

IMPLICACÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CICLOS DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PROFESSORAS DE SUCESSO

IMPLICATIONS OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF LEARNING CYCLES IN SUCCESSFUL TEACHING PRACTICES

Laêda Bezerra Machado
Williany Fênix de Souza Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

O artigo caracteriza as práticas de sucesso e suas articulações com as representações sociais de ciclos de aprendizagem. O estudo foi desenvolvido com docentes de escolas municipais de Recife. Utilizou-se como procedimento de coleta a observação, o questionário e a entrevista. Os dados foram interpretados utilizando-se a análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que as práticas de sucesso são aquelas preocupadas em garantir a efetiva aprendizagem dos alunos. Essa preocupação foi manifestada através da manutenção de boas relações interpessoais em sala; rotina de trabalho; planejamento das aulas; uso de recursos didáticos variados; respeito à diversidade dos alunos; e avaliação formativa. Reafirma-se que as representações sociais são mais que enunciados sobre a realidade, elas são determinantes para as ações e práticas dos sujeitos.

Palavras chave: Práticas de sucesso. Ciclos de aprendizagem. Representações Sociais.

Abstract

The article describes the successful practices and their links to the social representations of learning cycles. The study was conducted with teachers of municipal schools in Recife. It was used as collection procedure observation, questionnaire and interview. Data were interpreted using content analysis. The results showed that successful practices are those concerned to ensure effective student learning. This concern was expressed by maintaining good interpersonal relationship in the classroom; work routine; lesson planning; usage of a variety of teaching resources; respect for the diversity of students; and formative assessment. It is reasserted that social representations are more than statements about reality, they are crucial to the actions and the practices of the participants.

Key-words: Successful practices. Cycles of learning. Social representations.

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa⁴³ que tem como objetivo geral analisar as representações e práticas de sucesso escolar de professores nos ciclos de aprendizagem. Estudos já desenvolvidos sobre esse tema (Machado, 2007; Machado & Aniceto, 2010; Machado & Silva, 2011) revelam a necessidade de maior aprofundamento dessas investigações junto a professores de ciclos, a fim de melhor compreender a relação entre representações sociais e práticas. Os referidos estudos indicaram que os ciclos de aprendizagem têm sido representados pelos professores das escolas municipais de maneira negativa, centrados na retenção e, nas representações desses professores, os alunos permanecem na escola, mas nela não conseguem aprender (MACHADO, 2007). No presente texto, procura-se caracterizar o que são práticas de sucesso nos primeiros ciclos de aprendizagem e suas articulações com as representações sociais que os professores construíram desse sistema.

Os Ciclos de Aprendizagem

Os ciclos de aprendizagem caracterizam-se como possibilidade de reorganização do tempo e espaço escolares, com respeito aos processos de aprendizagem dos alunos e eliminação da repetência. Seu objetivo é assegurar aos alunos matriculados na educação básica a continuidade dos estudos, o tratamento pedagógico mais adequado e o sucesso escolar.

A trajetória educacional mostra que as primeiras experiências do regime de ciclos no Brasil ocorreram nos anos 1950. Elas tinham intenções de limitar ou até mesmo eliminar a repetência. Nos anos 1980, os ciclos foram utilizados como tentativa mais justa para resgatar a função social da escola, desse período, destaca-se a experiência do estado de São Paulo, o ciclo básico de alfabetização.

No final dos anos 1990, a aprovação da atual LDB, a preocupação com o fracasso e a correção do fluxo escolar impulsionaram vários entes federativos a implantarem políticas que viessem a combater esses problemas. Assim, desde o final do século passado, os ciclos vêm se consolidando no país. Cabe considerar, no entanto, conforme Mainardes (2009), que apenas cerca de 20% dos alunos do ensino fundamental estão matriculados em escolas organizadas em ciclos.

A Secretaria de Educação do município de Recife, na gestão 2001-2004, substituiu a organização do ensino fundamental em série pelo regime de ciclos. Desde esse período, o Ensino Fundamental está dividido, segundo a referida proposta (2002), em: primeiro ciclo, com duração de três anos e três ciclos subsequentes, com duração de dois anos. A proposta da rede (2002) preconiza que cabe aos professores organizar a prática pedagógicas selecionar conteúdo e planejar atividades numa perspectiva interdisciplinar. Nos estudos já desenvolvidos sobre ciclos nessa rede fica evidente a face negatizada da proposta para os professores (Machado, 2012).

A investigação da qual decorreu este artigo, preocupada com essa representação contraproducente da proposta de ciclos como algo que mais dificulta do que favorece a aprendizagem dos alunos, focaliza o sucesso escolar, ou seja, procura caracterizar práticas docentes bem sucedidas e suas relações com as representações sociais de ciclos de aprendi-

dizagem desses professores.

A Teoria das Representações Sociais

Na sociedade, vive-se exposto a uma infinidade de informações que afetam os sujeitos e que, por serem desconhecidas, busca-se entendê-las de diversas formas, utilizando diferentes estratégias. Desse processamento de informações, surgem “universos consensuais”, significados vão brotando e sendo difundidos, construindo assim teorias do senso comum, que são partilhadas e dão identidade aos grupos.

A Teoria das Representações Sociais foi apresentada pela primeira vez por Serge Moscovici, em 1961 e tem oferecido elementos para a compreensão de diferentes objetos de diferentes campos. O referencial prioriza o conhecimento e as experiências do indivíduo com a realidade e parte do pressuposto de que essas formas de interpretação se articulam e orientam as práticas sociais.

A relação práticas e representações sociais, sutil e complexa, transversaliza a teoria. Moscovici, na obra original, ao analisar como o leigo se apropria do conhecimento científico, mostra como esse saber é incorporado e se cristaliza na consciência do sujeito e dos grupos, transformando-se em representação social. Conforme o autor (1978), esse saber, plasmado nas interações e comunicações sociais, vai se expressar nas formas compartilhadas de expressão dos grupos. Isso quer significar que as representações mediam, orientam as práticas. Jodelet (1984) também reconhece essa relação representações sociais e práticas ao afirmar que o objetivo dessa forma de conhecimento compartilhado é:

[...] compreender e explicar fatos e ideias que povoam o universo da vida, ou que nele surgem, atuar sobre e com pessoas, situar-nos em relação a elas, responder às perguntas que nos coloca o mundo, saber o que significam as descobertas científicas e o devenir histórico para a conduta de nossa vida [...] em outros termos trata-se de um conhecimento prático da realidade (JODELET, 1984, p.360).

Em outro escrito, Jodelet (2001) reitera que as representações sociais são saberes práticos produzidos, engendrados e partilhados pelos sujeitos na dinâmica do social. Esclarece que qualificá-las como saber prático implica dizer que “a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” (p. 48). Em sua clássica obra sobre as representações da loucura de uma comunidade no interior da França, Jodelet (2005) revela que as práticas são determinadas pelas representações.

As representações sociais constituem, conforme Abric (1998), um sistema de interpretação da realidade que determina os comportamentos e práticas dos sujeitos. O autor (2000) considera as representações como uma visão funcional do mundo, que permitem ao indivíduo ou ao grupo “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências” (p.28). Abric (2001) assevera que toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social determinando, portanto, seus comportamentos e suas práticas sociais.

Pode-se, assim, admitir que as práticas sociais são os reflexos dos significantes sociais da representação, logo,

43 A Pesquisa intitulada Representações sociais e práticas de sucesso nos ciclos de aprendizagem contou com financiamento do CNPq- processo nº 305876/2011-2.

concorda-se com Rouquette (1998, p. 43) ao afirmar que as representações sociais e práticas se influenciam reciprocamente. Para o referido o autor, “[...] convêm tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações”

Os primeiros estudos experimentais de Abric, aos quais se refere Sá (1996), já deixavam claro que é a representação da situação que determina o comportamento. Abric (2001) partia da hipótese geral de que os comportamentos dos sujeitos não eram determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação. Para sistematizar as finalidades próprias das representações sociais, Abric (2000) atribuiu-lhes quatro funções essenciais, quais sejam: saber, identitária, orientação e justificadora. Conforme o autor, as representações têm a função de saber, pois permitem compreender e explicar a realidade ao possibilitarem que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem a um quadro assimilável e compreensível, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; têm a função identitária, porque permitem situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo, assim, a construção de uma identidade; têm função de orientação, pois intervêm diretamente na definição da finalidade da situação determinando, portanto, o comportamento e as ações dos sujeitos; e têm função justificadora, visto que elas intervêm, também, na avaliação da ação, permitindo aos sujeitos, *a posteriori*, explicar suas condutas em uma dada situação.

Os argumentos teóricos e evidências empíricas dos estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais convergem para o fortalecimento da ideia de que as representações determinam as práticas sociais. Na pesquisa que se está desenvolvendo e neste texto, que traz seus achados parciais, reafirma-se o pressuposto de que as representações sociais determinam as práticas docentes bem sucedidas de professores.

Práticas de sucesso escolar

O sucesso escolar na produção científica é reconhecido como categoria complexa que só pode ser compreendida de maneira contextualizada. Como afirma Lahire (1997), as interpretações sobre o tema se enfraquecem quando sua interdependência com a realidade social é desconsiderada. Em relação às práticas docentes de sucesso, os estudos não pareceram comuns na literatura. Alguns estudos, como os de Pimenta (2002); Rios (2002); André (1992); Monteiro (2006); Carmo & Chaves (2001); e Utsumi (2005), forneceram elementos para melhor compreender como a temática vem sendo tratada. A aproximação com a literatura confirmou a relevância do debate em torno das práticas docentes de sucesso, pois, de acordo com Pimenta (2002), estudar boas práticas ajuda a caracterizar melhor o que se denomina um bom professor e contribui para valorizar o trabalho docente. Rios (2002) concorda que, a partir da variável desempenho do professor, é possível reorganizar o fazer pedagógico, analisando ideias pré-concebidas, certezas pedagógicas infalíveis e delineamentos do currículo. A seguir, apresenta-se uma panorâmica dos estudos sobre práticas de sucesso escolar.

Através de estudo do tipo etnográfico, André (1992) traz exemplos que focalizam situações do cotidiano escolar e suas contribuições para o redimensionamento da prática pedagógica. A autora apresenta três pesquisas realizadas em escolas de anos iniciais: Kramer e André (1984); André e Mediano (1986); e André (1986). Em estudo sobre o trabalho de profes-

soras que obtinham sucesso na alfabetização de escola pública, Kramer e André (1984) revelam a complexidade de se definir práticas bem sucedidas. A partir da experiência, indicam como bem sucedidas práticas variadas como as mais "tradicionais", aquelas mais criativas que estimulavam a participação e a imaginação das crianças, além das que combinavam uma forma mais "convencional" com situações de estímulo à inventividade e à participação. Contudo, as autoras insistem que não há um modelo único de prática bem sucedida.

Estudo etnográfico sobre a relação entre prática pedagógica e desempenho escolar das crianças das camadas populares, desenvolvido por André e Mediano (1986) na periferia do Rio de Janeiro, constata que um projeto pedagógico na perspectiva de P. Freire, aliado a uma boa relação escola/comunidade, contribui para o desenvolvimento de práticas de sucesso. André (1986) chama atenção para a complexidade da prática educativa afirmando que qualquer análise da escola centrada num único elemento é incompleta ou inacabada. Reitera que a análise da prática escolar cotidiana deve considerar suas múltiplas articulações.

A pesquisa de Monteiro (2006) procurou compreender os mecanismos da produção do sucesso escolar a partir experiências de quatro professoras alfabetizadoras em São Paulo. A autora mostra a articulação entre saberes e práticas alfabetizadoras bem sucedidas. O estudo sinalizou uma diversificação de estratégias de ensino entre elas, mas foi notória a criação de rotinas e rituais no trato aos conteúdos e desenvolvimento das atividades.

Carmo e Chaves (2001) analisaram as concepções de aprendizagem construídas por alfabetizadoras bem sucedidas. Revelaram que essas docentes procuravam valorizar as ações das crianças, considerando-as construtoras de seu conhecimento. Aspectos, como autonomia grupal, conhecimentos prévios e contextos sociais das crianças, eram considerados pela professora. A investigação de Utsumi (2005) focalizou os saberes e práticas docentes de seis professoras, de escolas públicas e privadas, consideradas bem sucedidas. Conforme a autora, elas são assim denominadas porque exercem uma prática reflexiva, consideram os alunos e suas necessidades específicas. Para superar os desafios e desenvolver uma prática bem sucedida, as professoras mobilizam competências, técnicas, habilidades, conhecimentos, saberes e estratégias de combate o fracasso escolar.

A literatura sobre práticas de sucesso revelou a dificuldade de se definir o que sejam essas práticas, uma vez que os critérios de definição dos pesquisadores são diversificados. No entanto, notou-se um critério comum nos trabalhos sobre o assunto: os professores com boas práticas revelam compromisso e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Também, não se percebeu que o sucesso do docente fosse tratado de modo dissociado do espaço ou contexto dessas práticas. Constatou-se, ainda, que esses estudos fundamentam-se em teorias diversas com ênfase na discussão sobre os saberes docentes. Como método de estudo dessas práticas foi comum nos trabalhos a utilização da observação aliada a instrumentos como entrevistas e histórias de vida.

Metodologia

Adotou-se a abordagem qualitativa e tomou-se como campo empírico quatro escolas com mais alto IDEB-2009 na rede municipal, duas estavam localizadas na RPA-3⁴⁴ e duas na RPA-6⁴⁵. Os procedimentos utilizados foram:

44 Na RPA-3 as duas escolas obtiveram respectivamente notas: 5.7 e 5.5.

45 Na RPA-6 as duas escolas obtiveram respectivamente notas: 5.3 e 5.1.

observação, questionário e entrevista. O estudo foi desenvolvido em duas fases. Na **1ª fase**, foram selecionadas as escolas para observar professores com práticas de sucesso. Para isso solicitou-se à equipe gestora que indicasse um (a) professor (a) que tivesse uma prática diferenciada, de bons resultados. Desse modo, chegou-se às quatro professoras participantes. Eram todas mulheres e estavam na faixa etária de 30 a 42 anos, duas lecionavam no 1º ciclo e duas no 2º ciclo. As professoras eram formadas em Pedagogia, duas possuíam especialização e uma cursava pós-graduação. Estavam com mais de dez anos na função docente e já atuaram tanto na rede pública como privada. Foram realizadas duas observações em cada uma das quatro turmas, totalizando 32 horas. Ao final das observações, foi pedido a cada professora que respondesse a um questionário socioeconômico.

Após análises dos registros das observações e questionários, selecionou-se as professoras que fariam parte da 2ª fase da pesquisa: Regina e Daniele⁴⁶. A primeira atua no 1º ano do 1º ciclo, em uma turma de vinte e dois alunos na faixa etária de seis a sete anos de idade. A docente estava com quarenta e três anos de idade, concluiu a graduação em Pedagogia e pós-graduação em gestão da educação. Atuou como docente durante dezessete anos em escola particular e há três anos trabalha na rede municipal do Recife. A segunda, professora Daniele, leciona no 2º ano do 1º ciclo, uma turma de vinte e cinco alunos na faixa etária de sete a oito anos. A docente estava com vinte e oito anos de idade, concluiu a graduação em Pedagogia e cursa pós-graduação em Educação Especial. Há dez anos atua em duas redes de ensino, sendo sete anos na condição de estagiária e três anos como professora efetiva da rede municipal.

As práticas das duas professoras foram observadas durante 40 horas consecutivas cada uma.

A técnica utilizada para analisar os registros das observações e depoimentos das entrevistas foi a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2004). A análise de conteúdo é recomendada quando se deseja ir além dos significados imediatos, leitura simples do real, conteúdo manifesto e explícito. Submeteu-se o material coletado (registro das observações) a uma pré-análise e, posteriormente, procedeu-se à realização das interpretações e inferências. Para apresentação dos resultados, utilizou-se o tema como unidade de registro.

Resultados e discussão

Os resultados dos registros decorrentes das observações foram organizados em três categorias, a saber: a) **Dinâmica e interações desenvolvidas na sala de aula**; b) **Conteúdos e atividades desenvolvidas com a turma**; e c) **Avaliação da aprendizagem**.

a) Dinâmica e interações desenvolvidas na sala de aula

As professoras Regina e Daniele recepcionavam seus alunos de maneira semelhante. Elas os recebiam logo no pátio da escola, esperavam que eles formassem uma fila e entrassem juntos em sala. Nas duas escolas, nesse momento de concentração no pátio, algum membro da equipe gestora aproveitava a presença dos pais e responsáveis para comunicar recados e avisos. Ao chegarem à sala de aula, eles se acomodavam nas bancas e colocavam o material sobre as mesas,

a maioria se levantava para abraçar as professoras, entregar cartinhas, desenhos ou flores. As docentes demonstravam carinho e afetividade pelos alunos, os recepcionavam com contentamento e afagos.

As salas acomodavam bem todos os alunos, eram ventiladas e iluminadas. Tinham a mesma organização espacial, as bancas estavam enfileiradas de frente para o quadro e, embora não houvesse lugares marcados, os alunos costumavam ocupar sempre os mesmos lugares.

O recreio, para ambas as turmas, acontecia na própria sala de aula, pois nas escolas não havia um espaço destinado ao lazer dos alunos. Após merendarem, as professoras reservavam aproximadamente vinte minutos para conversarem e brincarem na própria sala de aula. Elas não proibiam que os alunos trouxessem brinquedos de casa, no entanto, se houvesse algum tumulto por esse motivo, guardavam e só entregavam ao término da aula. Os alunos sabiam desse acordo e, quando havia qualquer conflito por causa dos brinquedos, entregavam às docentes sem resistência. A saída para casa acontecia tranquilamente, as professoras pediam que os alunos se organizassem e esperassem o toque de saída. Os alunos das duas turmas sempre respeitavam os comandos das professoras.

Durante as observações, ficou-se atento ao modo como as docentes tratavam cada um de seus alunos e também o grupo. A professora Regina sempre foi muito afetuosa com eles, desde o acolhimento no pátio até o momento da saída. Tratava-os com educação, respeito e carinho, não demonstrava fazer distinção ou ter preferências. Recebia-os com afagos, mostrava-se preocupada com seus familiares, perguntando como estavam. Sempre falava com um tom de voz ameno. Somente quando os alunos faziam muito barulho, ela aumentava o tom da voz, mas não o fazia de forma agressiva. Ela sempre elogiava os acertos e as atitudes corretas dos alunos. O extrato abaixo registra de um dos momentos em que elogia os alunos:

Depois do acolhimento, a professora elogia os alunos que vieram com o fardamento completo dizendo: *Parabéns meninos, usar a farda é muito importante é sempre bom que todos venham fardados, assim, vão saber que vocês frequentam a escola. Muito bem!* [...] (Extrato da 4ª aula da Profª Regina).

Referente aos poucos episódios de indisciplina dos alunos, Regina costumava ser firme, mas não destratava as crianças. Para com os erros cometidos no processo de aprendizagem, agia com paciência, sem demonstrar insatisfação orientando-os a chegarem ao acerto. Mostra-se no registro, a seguir, um exemplo dessa postura:

Enquanto respondiam a atividade de classe, a professora corrigia os cadernos de casa. Nesse momento alguns alunos iniciam uma dança ao fundo da sala. Essa cena provocou certa desordem na turma, alguns alunos deixaram de fazer a tarefa para observar a dança. A professora levantou-se e foi até os alunos que dançavam e ficou olhando. Todos pararam. Ela pediu que eles sentassem e começou a perguntar se estavam corretos ao dançar na hora da atividade. Pediu que isso não acontecesse mais e voltou a corrigir os cadernos. Os alunos voltaram a fazer a atividade e obedeceram ao pedido da professora (Trecho da 3ª aula da Profª Regina).

46 Os nomes são fictícios.

Considerou-se amistoso o clima na sala da professora Regina. Eles a tratavam com respeito e carinho e seguiam com tranquilidade suas orientações. Durante as observações, não foram verificadas atitudes ríspidas ou grosseiras de nenhuma das partes. Em momentos de conflitos, a professora se colocava firmemente e resolvia a situação da melhor maneira, explicando os direitos de cada um e a importância de se respeitar o outro.

A professora Daniela, também, demonstrou respeito no trato com os seus alunos, porém algumas vezes pareceu ríspida. Falava com firmeza, mas não se observou diferenças no tratamento, procurava considerar as particularidades de cada um. Mesmo com um modo mais áspero, elogiava os acertos e atitudes corretas de seus alunos. O trecho do registro de aula da professora Daniele:

[...] a professora pede que os alunos peguem seus livros didáticos para iniciar a correção. A correção acontece de forma coletiva, a professora lê as questões e os alunos lêem as respostas. Ela pergunta se alguém fez diferente, se alguém fez, ela pede que explique. Elogia todos que fizeram as atividades de casa, os que não fizeram ela diz: - *Pessoal, eu não vou ficar admitindo que vocês não façam o exercício de casa, se eu passo é porque sei que é importante para vocês, da próxima vez que não fez vai fazer aqui na minha frente, entenderam, né?* (Trecho da 2ª aula da Profª Daniele)

Durante as observações, os episódios de indisciplina na turma foram raros. Quando isso acontecia, a docente repreendia os alunos com autoridade. Mesmo nesses momentos de repreensão, não se notou hostilidade por parte da professora para com os alunos, mesmo firme, ela demonstrava cautela e carinho ao tratá-los. Entre os estudantes, o clima era de amizade e respeito mútuo, poucas foram as situações de desentendimento e quando se apresentaram a professora conseguiu contorná-las.

Frente às dificuldades de alguns alunos para desenvolver determinadas atividades, notou-se uma postura facilitadora, de ajuda aos alunos. Dessa forma, pode-se dizer que a professora Daniele conseguia sustentar uma boa dinâmica em sua sala de aula, com base no respeito e cuidado.

A prática das professoras, em relação à dinâmica e interações, pode ser considerada favorável ao sucesso escolar. Como coloca Coll (1994, p. 103), o processo ensino-aprendizagem se dá no domínio da interação interpessoal, pelas formas como o professor oportuniza ao aluno interagir com o objeto do conhecimento, tendo sempre claro que o professor está encarregado de planejar sistematicamente suas atividades, constituindo-se como mediador desse processo.

Outro aspecto a destacar na dinâmica das professoras Regina e Daniele é a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. As duas professoras demonstravam preocupação em elaborar atividades contextualizadas e que contemplassem os conhecimentos que os alunos já possuíam. Percebeu-se isso porque sempre que as professoras iniciavam um conteúdo novo, perguntavam o que os alunos já sabiam sobre ele, onde, como e com quem aprenderam, a partir das respostas iam fazendo suas intervenções. O trecho registrado de uma aula da professora Regina ilustra isso:

Os alunos dizem: - *os índios moram na floresta; caçam para comer; vestem pouca roupa e protegem os animais...* A professora, após ouvi-los e concordar com eles, inicia uma exposição sobre as características dos índios utilizando-se de suas as colocações. Afirma: *O povo indígena*

tem um modo de vida diferente do nosso, assim como vocês disseram eles moram na floresta em ocas; caçam para comer e não desperdiçam alimentos; vestem pouca roupa e protegem os animais. Segue como a explicação (Trecho da 2ª aula da Profª Regina).

As duas professoras mantinham uma rotina de aula que facilitava o trabalho e organização individual dos alunos. Freire (1996, p. 68) reforça a importância da rotina e sistematização para o processo de ensino-aprendizagem, segundo ele, a busca do saber só se dá com rigor e sistematização de atividades. "Construir conhecimento não é como ir ao cinema ou jogar bola. Exige tempo determinado, espaço determinado, rotina de trabalho, constância. Sem rotina, não se desenvolve disciplina intelectual, e isso se faz já a partir dos dois anos".

A professora Regina costumava iniciar as aulas cantando e orando com os alunos. O cântico e oração foram os mesmos durante todas as observações, após esse rito, trabalhava calendário, e fazia a contagem dos alunos presentes em sala. Em seguida, lia um livro para a turma, conversava com eles a respeito da história e corrigia a atividade de casa, de forma coletiva ou, por vezes, individualmente. Após a correção, trabalhava um novo conteúdo, ou revisava o já trabalhado. Costumava concluir a aula explicando a atividade de casa e lendo alguma história.

De modo semelhante, a professora Daniele iniciava a aula cantando e orando com os alunos, em seguida, promovia uma roda de conversa, fazia a chamada registrando no quadro a quantidade de meninos e meninas. Mostrava o calendário e comentava sobre o clima do dia. Após isso, costumava ler e explicar o roteiro da aula que ficava afixado no quadro: ler uma história, trabalhar o conteúdo, corrigir as atividades, passar atividade de classe e finalizava lendo histórias e cantando.

Percebeu-se que a rotina estabelecida permitia que os alunos realizassem suas atividades em clima de tranquilidade, organização e autonomia. Entende-se que, ao incentivarem a realização das atividades, fazendo do erro o caminho para o acerto, as professoras estavam favorecendo o sucesso escolar de seus alunos. Segundo Placco *et al.* (1999), boas relações construídas entre professor e alunos são propícias à aprendizagem.

Pelo exposto, entende-se que alguns elementos comuns à dinâmica e práticas dessas professoras concorrem para que elas sejam reconhecidas como de sucesso. Esses elementos foram: afetividade, respeito mútuo, postura facilitadora e mediadora na realização das atividades, estímulo à aprendizagem, valorização dos conhecimentos prévios e autonomia e uma rotina sistemática. As observações revelaram que nessas relações os conflitos não estão extintos, porém são trabalhados de maneira saudável no grupo.

b) Os conteúdos e atividades desenvolvidas

Pode-se notar que ambas as professoras possuíam um planejamento previamente elaborado, os conteúdos eram selecionados de acordo com a proposta curricular e adaptados ao perfil da turma.

Segundo a professora Regina, planejar é fundamental para garantir um bom aprendizado, seu planejamento tinha duração mensal, era flexível a adaptações que consideravam o desempenho da turma, dificuldades materiais e de infraestrutura da escola. Isso pode ser constatado algumas

vezes durante as observações quando a professora teve que modificá-lo devido a alguns problemas. Exemplos foram visíveis nos dias da aula de informática, em que a professora planejou fazer pesquisas na *internet* e não tinha conexão; em outro dia, a escola foi assaltada e os ladrões levaram parte dos computadores, situações essas que impediram a execução do seu planejamento. Em outro episódio, a professora entregou uma tarefa para ser fotocopiada e a escola não dispunha de tinta, o que impossibilitou a reprodução da atividade, que teve de ser copiada nos cadernos pela auxiliar, enquanto a docente promovia uma roda de leitura.

No tocante ao trato aos conteúdos e atividades desenvolvidas, a professora Daniele também assumia uma postura de valorização do planejamento. Afirmou planejar semanalmente, construindo uma sequência didática contextualizada e flexível. Revelou que o docente só consegue improvisar, diante de uma situação inesperada, se tiver planejado anteriormente. Para ela, o planejamento garante o bom desempenho da aula, estimula o respeito e a atenção dos alunos.

A valorização do planejamento, assumida por ambas as professoras, revela uma consonância entre suas representações e práticas, pois a proposta dos ciclos de aprendizagem pressupõe a construção de programas integrados que se preocupem com a promoção e aprendizagem dos alunos, currículo claro, explícito e flexível.

Admite-se que essa postura das docentes frente à sistematização e ao planejamento das aulas concorre para que sejam reconhecidas como professoras de sucesso escolar nos ciclos de aprendizagem. A esse respeito, Monteiro (2006), também, constatou que o planejamento do trabalho coletivo e individual favorece o desenvolvimento de práticas de sucesso na escola pública.

Quando houve a oportunidade de se observar uma sequência de aulas nas duas turmas, percebeu-se uma continuidade das atividades trabalhadas. As professoras sempre faziam menção ao conteúdo da aula anterior. Observou-se isso também no momento da correção das atividades de casa e execução das atividades de classe, as docentes procuravam elaborar atividades de forma a contemplar o conteúdo trabalhado em sala para garantir o aprofundamento do conteúdo. Dentre os conteúdos trabalhados, foi notória a prioridade dada pelas duas professoras à disciplina de linguagem. Atribuiu-se a ênfase a esse conhecimento por se tratar de turmas em processo de alfabetização.

A professora Regina, em todas as aulas observadas, trabalhou a leitura e interpretação de textos e atividades de apropriação de leitura. Procurava trabalhar a leitura e escrita de forma interdisciplinar, associando-as a conteúdos de matemática, ciências e estudos sociais.

A professora Daniele, embora priorizasse o ensino de linguagem, também dava importância aos conteúdos de matemática. Sempre trabalhava leitura e interpretação de textos e problemas matemáticos. Essa professora procurava trabalhar os conteúdos buscando aproximá-los da realidade dos alunos.

[...] como tarefa de casa pede que os alunos desenhem o caminho que fazem de casa para escola. Esclarece que quem não quiser desenhar pode fazer um roteiro contando como se faz para chegar de sua casa até a escola (Trecho da 3ª aula da Profª Daniele).

Os recursos didáticos utilizados por ambas as professoras durante as aulas envolviam tecnologias e metodolo-

gias semelhantes. Foi comum as duas professoras utilizarem o livro didático como ferramenta de apoio. Além disso, a professora Regina costumava utilizar outros livros de contos, fábulas e poesias. Toda a aula fazia uma ou mais leituras de histórias e debatia com eles. Também presenciou-se um rodízio de livros de literatura promovido em sua turma. Para exemplificar, há trechos do registro de sua aula:

O rodízio de livros com os alunos funcionava mais ou menos assim: a professora traz os livros da biblioteca, eles escolhem um livro para folhear e, seguindo a orientação da docente, tentam interpretar as imagens e ler as palavras. Depois disso, trocam entre si. Depois, começam a trocar os livros entre si. (Trecho da 6ª aula da Profª Regina)

Foi frequente o desenvolvimento de atividades no laboratório de informática e sala de vídeo. É importante ressaltar que as crianças eram orientadas, nunca ficavam livres durante essas atividades. Antes da exibição vídeos, a professora mostrava aos alunos as informações técnicas e, ao fim da exibição, promovia um debate. Segundo Regina, o filme constitui uma boa opção para tratar da realidade de forma lúdica. O trecho do registro abaixo ilustra a presente afirmação:

A professora leva os alunos para sala de vídeo. Lá todos se acomodam. Antes de iniciar a exibição a professora diz quem é o autor do filme, quem foi o estúdio que produziu e do que se trata [...] se era dublado, qual o idioma original e outros aspectos técnicos a ele relacionados. A outra parte do debate girou em torno da moral do filme, amizade e trabalho em grupo. (Trecho da 6ª aula da Profª Regina).

A professora Daniele também fazia uso das tecnologias, porém de forma mais diversificada. Trabalhava com jogos, brincadeiras, filmes e livros de histórias. Durante as observações, presenciou-se apenas uma atividade no laboratório de informática. O trecho abaixo ilustra a situação:

Vocês vão assistir a um vídeo que orienta sobre como utilizar o Google map... Chegando à sala de informática, a professora passa o vídeo no data show, e em seguida pede que formem duplas para trabalhar. (Trecho da 3ª aula da Profª Daniele)

A referida professora, durante as aulas, costumava fazer leituras de histórias que os alunos e ela própria sugeriam. Tinha o hábito de ler para os alunos no início e ao final de cada aula, sempre antes de ler as histórias, perguntava se sabiam do que tratava a história, sobre o autor e os personagens. Utilizava-se do mesmo procedimento quando exibia um filme. Assim como Regina, a professora Daniele dava informações técnicas e promovia debates a partir do assunto do filme. Gostava de trazer jogos relacionados ao conteúdo. Segundo ela, o uso do jogo didático ajuda o aluno a entender o conteúdo de modo mais significativo. Alguns trechos do registro de suas aulas ilustram essa prática:

[...] a professora diz que vai fazer um jogo e anuncia o bingo das palavras... Ela começa a entregar as cartelas para composição das palavras explicando como devem jogar. Os alunos dizem que já sabem como fazer. (Trecho da 1ª aula da Profª Daniele)

Lançar mão de tecnologias, como jogos, computador, filmes e vídeos em suas práticas, revela, por parte des-

Revista Cocar. Belém, vol. 8, n.15, p. 88-96/ Jan-Jul 2014 - 93

sas professoras, uma preocupação em proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais expressiva, apoiada na vivência do conteúdo estudado através de jogos, brincadeiras e manuseio de aparelhos tecnológico que buscam facilitar essa aprendizagem.

Outro ponto destacar sobre as práticas dessas professoras é o modo como lidavam com a diversidade e níveis de aprendizagem das turmas. Na turma da professora Regina havia vinte e dois alunos ainda se apropriando do processo de leitura e escrita. Tratava-se de uma turma de alunos em diferentes níveis. Alguns ainda não reconheciam as letras, uns conseguiam formar sílabas, outros estavam em nível mais avançado. No entanto, ao longo das observações, foi possível notar que a turma evoluía, alguns já conseguiam copiar do quadro para o caderno sem dificuldades e outros já estavam se apropriando da leitura e escrita. A professora Regina conhecia a diversidade do grupo e procurava trabalhar com todos eles, elaborava atividades diversificadas, contemplando os diferentes níveis. Algumas vezes, observou-se que ela trouxe de sua casa atividades já impressas e que tinha uma atenção especial para com aqueles com mais dificuldade.

Em relação à turma da professora Daniele, não se observou grande diversidade de níveis de aprendizagem. Era uma turma de 2º ano do 1º ciclo e a maioria já conseguia ler textos e escrever frases. Aqueles que apresentavam mais dificuldades, segundo a professora, essas eram decorrentes da falta de empenho nas aulas e do grande número de faltas.

As atividades elaboradas pela professora Daniele eram idênticas para toda a turma. Percebeu-se que, quando os alunos apresentavam certa dificuldade, ela usava atividades extras e os acompanhava individualmente. Essas atividades suplementares eram em nível equivalente e não inferior às outras. Durante as observações, também ficou claro o crescimento dessa turma, a professora exercitava bastante a leitura e com isso os alunos liam melhor a cada aula.

A esse respeito, Monteiro (2006) ressalta que um atendimento pedagógico que prioriza a diversidade é importante para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras bem sucedidas.

As professoras estabeleceram uma articulação entre a diversidade dos alunos e o acompanhamento familiar. Segundo elas, os alunos que estavam em melhor nível tinham esse acompanhamento. Em estudo sobre escolarização nos meios pauperizados, Zago (2000) ressalta a importância do acompanhamento da família e figura materna para o sucesso escolar.

Em síntese, com a categoria - conteúdos e atividades desenvolvidas – depreendeu-se que as professoras que desenvolvem práticas de sucesso escolar valorizam o planejamento, compreendendo-o como flexível e contextualizado; reconhecem a continuidade dos conteúdos como critério para a elaboração das atividades; privilegiam o ensino da linguagem; utilizam recursos tecnológicos diversos; e reconhecem a diversidade dos alunos fazendo um atendimento individualizado. Essas práticas se mostraram afinadas com a proposta de ciclos de aprendizagem, caracterizada como possibilidade de reorganização do tempo e espaço escolar; respeito aos processos individuais de aprendizagem; e tratamento pedagógico mais apropriado.

c) Avaliação da aprendizagem

Como os ciclos de aprendizagem preveem mudanças no processo avaliativo, um dos focos, ao se analisar as

práticas bem sucedidas nesse sistema, foi observar como se dava o processo de avaliação da aprendizagem nessas turmas.

Não se percebeu nas práticas das duas professoras referências a provas, testes ou avaliações visando à atribuição de notas ou conceitos. Elas procuravam incentivar a construção do conhecimento, bem como acompanhar os alunos no desenvolvimento das atividades, elaborando questões diferenciadas para o grupo. Nesse acompanhamento, costumavam ir às bancas perguntando sobre as dificuldades para a resolução das tarefas, além de prestarem atendimento individualizado aos alunos com mais dificuldades.

A professora Regina aproveitava o momento da aula de informática para atender os alunos de forma particular, enquanto a turma estava no laboratório, ela chamava aqueles com mais dificuldades e os auxiliava. Outro momento utilizado para avaliar era durante as correções individuais das lições de casa. A professora sempre que pedia interpretação de texto, chamava os alunos à sua mesa e verificava como respondiam. Sobre a avaliação geral da aprendizagem do grupo, a professora Regina afirmou que ficava atenta à participação dos alunos nos debates, à autonomia, resolução das tarefas e domínio dos conteúdos.

A prática avaliativa da professora Daniele era semelhante à de Regina. Em vários momentos fez atendimento diferenciado, como correção individual das atividades de casa, especialmente quando essa abordava leitura de textos e resolução de problemas matemáticos. Costumava chamar os alunos à sua mesa para explicar sobre seus acertos e erros. Quando se tratava de texto, pedia que lessem para que ela escutasse e, quando se tratava de problemas matemáticos, pedia que dissessem como chegaram ao resultado. Daniele revelou estar atenta à interação, participação e autonomia dos alunos na resolução das atividades.

Para ilustrar o que se afirmou acima, seguem trechos do registro das aulas das duas professoras em que essa preocupação com avaliação formativa ficou mais evidenciada:

Como você está fazendo a tarefa? Está difícil? Precisa que eu explique melhor? Quer que eu lhe ajude? Muito bem! Estou gostando de ver! Você está no caminho certo. Continue assim! (Trecho da 2ª aula da Profª Regina)

[...] Você está conseguindo, quer que eu lhe ajude em alguma coisa? Qualquer coisa é só me chamar, não tem que ter vergonha. (Extrato da 2ª aula da Profª Daniele)

Pelo exposto, ressalta-se a semelhança no processo avaliativo das duas docentes, um processo avaliativo que se considera de cunho formativo bem de acordo com a proposta dos ciclos de aprendizagem. Conforme a proposta de ciclos (Recife-2002), a avaliação formativa busca detectar dificuldades suscetíveis a aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente. Seu foco está no processo de ensino aprendizagem. Através desse tipo de avaliação, informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo que a prática se ajuste às necessidades dos discentes durante o processo.

A professora Regina revelou que, com os ciclos, não existem mais prova ou nota, o que tem sido pouco aceito pelas famílias, que sentem falta desses “documentos”. Informa que sem a ajuda da família o trabalho fica mais difícil. Reconhece que faz algumas atividades, nas quais coloca alguns comentários, atribui nota (mesmo que não utilize na caderneta) e envia aos pais a fim de contar com seu apoio.

No entanto, reforça que sua avaliação não está centrada nessas atividades, mas no processo demonstrado pelos alunos. Revelou-se a favor da avaliação formativa, ao afirmar: [...] “Nota não avalia ninguém [...] você vê se a criança é capaz ou não é no cotidiano”.

A professora Regina insiste que sempre avaliou o processo, mas sente que as famílias não estão acostumadas com o sistema de ciclos, por isso, utiliza-se desse procedimento para chegar até elas. As declarações dessa professora sobre sua prática de avaliação estão muito próximas do constatado por Guerra & Machado (2011), ao analisarem as representações sociais de avaliação processual de professoras dos anos iniciais da rede municipal do Recife. Conforme afirmam, as professoras avaliam formalmente os alunos com notas ou provas para atender às exigências dos familiares que ainda não estão acostumados com o novo sistema de organização da escola do Recife.

A professora Daniele, por sua vez, admitiu ser favorável à nova proposta avaliativa dos ciclos de aprendizagem. Reconheceu que em nenhum momento atribui notas ou conceitos, mas vai avaliando o processo, os avanços diários de seus alunos. A referida professora concorda com a não reprovação, ao afirmar: [...] “eu concordo com o ciclo na questão de não reprovação por que... Não é porque hoje meu aluno não se saiu bem que isso queira dizer que no ano que vem vai ser do mesmo jeito”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que para ambas as professoras a avaliação é concebida como um processo contínuo de diagnosticar dificuldades, obstáculos e avanços. Entende-se que essa concepção se afina com a proposta de ciclos de aprendizagem, que pressupõe a construção e efetivação da aprendizagem, currículo claro, respeito à diversidade, avaliação processual dos alunos.

Apesar das dificuldades e complexidade evidenciadas na literatura sobre o que sejam práticas de sucesso, em resposta a proposição posta para esta pesquisa pode-se caracterizá-las como preocupadas em garantir a efetiva aprendizagem dos alunos.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES, M. S. A.; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em aberto**. N.º. 61, p. 60-78, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em aberto**. Ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A., MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.15, n.73, p.6-11, nov./dez. 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa-Portugal 2004, 3ª ed.

CARMO, E.R.; CHAVES E.M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n.114, p. 33-40, 2001.

Considerações finais

As práticas bem sucedidas foram localizadas nas escolas com base em indicações da gestão aliadas a observações do fazer pedagógico das professoras em sala de aula. Durante as observações, foi possível verificar ou não se a indicação da gestão se confirmava. Nesse sentido, reforça-se que o critério da indicação é limitado para se identificar práticas de sucesso na escola.

A despeito das dificuldades e complexidade evidenciadas na literatura e com o trabalho empírico, pode-se caracterizar as práticas bem sucedidas como preocupadas em garantir a efetiva aprendizagem dos alunos. Essa preocupação foi manifestada pelas professoras através das seguintes ações: manutenção de relações interpessoais amistosas entre o grupo; estabelecimento de uma rotina de trabalho; valorização da sistematização e planejamento das aulas; uso de recursos e estratégias metodológicas variadas; respeito e apoio à diversidade dos alunos e prática avaliativa identificada com a concepção formativa. Esses elementos comuns às práticas das duas professoras guardam estreita relação com o que proclama a proposta de ciclos de aprendizagem vigente na rede municipal do Recife.

Constatou-se uma convergência entre o que dizem e fazem as duas professoras em sala de aula, do que se permite inferir que elas possuem uma representação social positiva e produtora da proposta de ciclos de aprendizagem. Essa representação concorre para a efetivação de um fazer pedagógico que busca o sucesso escolar. As professoras bem sucedidas revelaram uma representação positivada dos ciclos de aprendizagem, de escola e do trabalho que desenvolvem, o que parece propiciar o seu sucesso profissional e êxito escolar das crianças. Fica, então, reafirmado que as representações sociais são muito mais que enunciados sobre a realidade, elas são organizadoras e determinantes para as ações e práticas dos sujeitos.

COLL, C. S. **A Aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, M. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Regis de (Org). **Sala de aula que espaço é esse?** 10 ed. Campinas. SP. Papirus, 1996.

GUERRA, G.K.S. MACHADO, L. B. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras. **Ensaio: avaliação políticas públicas de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, p. 363-380, 2011.

HADDAD, L; CORDEIRO, M. H. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros. **Diálogo Educacional** v. 11, p. 15-35, 2011.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. Représentations Sociale: Phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. **Psychologie Sociale**. Paris Presses Universitaires de France. 1984. p 357-358

- KRAMER, S., ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.151, p.523-537, set./dez. 1984.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, R. C. P; FERNANDES, M. C. S. G. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. In: **Educação Unisinos**. 12(3): 215-225, Set/dez 2008.
- MACHADO, L. B. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, vol. 24, 1º sem/2007. (p. 111-128).
- MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. e pol. Pub. em educação**. RJ, v.18, n.67, 2010. p.345-363.
- MACHADO, L. B e SILVA, W. F. **Representações sociais e práticas sociais: um estudo sobre os conselhos de ciclos nas instituições escolares**. Relatório Final. PIBIC- UFPE-2011.
- MACHADO, L. B. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.14 n.2 p. 186-201 jul./dez. 2012
- MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos fundamentos e debates**. Cortez. 2009
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 1978.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida de professoras bem sucedidas como fundamento de organização de políticas educativas de formação de alfabetizadores**. 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 2002.
- RECIFE. Prefeitura Municipal. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife - PE: Secretaria de Educação, 2002.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo. Cortez. 2002.
- ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: PAREDES, Moreira Antonia & OLIVEIRA Denise Cristina (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**39-46. Goiânia: Editora AB. 1998.
- SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
- SÁ, Celso Pereira de. **O núcleo central das representações sociais**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.
- UTSUMI, L. M. S. Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?! A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade. **Olhar de professor**. vol. 8, n. 2, p. 107-123, 2005.
- ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paideia**. Ribeirão Preto-SP, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan./jun. 2000.

Sobre as autoras

Laêda Bezerra Machado
Doutora em Educação. Prof. Associado do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco(UFPE). Bolsista de produtividade em pesquisa-CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com – Recife, PE, Brasil.

Williany Fênix de Souza Silva
Aluna do curso de Mestrado em Educação da UFPE. Bolsista FACEPE. E-mail. williany.fenix@hotmail.com

Recebido em:01/06/2014

Aceito para publicação em: 20/06/2014