno (a): \_\_\_\_\_  
Turma: Unica Turno: Vesp. Ano: 03º  
Dias Letivos: \_\_\_\_\_ Carga Horária: \_\_\_\_\_

#### AVALIAÇÃO DESCRITIVA

4º Bimestre

A mesma encadeia ideias em história representada por desenhos de palavras do suporte com a ajuda do professor. Relaciona lista de som km palavras. De texto simples com a ajuda do professor, ouve história contadas com atitudes pelo professor. A mesma as pecanias. A mesma reconhece números de 0 a 100; as ela tem noção básica das 4 operações: Adição, subtração e multiplicação. Mas a mesma tem dificuldade na função das palavras. A mesma se encontra em processo de alfabetização.



**ANEXO D**  
**RELATÓRIO DOS ALUNOS DE P3**

*Estado de Mato Grosso*  
*Prefeitura Municipal de Cáceres*  
*Secretaria Municipal de Educação*  
*Escola Municipal 'A' - 1ª de Maio*

**Aluno:**

**Professora:**

**Série: 1º B**

**4º bimestre**

**Ficha Descritiva**

O referido aluno José Henrique Santos Silva é uma criança muito esperta, comunicativa, assíduo, mas às vezes ocupa-se com atividades não pertinentes a sala de aula tornando-se agressivo.

Ouve com atenção a leitura feita pela professora, escreve o seu nome, conhece as letras do alfabeto, identifica algumas sílabas das letras B, C e D e é capaz de interpretar textos e histórias através de desenhos.

Efetua continhas de adição e subtração, com números até 10, tem noção de dezena, unidade e dos números pares e ímpares.

Apresenta-se motivado pelas atividades das datas comemorativas, tem noção do lugar e as paisagens onde mora, identifica os órgãos e sentidos.

Gosta de desenvolver atividade que envolve histórias, músicas, desenhos, pinturas, brincadeiras recreativas.

**Parecer conclusivo**

O referido aluno José Henrique matricula-se no 2º ano, porém necessitará de apoio pedagógico no ano letivo de 2011.

**ANEXO E**  
**ESCALA DE DIAS ET.AL**

**TABELA 1 – MÉDIA DE COMPORTAMENTOS  
MEDIADORES DAS PROFESSORAS**

| Critérios de<br>Mediação              | Categoria<br>Comportamental         | Média por professor |     |     |     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|-----|-----|-----|
|                                       |                                     | A                   | B   | C   | D   |
| Intencionalidade                      | Dar <i>feedback</i>                 |                     |     |     |     |
|                                       | Informativo                         | 7,75                | 3   | 7,8 | 0,5 |
| Transcendência                        | Fazer ponte cognitiva               |                     |     |     |     |
|                                       | temporal                            | 0,41                | 0,2 | 0   | 0   |
|                                       | Fazer ponte cognitiva               |                     |     |     |     |
|                                       | Conceitual                          | 0                   | 0   | 0   | 0   |
| Competência/<br>Regulação na tarefa   | Apresentar questões sobre           | 16,2                | 4,7 | 18  | 2,3 |
|                                       | a tarefa                            | 1,91                | 0,9 | 0   | 0,5 |
|                                       | Solicitar atenção                   |                     |     |     |     |
|                                       | Solicitar autorregulação            | 6                   | 3,2 | 7,0 | 5,6 |
|                                       | Dar <i>feedback</i> corretivo       |                     |     |     |     |
|                                       |                                     | 0,1                 | 0   | 1   | 0,1 |
| Competência/<br>Elogiar-<br>Encorajar | Dar <i>feedback</i> positivo        | 0,8                 | 0   | 0,8 | 0,0 |
| Competência/<br>Elogiar-<br>Encorajar | Dar <i>feedback</i> positivo        | 0,8                 | 0   | 0,8 | 0,0 |
| Responsividade<br>contingente         | Responder à questão                 | 1,5                 | 1,4 | 1,0 | 0,3 |
|                                       | Responder à solicitação do<br>aluno | 0,8                 | 0,2 | 0,2 | 0   |