

v.26 | #2 | julho-dezembro 2013

CADERNOS do APLICAÇÃO

Pesquisa e Reflexão em Educação Básica

>> TEMÁTICA ESPECIAL

**O ensino de ciências na Educação Básica:
um caminho para a cidadania**

Organizadores:

Edson Luiz Lindner (UFRGS)

Rafael Vasques Brandão (UFRGS)

Rosane Nunes Garcia (UFRGS)

seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao



>> **Reitor:** Carlos Alexandre Netto
>> **Vice-reitor:** Rui Vicente Oppermann
>> **Diretora:** Dirce Maria Fagundes Guimarães
>> **Vice-diretor:** Luiz Davi Mazzei
>> **Editor:** Adaauto Locatelli Taufer

>> **Conselho editorial**

Adaauto Locatelli Taufer (UFRGS)
Adriana Dorfman (UFRGS)
Airtton Carrião (UFMG)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UEMA)
Edson Luiz Lindner (UFRGS)
Fernando José Monteiro da Costa (UP/PT – CITCEM/PT)
Gláucia Regina Raposo de Souza (UFRGS)
Ítalo Modesto Dutra (UFRGS)
João Vicente Silva Souza (UFRGS)
José Carlos Pinto Leivas (UNIFRA)
José Maria Soares Rodrigues (UFPA)
Júlio Roberto Groppa Aquino (USP)
Karen Elisabete Rosa Nodari (UFRGS)
Léa da Cruz Fagundes (UFRGS)
Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS)

Ligia Beatriz Goulart (FACOS)
Luciana Rossato (UDESC)
Milton Mariani (UFMS)
Mônica Lima (UFRJ)
Neiva Otero Schaffer (UFRGS)
Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)
Ricardo Postal (UFP)
Rosália Procasko Lacerda (UFRGS)
Rosane Nunes Garcia (UFRGS)
Rossano Pecoraro (PUC-RJ)
Simone Vacaro Fogazzi (UFRGS)
Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS)
Vanderlei Machado (UFRGS)
Wagner de Campos Sanz (UFG)

>> **Comissão Editorial**

Adaauto Locatelli Taufer (UFRGS),
Aglaé Castilho Oliva (UFRGS),
Edson Antoni (UFRGS),
Fabiana Fattore Serres (UFRGS),
Michel Zózimo (UFRGS)

>> **Fonte Indexadora**

Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília: INEP/
MEC Latin American Periodicals Tables (LAPTOC)

>> **Apoio**

Programa de Apoio à Editoração de Periódicos
(PAEP)/ PROPESQ / UFRGS

>> **Organizadores**

Edson Luiz Lindner (UFRGS), Rafael Vasques Bran-
dão (UFRGS) e Rosane Nunes Garcia (UFRGS)

>> **Acompanhamento Editorial**

Oberti do Amaral Ruschel

>> **Projeto Gráfico**

Débora Lima e Michele Bandeira

>> **Capa**

Débora Lima

>> **Imagem de Capa**

Luca for openphoto.net. Disponível em:
openphoto.net/gallery/image/view/18129.
Acesso em: 23 de dezembro de 2014.

>> **Editoração Eletrônica**

Jessé Ramires Lopes

>> **Revisão**

Cecília Fischer Dias, Felipe Raskin Cardon,
Adaauto Locatelli Taufer e Thiago Koslowsky
da Rosa.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Cadernos do Aplicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Colégio de Aplicação. – V. 26, n. 2 (jul./dez. 2013). – Porto Alegre: UFRGS/Cap, 1986 -

Semestral.
ISSN 0103-6041

1. Ensino-aprendizagem. 2. Prática escolar. 3. Ensino Fundamental. 4. Ensino médio. I.
Colégio de Aplicação/UFRGS.

CDU: 373.3/5(05)

Responsável: Biblioteca Graciema Pacheco, Colégio de Aplicação da UFRGS

Endereço para correspondência:

Colégio de Aplicação/UFRGS

Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43815 – Sala 209 – Bairro Agronomia

Porto Alegre/RS – CEP 91501-970

Fone: (51) 3308 6982 – Fax: (51) 3308 6976

E-mail: cadernosdocap@ufrgs.br

Outros acessos: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/index> e www.periodicos.ufrgs.br

Sumário

Editorial	5
Adauto Locatelli Taufer	
Apresentação do dossiê temático	7
Professores Organizadores do Volume	
Temática Especial	
O ensino de ciências na Educação Básica: um caminho para a cidadania	
O método científico como ferramenta de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental	11
Cristina Claumann Freygang	
O papel dos estilos parentais, do bem-estar subjetivo dos pais e da educação pré-escolar no bem-estar subjetivo da criança	19
Ana Marlene Seita Guerreiro, Luís Sérgio Vieira	
Pesquisa em Educação Básica	
Iniciação científica na escola: uma abordagem pluralista	39
Luiz Davi Mazzei	
O ENEM, nossa responsabilidade como professores e duas tentativas de contribuir com a realidade em que estamos inseridos	49
Daniela Favero Netto, Paulo Coimbra Guedes	
Relatos de Experiência	
Desafios do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: vivências da prática de ensino em Ciências Biológicas	61
Evelin Christine Fonseca de Souza, Gil Cardoso Costa, Camilo José Ugarte Bornstein	
O uso do computador como estratégia para discutir em sala de aula o tabagismo na adolescência	71
Luciana Maria de Jesus Baptista Gomes	
Cadernos dos Alunos	
<i>Andaimento</i> : estratégia de aprendizado vivenciada em aulas de línguas estrangeiras	83
Gerônimo Loss Bergmann	
Índice de Autores	87
Índice de Títulos	89

[illegible]

Se, atualmente, as tecnologias da informação instauram novos modelos de escrita e de leitura, a crescente popularização da *internet* estabelece novas configurações sociais, alterando antigos conceitos sociais. No entender de Bellei (2002, p. 19)¹, o ato de mudar da página para a tela “coloca em xeque valores perenes da civilização ocidental, como a capacidade humana para produzir e absorver e produzir discursos complexos, a possibilidade de formação do indivíduo e de uma ética individual, e a capacidade de entendimento histórico”. A *Revista Cadernos do Aplicação* possui as versões eletrônica e impressa e, nesses dois meios de veiculação, foi percebida a necessidade de reformular o leiaute do periódico, oferecendo ao leitor uma escrita em sintonia com as novas tecnologias e em constante diálogo com a velocidade de comunicação da sociedade contemporânea.

Neste volume, além de autores licenciados, mestres e doutores da UFRGS, contamos com publicações de autores igualmente licenciados, mestres e doutores de instituições como: IFRJ, Rede Municipal de Canoas/RS, UAlg-Pt (Universidade do Algarve – Portugal), UFRJ, entre outras. Com esse diálogo entre a UFRGS e outras instituições acadêmicas do estado, de outras regiões do país e de outros países, buscamos ampliar nossas fronteiras editoriais, estendendo nossa política editorial a outras instituições, cujas práticas pedagógicas estão igualmente direcionadas à Educação Básica.

Agradecemos a todos os envolvidos na publicação do nosso periódico: autores, editores, editoradores, pareceristas, revisores; enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e contribuem para qualificar a cada publicação da *Cadernos do Aplicação*.

Prof. Dr. Adaauto Locatelli Taufer (Editor)

[illegible]

Certamente não iremos promover essa inclusão se ficarmos exclusivamente preocupados com um ensino de Ciências voltado à memorização de termos e de conceitos, mas sim, se formos capazes de ensinar nossos estudantes a ler o mundo com a linguagem científica, de promover a aprendizagem socialmente contextualizada da Ciência e de construir uma compreensão de como pensar e de fazer Ciência. Assim, uma visão holística das Ciências da Natureza permite que o aluno possa *enxergar* o mundo como um todo, e não fragmentado; uma visão em que as leis e os princípios científicos estão interagindo entre si e com todos os componentes vivos e não vivos.

A grande força propulsora do desenvolvimento científico vem da capacidade humana de questionar e de buscar respostas. Percebemos que as crianças, desde a mais tenra idade, já são capazes de formular perguntas que nascem das suas curiosidades e de estruturar explicações, a partir das suas crenças e de suas vivências. A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento científico, no momento que integra a curiosidade dos estudantes às práticas pedagógicas e promove a construção de novos caminhos, preservando e estimulando essa capacidade inata de questionar. Acreditamos que o ensino de Ciências é importante neste processo de construção e que ele contribui significativamente para a formação de indivíduos mais pró-ativos para a transformação da nossa sociedade.

Professores Organizadores do Volume

Temática Especial

**O ensino de ciências na Educação Básica:
um caminho para a cidadania**



[illegible]

Resumo:

Palavras-chave:

Abstract:

Keywords:

* > Professora de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental e bióloga. Doutora em Ciências (Genética e Biologia Molecular). Prefeitura de Canoas. E-mail: crisfreygang@yahoo.com.br.

Introdução

Nos últimos anos, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem provocado mudanças drásticas na sociedade e, com isso, cresce a preocupação com a capacidade do cidadão em se adaptar às novas realidades, pois o aluno não deve apenas aprender, ele deve ser estimulado a estabelecer relações com o ambiente, ter posicionamento em relação à sociedade, compreender a influência e a importância que a ciência e a tecnologia têm em sua vida e, então, por consequência, ter atitudes que reflitam a assimilação/aprendizado do conteúdo ministrado (VERONEZ et al. 2009, p. 34). Segundo Teixeira et al. (2013), quando o homem adquire um bom embasamento científico, ele está mais preparado para o diálogo e a tomada de decisão.

Nosso atual modelo de organização social vem legando aos sistemas educacionais a tarefa de contemplar uma formação ampla e diversificada. A escola deve preparar os indivíduos para a vida, para seu bem-estar e para atuar de forma crítica e consciente nos eventos presentes no mundo circundante (ROSA et al., 2007, p. 264). Assim, não é mais possível conceber que o sistema educacional tenha por fim apenas questões propedêuticas ou unicamente direcionadas para o mundo do trabalho. É necessário que ele apresente, em sua estrutura organizacional, elementos que permitam aos jovens uma formação para a vida. Os currículos necessitam contemplar questões que ultrapassem os conhecimentos específicos das disciplinas escolares, buscando envolver elementos como valores, atitudes, emoções, hábitos etc. (ROSA et al., 2007, p. 264).

Nesse sentido, o ensino de ciência deve ser entendido como “[...] uma alavanca preciosa para o desenvolvimento da passagem à abstração, das capacidades de raciocínio e de antecipação, favorecendo o acesso a novas operações mentais” que, para as crianças, representa a iniciação à formação do espírito científico (ASTOLFI et al., 1998, p. 103). O espírito científico pressupõe iniciação à dedução, ao raciocínio lógico e também representa a inventividade das hipóteses e a formulação de problemas, não podendo visar apenas aos conhecimentos dos conceitos e fenômenos específicos da disciplina (ASTOLFI et al., 1998). Para esse autor, atividades experimentais são a oportunidade de avançar sobre o plano da combinatória lógica da matemática e aproximar os estudantes de situações reais, oportunizando as operações lógicas, e o desenvolvimento de habilidades manuais e técnicas, ao mesmo tempo em que encoraja os estudantes à probidade intelectual e moral (ASTOLFI et al., 1998).

Além desses apontamentos, referentes à importância das atividades experimentais no ensino de ciências, há outras questões que vêm se fazendo presentes nesse contexto, conforme destaca Hodson (1988) ao mencionar que há outras funções pedagógicas nesse componente curricular, além do cognitivo. Para ele, as atividades experimentais também têm por objetivo estimular a confiança e a autoestima dos alunos, mostrar às crianças que elas podem manipular e controlar eventos, ou mostrar que elas podem investigar e solucionar problemas – ou, pelo menos, tentar, pois já diz o senso comum que aprender é se arriscar a errar e só não erra quem não tenta.

Esse processo de curiosidade busca a transmissão de um conhecimento e faz com que o aluno passe de um ser passivo no seu aprendizado para ativo, não só no aspecto cognitivo, mas nas relações sociais dentro e fora da sala de aula. Quebra-se, então, o paradigma educacional em que o professor é o único detentor do conhecimento para se dar lugar a um aluno agente, capaz de investigar cientificamente e de buscar respostas aos seus questionamentos. Além disso, ao entender o aluno como parte integrante do processo de construção do saber, todas as experiências já vivenciadas por ele passam a permear o conhecimento, aproximando este da realidade dos alunos (SILVA et al., 2008, p. 64).

Não é à toa que uma propaganda de televisão afirma “[...] não são as respostas que movem o mundo e sim as perguntas”. Quem convive com jovens não tem dúvida: perguntar é uma necessidade. Do ponto de vista pedagógico, eles estão corretos: perguntar é uma das maneiras mais eficientes de conhecer o mundo (MOÇO, 2009). Para Hodson (1994, p. 306) os pequenos devem ser estimulados a explorar suas opiniões colocando a prova suas capacidades para a explicação e, quando notam que suas ideias não são adequadas, pode-se incentivá-los a produzir novas questões.

Segundo Moço (2009), em Ciências:

A estrutura que permeia as investigações tem, ao menos, quatro passos fundamentais. O primeiro deles, o levantamento de hipóteses, é uma decorrência do questionamento inicial. É o passo em que os pequenos expõem ideias que serão comprovadas ou refutadas mais adiante. Ao imaginar caminhos para tentar resolver um problema, o aluno reconstrói o conhecimento. E isso é justamente um dos principais objetivos da educação escolar.

A etapa seguinte é o levantamento de informações. Além de ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado, ajuda a criança a treinar o olhar para a observação científica, sabendo melhor o que anotar em uma experiência prática, por exemplo. Levando revistas, livros e textos científicos para a sala, você pode deixar a turma explorar o material e ler os textos mais significativos. Se aparecerem conceitos difíceis, é preciso explicá-los sem reduzir o sentido; por isso é tão importante se preparar e conhecer profundamente o objeto de pesquisa.

O terceiro momento pode ser o da experimentação, geralmente tido como o ápice do projeto, mas que deve ser encarado apenas como mais uma etapa da aquisição de conhecimento. Por último, vem a fase da síntese, e a recomendação é que a experiência seja documentada em textos ou desenhos. Conteúdo procedimental obrigatório, o registro permeia todas as etapas e contribui para que o aluno reflita sobre suas hipóteses iniciais, dando mais um passo para comprová-las ou não.

Entretanto, muitas vezes, a experiência pode deixar velhas dúvidas no ar ou suscitar novas – cabe então ao educador avaliar se elas justificam outro projeto de estudo ou se podem ser sanadas com o aprofundamento da pesquisa. Se for esse o caso, vale incentivar a turma a seguir vasculhando a resposta. Não importa o método: o que interessa é mostrar a importância de pesquisar e aprender com uma variedade de fontes (MOÇO, 2009).

A existência de um ambiente de discussão, estudo e debate da ciência, afastado da rigidez da sala de aula é de fundamental importância, pois o domínio da cultura científica é instrumento indispensável à participação política e cidadã. Não há como participar de uma sociedade como agente de transformação sem um conhecimento científico básico. Trata-se de uma condição essencial para formar pessoas criativas e participativas, capazes de atuar na sociedade (SILVA et al., 2009).

Justificativa

Observando-se as turmas de nossa escola, percebe-se que estas apresentam dificuldades para aprenderem os conceitos científicos previstos no ensino de ciências, devido, entre outras causas, a dificuldades de raciocínio lógico e interpretação, além de uma falta de comprometimento em relação às questões escolares, fato notado em todas as turmas dos sextos anos até as oitavas series (atual 9o ano).

Para realizar este projeto, pensou-se que atividades investigativas e em sala de aula, que incentivassem o educando a se envolver progressivamente com as manifestações dos fenômenos estudados, levantando hipóteses, experimentando, errando, interagindo com

colegas e professores, expondo seus pontos de vista, suas suposições, debatendo-os com os outros e com os resultados experimentais para testar sua validade – o que facilita a aprendizagem de conceitos científicos e de entendimento do seu próprio cotidiano, acabando por desenvolver no aluno novas atitudes com relação ao mundo em que vive, além de proporcionar um espaço fora do horário de aula, para a prática e discussão científica.

Objetivos

Atividades como essa têm a finalidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento de diversas habilidades, tendo como base a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente, já que as questões científicas não estão isoladas do contexto social, político, ambiental e econômico dos estudantes. Sendo assim, esse trabalho teve por objetivos:

- Despertar o interesse, a criatividade e o gosto pela ciência nos educandos;
- Estabelecer uma relação entre ciências e cotidiano, para que o aluno possa entender o porquê de várias situações ao seu redor, levando-o a relacionar a prática com a teoria, além de trabalhar alguns conceitos específicos da disciplina de Ciências;
- Introduzir o método científico buscando fazê-los compreender que este é uma ferramenta para resolver não apenas as questões sobre o mundo e o universo em que vivemos, mas os problemas comuns do cotidiano, usando uma abordagem objetiva e padronizada na condução de experiências, para que as observações geradas destes possam ser passíveis de repetição, além de trabalhar aspectos do método científico, como a observação, generalização, entre outros;
- Entender que a ciência não deve realizar julgamentos de valores, que os problemas devem ser analisados sob mais de uma perspectiva antes de se chegar a conclusões e que os conhecimentos produzidos pela ciência não são imutáveis, mas que podem se aperfeiçoar de acordo com as novas descobertas que vão sendo realizadas;
- Ajudar o aluno a melhorar a sua argumentação, o que possibilita desenvolver o espírito de análise na escolha entre as diferentes alternativas e trabalhar a questão do comprometimento, pois, segundo Lameira (2009, p. 154), a investigação obriga a uma maior atenção aos fatos e fenômenos que normalmente não perceberíamos e nos obriga a ter uma disciplina tanto na observação em si quanto nos registros que devam ser feitos.

Desenvolvimento

A atividade foi realizada no período de 2012 e 2013, com os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo I, no município de Canoas – RS. Essa atividade foi realizada em duas frentes: uma durante as aulas regulares de Ciências, com todas as turmas; e outra com um grupo inicial de cerca de quinze alunos voluntários e alguns outros alunos convidados, por se mostrarem curiosos e participativos, os quais, no entanto, apresentavam problemas de comprometimento e conduta em sala de aula. Os alunos desse grupo vinham à escola quinzenalmente para reuniões de 45 minutos, no turno inverso, totalizando cerca de vinte alunos. Este número variou ao longo da atividade.

Em sala de aula, além de outras pequenas práticas, estabeleceu-se, para cada série/ano, experiências-chave para trabalhar o método científico que deveriam culminar com a redação de um relatório de aula prática. Nos 6^{os} anos, escolheu-se um experimento para a demonstração do ciclo da água. Nos 7^{os} anos, trabalhou-se com duas experiências: a primeira foi uma aula de microscopia sobre protozoários e outros micro-organismos, no segundo trimestre, e a segunda foi uma observação no terceiro trimestre sobre fungos,

realizada solicitando aos alunos que observassem pedaços de pão em suas casas durante quinze dias e anotassem os resultados. Na sétima série (atual 8º ano), trabalhou-se com uma prática de frequência cardíaca e, na 8ª série (atual 9º ano), com um trabalho sobre densidade no primeiro trimestre e um trabalho de cálculo de velocidade no último.

Independentemente da prática, inicialmente, trabalhava-se o conteúdo formal com os alunos, por meio de leituras, explicação oral e pequenos vídeos, para fornecer um embasamento teórico inicial para a realização das próximas etapas.

Após os alunos já possuírem informações suficientes, algumas atividades desdobravam-se em outras. Um exemplo foi o estudo sobre fungos, em que se organizou uma mesa-redonda na qual se discutiu a importância dos fungos (suas aplicações no nosso dia a dia, suas funções para o meio ambiente) e como seria a nossa vida sem eles. A seguir, os alunos reuniram-se em pequenos grupos e foi solicitado que escrevessem um texto cujo tema era “e se os fungos entrassem em greve?”, no qual deveriam imaginar uma greve geral dos fungos e como seriam o mundo e suas próprias vidas se isso acontecesse. Os textos poderiam ser escritos no gênero textual que preferissem, utilizando inclusive outras linguagens (histórias em quadrinhos, por exemplo), se assim quisessem, incentivando, desse modo, a oralidade, a criatividade, e tentando estabelecer relações entre teoria e prática.

Após, trabalhou-se o método científico em si. Para isso, os alunos foram levados ao laboratório de ciências, onde criou-se uma hipótese baseada em uma observação fictícia, que, no caso, era a de que iogurte de ameixa poderia curar o câncer. Com base nessa hipótese inicial, incentivou-se os alunos a elaborarem formas de testar se essa hipótese era verdadeira. Então, houve uma explicação de como o experimento poderia ser desenvolvido na vida real, já aproveitando para introduzir o conceito da importância de ter a metodologia bem descrita, para que possa ser testada por outras pessoas, o conhecimento das técnicas necessárias, o que são os controles positivo e negativo (sem, contudo, utilizar esta nomenclatura ainda) e como podem ajudar. Aproveitamos este momento para mostrar alguns materiais de laboratório que poderiam ser usados neste experimento. A partir das metodologias estabelecidas, criaram-se alguns resultados possíveis e questionou-se a que conclusões aqueles resultados poderiam levá-los.

Depois desta primeira explanação, os experimentos eram propostos aos educandos. A seguir, explicou-se como elaborariam o relatório de aula prática que iriam entregar (eles tiveram, aproximadamente, um mês para confeccionar o relatório, que deveria conter introdução, metodologia, resultados, conclusão e, inclusive, referências bibliográficas, pois considerou-se que eles já têm maturidade para entender que, se algumas informações que utilizaram para confeccionar os relatórios vieram de outras fontes, elas devem ser citadas, não sendo cobrado, contudo, normas técnicas). Nesta fase, também, assistiu-se a um vídeo do programa de televisão *Mundo de Beakmann* sobre o método científico.

Para exemplificar o trabalho desenvolvido com o turno inverso, escolheu-se, aqui, relatar o realizado com a parte deste grupo pertencente aos 6os / 7os anos. Para atingir os objetivos do trabalho, o projeto desenvolveu-se em várias etapas ao longo de quase dois anos.

Durante o começo do ano de 2012, montou-se uma miniestação de previsão do tempo com termômetro, barômetro e um pluviômetro, este último, instalado em um dos pátios da escola. Ensinaamos os alunos a utilizá-los e anotou-se diariamente os dados coletados com os equipamentos, com exceção dos finais de semana e dias de planejamento da professora, nos quais estes dados foram obtidos pelo site do Clima tempo. Por questões práticas, como o grupo não possuía ainda nenhuma vivência em projetos de pesquisa e apresentava uma certa desorganização, essas anotações ficaram a cargo da professora.

Após a definição do projeto com os alunos, o grupo passou a reunir-se para trabalhar com assuntos como: montagem de gráficos, tabelas, funcionamento de cada aparelho, construção de aparelhos (como pluviômetros caseiros, para comparar com os dados do

instrumento oficial do laboratório). O projeto culminou com um trabalho para a Feira Multidisciplinar da Escola.

Após a feira Multidisciplinar, no terceiro trimestre de 2012, elaborou-se o projeto de uma geladeira sem eletricidade, para a semana da Consciência Negra, por tratar-se de um projeto científico desenvolvido por um cientista nigeriano, que criou esse produto para ajudar as famílias mais carentes a preservar seus alimentos em seu país, já que elas não possuíam eletricidade. Neste trabalho, começou-se a dar mais autonomia para os alunos. Para esse projeto, mostrou-se o vídeo de como montar a geladeira e deixou-se que os alunos organizassem o experimento e a explicação sozinhos, cabendo ao professor um papel de orientação, tirando as dúvidas e ajudando na organização das ideias dos alunos.

No ano de 2013, as reuniões quinzenais começaram no final de abril e, dessa vez, deixou-se a proposta de projeto inteiramente a cargo dos alunos, que resolveram escolher um projeto de extração de DNA do morango. A partir desse projeto inicial, conversou-se com os alunos sobre a diferença entre um trabalho de feira de ciências e um projeto de iniciação científica. Como resultado desta etapa, os alunos resolveram testar o experimento sozinhos em casa para chegar à reunião, que se marcou por esta finalidade, já com o resultado pronto.

Como a experiência funcionou, passaram a testar a mesma técnica para extrair DNA de outros alimentos, como o ovo, por exemplo. Também acharam que o DNA era muito *claro e ruim* de mostrar, então, decidiram tentar corá-lo. Na reunião seguinte, trouxeram seus resultados, mas seus novos experimentos não se encontravam sistematizados. Dessa forma, não se podia concluir quase nada a partir deles. Então, conversou-se sobre a necessidade de isolar variáveis para definir qual está gerando os resultados.

Finalmente, os alunos optaram por testar a técnica no laboratório de ciências mais uma vez, para confirmar se o que encontraram era realmente DNA, e, dessa vez, optaram por extrair o da cebola. Terminada a extração, concluíram que o DNA extraído era muito pouco em relação ao encontrado na extração do morango e acabaram por elaborar a hipótese de que a quantidade de DNA poderia estar relacionada à quantidade de *suco* encontrada no material.

Depois de algum debate, decidiram, então, testar a hipótese em casa com uma laranja. Toda essa etapa foi desenvolvida sem interferência do professor.

No dia seguinte, informaram que a experiência havia funcionado, concluíram que a hipótese era correta e, a partir disso, passaram a elaborar a apresentação do trabalho na feira Multidisciplinar de 2013. Este experimento, juntamente com outros três trabalhos também desenvolvidos neste projeto (geladeira sem eletricidade, teste de um meio de cultura caseiro e fluorescência), foi escolhido para ser apresentado na Feira Municipal de Ciências (FEMUCI).

Considerações finais

Ao iniciar-se o planejamento das atividades em sala de aula, muitas dúvidas surgiram sobre que estratégias utilizar para fazer com que a maioria dos alunos concluísse, por exemplo, os experimentos em casa e sem a supervisão de seu professor. Mas, aparentemente, baseando-se nos relatórios e depoimentos recebidos dos alunos durante essa etapa, nota-se que muitos alunos ficaram encantados com o que observaram, o que os incentivou a ir até o final.

Em uma das sondagens realizadas no início de 2013 nas turmas, solicitou-se, entre outras atividades, que os alunos falassem o que lembravam sobre os conteúdos do ano anterior (no caso, 2012, ano em que se iniciou o trabalho). O questionamento demonstrou que as experimentações fizeram com que a maioria dos alunos lembrasse algo sobre esses conteúdos específicos, até mais que outros conteúdos, que também chamaram suas

atenções naquele ano, como a montagem de sua própria chave de classificação dos seres vivos da escola. Quando solicitados para falarem sobre a atividade de que mais gostaram no ano anterior, esses experimentos foram citados por muitos alunos, demonstrando que alguns dos objetivos do projeto foram alcançados.

Algumas atividades, como a mesa-redonda sobre a greve dos fungos, poderiam ter funcionado melhor se os alunos estivessem mais acostumados a expor suas opiniões oralmente, mas houve manifestações suficientes para esta fase do trabalho funcionar. O texto escrito após a mesa-redonda demonstrou que os alunos, muitas vezes, têm dificuldade de colocar no papel o que expõem verbalmente, mas alguns grupos apresentaram narrações ou textos que lembravam manchetes jornalísticas sobre o tema, além de várias histórias em quadrinhos, o que tornou essa fase muito interessante.

Observou-se que a grande maioria dos alunos conseguiu fazer o trabalho de observação e elaborar um relatório simples. Muitas vezes, houve dificuldade de separar resultados de conclusões ou em organizar o relatório conforme o solicitado. Alguns alunos não conseguiram, também, relacionar os seus resultados com suas conclusões, baseando estas no que pesquisaram para a introdução e nas discussões em aula, e não no que observaram. Contudo, quando solicitados em 2013 que realizassem um relatório de aula prática para as aulas, foram capazes de realizar de maneira mais satisfatória o trabalho.

No que se refere ao trabalho em turno inverso, é inegável a contribuição desse tipo de atividade para o processo de formação dos estudantes em suas diferentes dimensões, sendo importante para a inserção do jovem no Ensino Superior, no mercado de trabalho e, principalmente, para o desenvolvimento de uma atitude *curiosa* e engajada em relação à transformação da sua própria vida e do seu mundo.

Nesse sentido, o trabalho que é desenvolvido na iniciação científica deve possibilitar que o próprio estudante elabore a coerência interna de suas explicações acerca do objeto de estudo, estabelecendo relações com a realidade mediadas pelo adulto. Assim, o conhecimento é considerado como algo construído na interação desse estudante com o mundo, preservando, alterando ou difundindo essas aquisições por meio das trocas sociais, conforme Farias et al. (2012, p. 260-261).

Durante os quase dois anos de trabalho com este grupo, pôde-se notar uma mudança dos alunos, não apenas com relação à curiosidade e à forma como passaram a se relacionar com as experiências trabalhadas neste período, tornando-se mais ativos, organizados e questionadores, mas também na postura em sala de aula, com alguns deles passando de alunos-problema para alunos mais atentos e comprometidos com entrega de trabalhos e estudos. Isso pode ser constatado em outros estudos, como o de Farias et al. (2012), que afirma que outra questão relevante, a qual transcende o próprio trabalho em si, é a possibilidade de estabelecer um vínculo aprofundado com esses estudantes. Por meio de uma troca efetiva que alterna fala e escuta de conceitos prévios, de necessidades, de dúvidas, de hipóteses e de problemas do cotidiano escolar, pode-se constituir uma “escala de valores” por meio da qual importantes aprendizagens ocorrem para todos que participam desse processo.

A atividade desenvolvida revelou que os alunos, ao sentirem-se envolvidos com o objeto do conhecimento, sentem-se mais atraídos por ele, sendo despertados o interesse e a motivação para a aprendizagem. A mesma atividade foi desenvolvida também com alunos das 8^{as} séries em 2012, mas sem o mesmo resultado, pois, ao chegar próximo do final do ano, esses encontravam-se mais preocupados com os detalhes da formatura, deixando de participar ativamente do processo. Já em 2013, dois dos projetos realizados em turno inverso foram realizados por alunos das 8^{as} séries (8^{os} anos em 2012), o que também pode demonstrar que este tipo de trabalho surte efeito em longo prazo.

A desvantagem de trabalhar dessa forma (no turno inverso) é que os grupos de alunos atendidos são pequenos e uma grande parcela dos alunos não tem a oportunidade de participar. A dificuldade de trabalhar a experimentação com muitos alunos é uma

queixa recorrente dos docentes que afirmam que o grande número de alunos por turma se torna o maior empecilho para a realização de atividades experimentais, ocasionando o predomínio de aulas expositivas, segundo Salgado (2013).

Para minimizar este problema, talvez, uma próxima fase seja, quando o grupo participante estiver mais maduro, já que ainda têm dificuldade na capacidade de síntese e organização do que observam, transformá-los em alunos monitores de novos grupos ou, então, propor a criação de um clube de ciências na escola. Outra proposta seria, no futuro, realizar um projeto de alfabetização científica, envolvendo as professoras das séries iniciais, visando não somente a trabalhar questões como a busca de informações, formulação de hipóteses, análise e de síntese, mas também a imaginação e o encantamento inerentes às atividades investigativas desde o início da vida escolar.

Referências

- ASTOLFI, Jean-Pierre; PETERFALVI, Brigitte; VÉRIN, Anne. *Como as crianças aprendem as ciências*. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. 310p.
- FARIAS, Stela Maris Vaucher; SILVA, Lucas Eduardo Ebbesen; SCHWARTZHAUPT, Richele Moreira; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. Desenvolvimento de pesquisa científica no CAP/UFRGS. *Cadernos de Aplicação*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun., p. 257- 268, 2012.
- HODSON, Derek. Experiments in science and science teaching, *Educational Philosophy & Theory*, 20, pp. 53-66. 1988. Disponível em: <http://www.iq.usp.br/palporto/TextoHodsonExperimentacao.pdf>. Acesso em 10 maio 2013.
- _____. Hacia um Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.
- LAMEIRA, Leocadio. A relevância das disciplinas indagativas na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *Educação e Cidadania* n. 11, p. 139-159, 2009.
- MOÇO, Anderson. Iniciação científica nas séries iniciais. *Nova Escola online*, ed. 220. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/quero-ver-mundo-427356.shtml>. Acesso em: 10 maio 2013.
- ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da; PECATTI, Claudete. Atividades experimentais nas séries iniciais: relato de uma investigação. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 2, p. 263-274, 2007.
- SALGADO, Elves Santos. Experimentação no ensino de ciências em escolas de ensino fundamental. Planaltina. 2013. 18fs. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SILVA, Jeremias Borges da; COLMAN, Jordana; BRINATTI, André Mauricio; SILVA, Silvio Luiz Rutz da; PASSONI, Sabrina. Projeto criação clubes de ciências. *Revista Conexão UEPG*, v. 4, n. 1, p. 63-66, 2008.
- TEIXEIRA, Hebert José Balieiro; ALMEIDA, Danielle Portela de; SILVA, Thaiany Guedes da; FACHÍN TERÁN, Augusto. A educação científica e os processos cognitivos: reflexões sobre sua evolução até nossos dias. In: 3º Simpósio em educação em ciências na Amazônia – III SECAM. VIII Seminário de Ensino de Ciências. II Fórum de educação, divulgação e difusão em ciências no Amazonas. Manaus – AM, 24 a 27 de setembro de 2013.
- VERONEZ, Wanderley Marcílio; SCHIBICHESKI, Bruna Corina Emanuely; SUTIL, Elisama; BRINATTI, André Mauricio; SILVA, Jeremias Borges da; SILVA, Silvio Luiz Rutz da; COLMAN, Jordana. A utilização do terrário para conscientização ambiental de estudantes do ensino básico. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 3, set./dez, p. 31-40, 2009.

O papel dos estilos parentais, do bem-estar subjetivo dos pais e da educação pré-escolar no bem-estar subjetivo da criança

Ana Marlene Seita Guerreiro*
Luís Sérgio Vieira**

Resumo:

O principal objetivo do presente estudo foi explorar o papel dos estilos parentais e o do bem-estar subjetivo dos pais no bem-estar subjetivo da criança em idade pré-escolar. A estas variáveis, associamos outras relacionadas com o tempo e as atividades desenvolvidas na educação pré-escolar. Os resultados obtidos revelam uma associação entre níveis de bem-estar subjetivo das crianças e o dos seus pais, a que se associam influências, quer do estilo educativo parental quer da participação da criança na educação pré-escolar. Embora os resultados sugiram que os estilos parentais não desempenham um papel uniforme nas diversas dimensões do bem-estar subjetivo da criança, os mesmos resultados salientam a importância das práticas educativas do estilo democrático na promoção do bem-estar, da satisfação e do desenvolvimento da criança.

Palavras-chave:

Estilos parentais. Bem-estar subjetivo da criança. Bem-estar subjetivo dos pais. Educação pré-escolar.

Abstract:

The aim of this study was to explore the role of parenting styles and the subjective well-being of parents in subjective well-being of children in preschool age. In addition to these variables, we associate other variables related to the time and the activities in the preschool education. The results show an association between levels of subjective well-being of children and their parents, and influences of parental educational style and child participation in preschool education. Although the results suggest that parenting styles do not play a uniform role in various dimensions of subjective well-being of children, the results emphasize the importance of the educational practices of the democratic style in promoting well-being, satisfaction and child development.

Keywords:

Parenting styles. Children's subjective well-being. Parents' subjective well-being. Preschool education.

* > Educadora de Infância na Associação de Apoio à Criança "O Arco-Íris", Faro, Portugal. Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve, Portugal. E-mail: anamsguerreiro@hotmail.com.

** > Psicólogo, Doutor em Psicologia na especialidade de Psicologia da Educação. Professor Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal. E-mail: lsvieira@ualg.pt.

Introdução

A Psicologia da Educação acolheu recentemente uma interessante vertente cuja perspectiva assenta numa educação mais positiva e apreciativa quanto ao ser humano, a Psicologia Positiva. Essa perspectiva reconhece a necessidade de os psicólogos adotarem uma prática mais aberta e apreciativa quanto às qualidades positivas da vida humana e ao potencial, motivações e capacidades do ser humano (SELIGMAN; CSIKSZENT-MIHALYI, 2000; SHELDON; KING, 2001). Nesse sentido, um melhor entendimento das condições ambientais e das virtudes pessoais que atuam como proteção das patologias e dos danos psicológicos poderá auxiliar a ação dos psicólogos junto dos que necessitam de apoio (GABLE; HAIDT, 2005) e, simultaneamente, servir de meio de proteção contra futuras patologias, podendo interrogar-se sobre o que ocorreu em determinada situação, generalizá-la e aplicá-la a outras pessoas em benefício das suas vidas (LINLEY; JOSEPH; HARRINGTON; WOOD, 2006).

O estudo do bem-estar subjetivo constitui um campo de investigação inerente ao objeto da Psicologia Positiva. Neste âmbito, procura compreender a forma como os indivíduos veem a si e aos outros e como avaliam as suas vidas, quer ao nível da sua satisfação global com a vida, quer ao nível das experiências emocionais positivas e negativas que manifesta (DIENER; LUCAS, 2000; DIENER; SUH; OISHI, 1997; DIENER; SUH; LUCAS; SMITH, 1999; PASSARELI; SILVA, 2007; SIQUEIRA; PADOVAM, 2008). Ao longo dos anos, os investigadores têm procurado definir o construto de bem-estar subjetivo com o intuito de obterem evidências que suportem a adoção de estratégias de intervenção promotoras de uma vivência prazerosa e adequadas a todos os indivíduos (DELLE FAVE; MASSIMINI; BASSI, 2011).

Na revisão da literatura que efetuámos, encontrámos uma grande quantidade de estudos sobre o bem-estar subjetivo com adultos e pessoas da terceira idade, mas poucas investigações dedicadas a crianças, particularmente em idade pré-escolar. Apesar disso, os investigadores começam a revelar interesse pelo bem-estar subjetivo infantil, procurando encontrar as evidências que permitam “semear”, desde cedo, virtudes pessoais como a esperança, a criatividade, a coragem, a sabedoria, a espiritualidade e felicidade que promovam um desenvolvimento psicológico, biológico e social saudável. Tal pretensão exige que o ponto de vista das crianças seja considerado, recorrendo-se às suas perspectivas, introspeções e experiências de interação com os outros e com o mundo. Este interesse científico está suportado, inclusive, nos princípios da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* e da *Convenção Sobre os Direitos das Crianças*, os quais determinam um amplo conjunto de direitos fundamentais das crianças ao nível da saúde, do lazer e da educação e, ainda, ao nível da preconização de uma vida adequada ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social (GASPAR; MATOS; RIBEIRO; LEAL, 2006; SIXSMITH; GABHAINN; FLEMING; O’HIGGINS, 2007).

Porém, nomeadamente pela maior dificuldade que este processo acarreta, os estudos dedicados ao bem-estar subjetivo da criança mantêm-se escassos, constituindo um campo científico com muito ainda por explorar. Apesar da crescente preocupação com a problemática, são habitualmente os adultos que fornecem a informação que julgam necessária para essa avaliação e, os pais, os mais frequentemente considerados neste processo (e.g., SIXSMITH et al., 2007). Todavia, as descobertas dos investigadores (e.g., SIXSMITH et al., 2007; THOILLIEZ, 2011) reforçam a importância da recolha das perspectivas das crianças a partir delas próprias, ao invés de se atribuir aos adultos o papel de mediadores, no intuito de se melhorar a qualidade das respostas.

A preocupação em proporcionar à criança um desenvolvimento e uma educação mais positivos remete-nos, necessariamente, para a função da família, e, em especial, o

desempenho da parentalidade e as práticas parentais adotadas pelos pais. A essa preocupação associam-se, também, os contributos da educação pré-escolar. Uma aliciante e necessária linha de investigação é o estudo das forças, virtudes ou qualidades humanas na aprendizagem e no desenvolvimento; ou seja, uma perspectiva evolutiva centrada no desenvolvimento infantil que identifique os fatores e os caminhos que contribuem para a aquisição e manutenção de tais forças, virtudes e qualidades na idade adulta (PRIETO-URSÚA, 2006). Os investigadores acreditam que aprender como promover essas virtudes desde cedo, num trabalho conjunto com famílias, escolas e outras instituições, poderá facultar uma educação mais positiva, prevenindo-se eventuais problemas subsequentes em crianças geneticamente vulneráveis ou que vivam em ambientes menos favoráveis ao seu desenvolvimento (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Nos anos oitenta, Susan Harter realizou uma importante investigação acerca das causas e consequências do desenvolvimento da autoestima em crianças e adolescentes, descobrindo que a felicidade constituía uma das quatro principais emoções reconhecidas pelas crianças. De acordo com os seus estudos, as crianças mais novas (de três anos de idade) já seriam capazes de entender claramente o significado de três emoções – feliz, triste e zangado – e, em alguns casos, uma quarta – assustado – bem como de dar exemplos singulares e adequados de situações ou experiências nas quais experimentaram esses sentimentos (THOILLIEZ, 2011).

Na década de noventa, Scott Huebner (2001) destaca-se pelo relevante contributo que deu ao ter desenvolvido a *Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças*, composta por cinco domínios de satisfação de vida (família, amigos, escola, ambiente onde vive e *self*), gerando um salto qualitativo no conhecimento do bem-estar subjetivo infantil.

Desde então, notou-se um interesse crescente dos investigadores, em nível internacional, pelo conhecimento científico do bem-estar da criança. Ao longo da última década, surgiram vários estudos e instrumentos para avaliar a percepção das crianças em relação à sua própria vida (REES; BRADSHAW; GOSWAMI; KEUNG, 2010). Nesta linha de estudo, destacam-se os trabalhos de diversos autores (e.g., BRADSHAW; KEUNG; REES; GOSWAMI, 2011; FERREIRA, 2005; GIACOMONI, 2002; GASPARET AL., 2006; GOSWAMI, 2012; LAHIKAINEN; TOLONEN; KRAAV, 2007; PARK, 2004; POLETO, 2011; SIXSMITH ET AL., 2007; THOILLIEZ, 2011).

Quanto aos fatores preditores do bem-estar subjetivo das crianças, parece haver um consenso entre a maioria dos investigadores. Descrevem-no como um construto multidimensional influenciado por diversas variáveis, tais como: características da própria criança e da família, estatuto socioeconómico, estilo parental, estresse parental e acontecimentos de vida (e.g., GASPARET AL., 2006). Embora as variáveis demográficas sejam consideradas nos diversos estudos consultados, a maioria dos autores denota uma fraca influência de fatores como a idade, o género, a profissão dos pais e a estrutura familiar na variação do nível de bem-estar subjetivo da criança (DIENER; LUCAS, 1999; GIACOMONI, 2002; HUEBNER, 1991). No entanto, alguns autores mencionam que o bem-estar subjetivo tende a ser inferior nas raparigas e a diminuir com o aumento da idade (BRADSHAW ET AL., 2011; REES ET AL., 2010; THOILLIEZ, 2011). Outros referem que os rapazes parecem revelar um bem-estar superior em nível pessoal e familiar (BRADSHAW ET AL., 2011).

De acordo com Giacomoni (2002), as crianças com maior satisfação com a vida tendem a possuir: “[...] uma visão de si mesmos mais positiva (autoestima), tendem a ser relaxadas e extrovertidas (não ansiosas) e tendem a acreditar que o que acontece consigo está sob seu próprio controlo (*locus* de controle interno)” (p. 85-86). Holder e Klassen (2010) especificam que as crianças mais sociáveis e menos tímidas, emotivas e ansiosas revelam uma maior felicidade. Por outro lado, as crianças com menor satisfação de vida estão em risco de desenvolver problemas psicológicos e sociais, como a depressão ou relações desajustadas com os outros (PARK, 2004).

Nos estudos que analisámos, os níveis de satisfação de vida das crianças apresentaram-se mais fortemente associados com os relacionamentos interpessoais (relações com pais e com os pares) (BRADSHAW et al., 2011; GIACOMONI, 2002; GOSWAMI, 2012; PARK, 2004; TERRY; HUEBNER, 1995). Por exemplo, Lahikainen e colaboradores (2007) mencionam que o bem-estar subjetivo é socialmente interativo, produzido e mantido através de relacionamentos contínuos e das interações diárias com os outros. Assim, as experiências satisfatórias com os outros são internalizadas e inscritas na memória da criança, tornando-se uma fonte interna de satisfação tanto no presente como, também, no futuro, enquanto adultos. Quando as experiências são insatisfatórias, o resultado tende a ser contrário. Para os mesmos autores, uma resposta adequada dos cuidadores, promotora de bem-estar na criança, é constituída e determinada pela qualidade e quantidade dos cuidados prestados, quer em nível da alimentação, higiene, do asilo, diálogo e da presença; quer pela oportunidade que proporciona à criança de se sentir confiante na sua própria capacidade de ajustar adequadamente os contextos envolventes às suas diversas necessidades, de lidar com as inseguranças e os desafios do quotidiano e de antecipar o futuro de forma confiável.

Entre os domínios do relacionamento interpessoal, o contexto familiar (em especial nos primeiros anos de vida) é aquele que se mostra mais importante para a satisfação global da vida das crianças (BRADSHAW et al., 2011; GIACOMONI, 2002), revelando-se inclusivamente um fator consistente nos estudos realizados em diferentes culturas (PARK, 2004). A família desempenha um papel central na prestação de cuidados e proteção da criança, por um lado, porque constitui a rede básica com que esta interage diariamente desde os primeiros anos de vida e, por outro lado, porque em todas as sociedades é aos pais que é atribuída a principal responsabilidade pela educação das crianças (LAHIKAINEN et al., 2007). Os resultados das recentes investigações efetuadas por Thoilliez (2011) revelaram que 33.23% das crianças associaram a felicidade à vida familiar. A literatura salienta o papel da estrutura familiar no bem-estar subjetivo das crianças. As investigações de Bradshaw e colaboradores (2011) referem que, geralmente, as crianças que vivem em famílias nucleares apresentam maiores níveis de bem-estar. Porém, também adiantam que o facto de as crianças viverem em famílias monoparentais não tem um impacto significativo na criança. Também, parecem não existir diferenças no bem-estar pelo facto de as crianças viverem ou não com irmãos, ou numa família adoptiva (REES et al., 2010).

As investigações de Lahikainen e colaboradores (2007) indicaram, igualmente, que as crianças são sensíveis ao estresse e à falta de bem-estar dos pais, mostrando uma clara ligação entre os comportamentos da criança e o estresse parental, e revelando que a dependência da televisão e a falta de concentração se apresentam como reações gerais possíveis. De acordo com Rosenberg (2010), uma família feliz apoia e encoraja o crescimento de cada um dos seus membros, respeitando o espaço de cada um e promovendo em simultâneo a união. Para o mesmo autor, alguns segredos-chave estão na efetiva comunicação, no tempo de interação (e.g., refeições em família, atividades conjuntas), na capacidade de resolução de problemas em conjunto e na harmonia na relação entre os pais. Apoiar e promover famílias positivas, encorajando a adoção de uma parentalidade democrática e uma efetiva comunicação entre os seus membros, evidenciando o suporte emocional e instrumental são algumas das formas de promover a satisfação e o bem-estar nas crianças (PARK, 2004).

A literatura também aponta para a influência da família sobre as amizades das crianças. Constata-se que “Os pais influenciam as amizades de seus filhos pela forma como estruturam sua vida e rotina diária, pelas suas próprias amizades, através de seus conflitos, pela qualidade da relação entre eles e seus filhos e até mesmo o relacionamento com os irmãos” (GARCIA, 2005, apud POLLETO, 2011, p. 25).

Segundo Giacomoni (2002), os acontecimentos de vida classificados como positivos pelas crianças estão relacionados com a família, o lazer, o receber presentes, o brincar e a escola. Já os eventos considerados negativos, referem-se à saúde, ao desentendimento familiar, à inimizade, à privação, à morte e aos problemas na escola. Os pais, como primeira base social dos filhos, têm grande influência no seu processo de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico, sendo responsáveis por transmitir as primeiras informações e interpretações sobre o mundo (SALVADOR; WEBER, 2005). De acordo com Park (2004), proporcionar às crianças oportunidades de experienciarem eventos positivos diariamente, em família, com os amigos, na escola e na comunidade poderá ter um efeito cumulativo na construção da satisfação com a vida e num desenvolvimento mais positivo.

Ferreira (2005), no estudo acerca da percepção de qualidade de vida que realizou com crianças dos quatro aos seis anos, concluiu que as suas preocupações se centravam em primeiro lugar com o brincar (ócio e atividades recreativas), em segundo com a afetividade dos pais (relações interpessoais) e em terceiro com a sua casa (bem-estar material). A atividade parece de facto emergir como um preditor da felicidade nas crianças e, tal facto, poderá estar associado aos benefícios físicos e psicológicos que a mesma proporciona, como o aumento da energia, a diminuição dos níveis de ansiedade e dos sintomas de depressão. A frequência e o tempo despendido nas atividades, bem como a sua intensidade parecem ser também muito importantes (HOLDER; KLASSEN, 2010).

Estudos longitudinais referem a participação em atividades extracurriculares, como desportos de equipa, e o envolver-se em atividades significantes e desafiadoras para a maior satisfação com a vida das crianças, como mecanismos de prevenção de problemas de internalização (depressão) e externalização (delinquência), especialmente em crianças com relações parentais desequilibradas (PARK, 2004).

Depois da perspectiva sob a influência psicanalítica, que considerava a educação parental ideal, aquela que era regulada em torno dos desejos naturais da criança e da ilimitada satisfação das suas necessidades, passou-se para uma abordagem assente numa diminuição da tolerância e no estabelecimento de limites (BAIÃO, 2008; BAUMRIND, 1966). Para Montandon (2005), assiste-se atualmente, no ocidente, a uma alteração nas relações de poder entre pais e filhos, verificando-se a prevalência de dois tipos de atuação: uma baseada na imposição e no controlo, e outra alicerçada na participação e na negociação.

Nos finais dos anos sessenta, Baumrind (1966) apresenta um modelo teórico composto por três protótipos de controlo parental: estilo permissivo, estilo autoritário e estilo democrático.

No estilo permissivo, o padrão parental caracteriza-se por um nível baixo de controlo e de exigência, mas com um nível razoável de afeto e de autonomia (BAIÃO, 2008). Os pais permissivos tendem a agir de forma não punitiva e receptiva perante os impulsos, desejos e comportamentos dos seus filhos. Esses pais fazem poucas exigências no nível da responsabilidade nas tarefas domésticas e do comportamento da criança. Permitem à criança gerir autonomamente as suas próprias atividades, evitam o exercício do controlo e não encorajam a criança a obedecer a normas definidas. Tentam empregar a razão e a manipulação, mas não utilizam o poder para atingir os seus fins (BAUMRIND, 1996; WEBER; PRADO; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Os pais permissivos apoiam bastante a criança, aceitando todos os seus desejos, mas exercem um controlo fraco, exigindo pouco da mesma (MONTANDON, 2005).

No estilo autoritário, o padrão parental caracteriza-se por um nível elevado de controlo, mas um baixo nível de afeto e vinculação aos filhos (BAIÃO, 2008). Os pais autoritários procuram moldar, controlar e avaliar o comportamento e as atitudes da criança, de acordo com um padrão rígido de normas de conduta estabelecidas, geralmente motivadas e formuladas por uma autoridade superior absoluta. Valorizam a obediência como uma virtude e apoiam a punição e as medidas rigorosas para coibir a vontade

própria da criança quando os comportamentos ou as crenças desta colidem com o que estes pensam que deve ser uma conduta aceitável. Não encorajam o diálogo ou a troca de opiniões, acreditando que os filhos devem aceitar a palavra dos pais como aquilo que está certo (BAUMRIND, 1966; WEBER et al., 2004). Nesse modelo, os pais controlam muito mas apoiam pouco a criança, educando sem a possibilidade de discussão das regras impostas (MONTANDON, 2005).

No estilo democrático, o padrão parental caracteriza-se por um nível elevado de controlo, de exigência e de encorajamento positivo da autonomia da criança, mas também um nível elevado de comunicação (BAIÃO, 2008). Os pais democráticos procuram direccionar as atividades da criança de uma forma racional, encorajam o diálogo e a troca de ideias e partilham com a criança as razões das regras familiares impostas, solicitando as suas objeções quando esta se recusa a conformar. A autonomia e a coerência são valorizadas por esses pais. Além disso, valorizam as qualidades presentes na criança, mas também estabelecem padrões para condutas futuras. Utilizam a razão, o poder e a moldagem, através da conduta e do reforço para atingir os seus objetivos e não baseiam as suas decisões em consensos grupais ou nos desejos individuais da criança (BAIÃO, 2008; BAUMRIND, 1966; WEBER et al., 2004). Nesse modelo, os pais são exigentes e atentos, simultaneamente controlando e apoiando os seus filhos, estabelecendo regras mas também encorajando sua independência. E, a maioria dos estudos confirma que a conduta dos pais em relação aos filhos pode, de facto, afetar todo o seu desenvolvimento (MONTANDON, 2005).

De acordo com Borges (2010), as práticas parentais têm um efeito direto no desenvolvimento de comportamentos específicos das crianças (desde o comportamento à mesa ao desempenho escolar) e nas características (como a aquisição de determinados valores ou autoestima), acabando por ser os mecanismos através dos quais os pais ajudam, diretamente, as crianças a obter os seus objetivos de socialização. Assim, o estilo parental adotado pelas famílias influencia a forma como a criança se socializa com os próprios pais e com os pares, podendo desenvolver tanto comportamentos pró-sociais como antissociais, dependendo da frequência e intensidade com que os pais o utilizam (BAIÃO, 2008).

Os estudos realizados por Baumrind acerca dos efeitos das atitudes e dos comportamentos parentais nas características das crianças revelam, também, uma associação entre o estilo parental e a competência social da criança, sendo o estilo parental democrático o mais positivo, por revelar-se promotor de maior assertividade, maior maturidade, conduta independente e empreendedora e responsabilidade social (CORREIA, 2008). Outros estudos efetuados em torno dos efeitos dos estilos parentais mostram que o estilo parental democrático é aquele que gera filhos com melhores níveis de ajustamento psicológico e comportamental, mais competentes e confiantes nas suas capacidades (e.g., autoestima, independência, altruísmo) (BRÁS, 2008). Os filhos de pais que adotam o estilo parental autoritário revelam maiores dificuldades na escola e no relacionamento com os outros, exteriorizando uma baixa autoestima e manifestando tanto comportamentos de externalização (agressão verbal ou física, destruição de objetos, mentira) como de internalização (retração social, depressão, ansiedade) (MONTANDON, 2005; WEBER et al., 2004). Os filhos de pais permissivos tendem a ser antissociais, tristes, frustrados, inseguros e desorientados, podendo mais facilmente manifestar problemas de comportamento (como a delinquência), baixo rendimento escolar, sintomas depressivos, baixa autoestima, atraso no desenvolvimento, problemas afetivos e maior índice de estresse (BRÁS, 2008; SALVO; SILVARES; TONI, 2005). A superproteção, rejeição e falta de afeto dos pais, por vezes associados a problemas depressivos, podem gerar na criança sentimentos de medo e frustração (SAMPAIO, 2007). A quantidade de tempo e atenção que os pais podem dedicar aos seus filhos revela-se um fator fundamental para o bem-estar da criança.

Curiosamente, o efeito do estilo parental adotado também parece variar de acordo com o género da criança. O padrão permissivo parece fomentar resultados mais negativos

nos rapazes e o estilo parental autoritário resultados mais negativos nas meninas. Relativamente ao estilo parental democrático, os meninos revelam-se amigáveis, cooperativos, sociáveis e orientados para o sucesso, não sendo, no entanto, tão dominantes e independentes como seria desejável e as raparigas mostram-se independentes, orientadas para a concretização de objetivos e, embora amigáveis, não muito obedientes (CORREIA, 2008).

Segundo Park (2004), a satisfação com a vida das crianças parece, também, interceder nos efeitos dos estilos parentais, pois, embora a falta de apoio emocional e instrumental dos pais esteja na base de comportamentos problemáticos, esta tem revelado impacto menor em crianças com maior satisfação com a vida.

Alguns autores (e.g., SALVADOR; WEBER, 2005) afirmam que quando a criança se sente amada pelos seus pais e vive num ambiente caloroso e acolhedor, compreende melhor os seus valores morais e aceita mais facilmente as suas orientações e punições, uma vez que sabe que estes estão agindo com amor e preocupação.

Considerando a escassez de estudos sobre o bem-estar subjetivo infantil que procurem investigar a forma como a criança interpreta as suas próprias emoções e a sua própria vida, com o propósito de contribuir para a compreensão do papel das práticas parentais no desenvolvimento e no bem-estar subjetivo da criança, emergiu a oportunidade de realizarmos o presente estudo, tendo como ponto de partida as seguintes interrogações: Em que medida o estilo educativo parental influencia o bem-estar subjetivo da criança em idade pré-escolar? Estará o nível de bem-estar subjetivo da criança associado ao índice de bem-estar subjetivo dos seus progenitores? Em que medida o tempo passado na escola e as atividades extracurriculares contribuem para o bem-estar das crianças?

Desse modo, o presente estudo, tendo como foco o papel dos estilos parentais no bem-estar subjetivo da criança, pretende avaliar a influência das variáveis sociodemográficas, da família (estilo parental, bem-estar subjetivo dos pais) e de aspetos relacionados com a atividade diária das crianças (atividades extracurriculares, tempo de permanência na instituição escolar) no bem-estar subjetivo das crianças. Neste âmbito, definimos, ainda, os seguintes objetivos específicos: (1) avaliar o índice de bem-estar subjetivo de crianças em idade pré-escolar; (2) caracterizar práticas parentais dos pais de crianças em idade pré-escolar; (3) avaliar a associação entre o bem-estar subjetivo da criança com o bem-estar subjetivo dos pais e com os seus estilos parentais.

Método – Participantes

Participaram deste estudo 55 crianças, de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os quatro ($n=31$; 56.4%) e os cinco ($n=24$; 43.6%) anos de idade e seus respetivos pais (o pai, a mãe ou ambos) ou substitutos que residem com elas e participam diretamente na sua educação. Por motivos de não devolução dos instrumentos distribuídos, a amostra de cuidadores ficou constituída por 51 participantes: 43 (84,3%) mães, sete (13,7%) pais e uma (2%) avó. A média de idade das crianças é de 4.44 ($DP = .50$) anos. Quanto à distribuição pelo género, 28 (50.9%) crianças da amostra são do género feminino e 27 (49,1%) são do género masculino, numa distribuição equitativa em ambas as idades. A idade dos pais oscila entre 26 e 50 anos de idade, e a idade das mães varia entre 25 e 46 anos. A média de idade dos pais é de 37.57 ($DP = 5.11$) e a das mães é de 36.33 ($DP = 4.64$). Inclui-se, na amostra, um respondente com 64 anos que ocupa o lugar de substituto do pai, a avó materna. Observamos que a maioria das crianças (69,2%) permanece entre sete e nove horas no jardim-de-infância.

Instrumentos

Selecionámos a *Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças* construída por Giacomoni (2002), por esta avaliar a dimensão afetiva do bem-estar subjetivo das crianças, através de adjetivos descritores de afeto positivo e negativo. A *Escala* é composta por 34 itens, que descrevem diferentes sentimentos ou emoções, os quais se agrupam em duas subescalas independentes, constituídas por dezessete itens cada: afetividade positiva e afetividade negativa.

A *Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças* que utilizámos foi construída por Giacomoni (2002) e é composta por cinquenta itens (frases) que pretendem avaliar as percepções subjetivas da satisfação de vida das crianças através de seis domínios específicos: o *self*, que avalia características positivas, como a autoestima, o bom humor, a capacidade de relacionar-se e a capacidade de demonstrar afeto; o *self* comparado, que descreve avaliações comparativas em relação aos seus pares, relacionadas com o lazer, a amizade e a satisfação de desejos e afetos; a não violência, que avalia conteúdos relacionados com comportamentos agressivos; a família, que avalia indicadores de um ambiente familiar saudável, harmónico, afetivo, de relacionamentos satisfatórios, bem como indícios de satisfação quanto à diversão; a amizade, que avalia os relacionamentos com pares e o nível de satisfação, bem como posições relativas ao lazer, às situações de diversão e ao apoio; e a escola, que avalia a importância da escola, o ambiente escolar, os relacionamentos interpessoais e o nível de satisfação em relação à escola/jardim-de-infância.

A *Escala de Afetos Positivos e Negativos* que utilizámos é uma adaptação da versão original da *Positive and Negative Affect Schedule* – PANAS (WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988), realizada por Galinha e Pais-Ribeiro (2005) para a população portuguesa. Essa *Escala* tem como finalidade avaliar a dimensão afetiva do bem-estar subjetivo através de vinte itens (afetos/emoções) agrupados em duas subescalas independentes constituídas por dez itens cada. Tendo em conta que a sua aplicação exige a escolha de uma citação temporal, foi pedido aos sujeitos que classificassem em que medida experienciaram “ultimamente” cada uma das emoções/sentimentos.

A *Escala de Satisfação com a Vida* que utilizámos é uma adaptação da *Satisfaction With Life Scale* – SWLS (DIENER; EMMONS; LARSEN; GRIFFIN, 1985) para a população portuguesa construída por Simões (1992). Essa *Escala* pretende avaliar a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo e é constituída por cinco itens, em que se analisa a concordância ou discordância do respondente com esses mesmos itens, numa escala *likert* de cinco pontos.

O *Questionário de Estilos e Dimensões Parentais* (QEDP) que utilizámos é a versão reduzida do *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ – Short Form), adaptado para a população portuguesa por Miguel, Valentim e Carugati (2009). Este instrumento destina-se a pais de crianças em idade pré-escolar e tem como finalidade avaliar os estilos parentais dos respondentes, de acordo com as tipologias estabelecidas por Baumrind (1966), estilo democrático, estilo autoritário e estilo permissivo, bem como as práticas parentais específicas que ocorrem no contexto dessas mesmas tipologias. A versão portuguesa do QEDP mantém-se fiel ao texto original e preserva o sentido dos 32 itens, que estão agrupados de acordo com os três estilos parentais: democrático, autoritário e permissivo.

Procedimentos

Obtido o consentimento dos órgãos diretivos da instituição educativa e dos pais, na sequência da apresentação dos objetivos da investigação e da explicação do procedimento de recolha de dados, procedemos à entrega dos instrumentos de avaliação destinados aos pais e realizámos as entrevistas de aplicação individual da bateria aos respetivos filhos, na

instituição educativa. Todas as escalas e os questionários foram previamente testados de modo a averiguarmos a facilidade de compreensão das questões e do vocabulário utilizado por parte das crianças. A aplicação dos questionários teve a duração média de quinze minutos.

Antevendo-se eventuais dificuldades, manifestamente compreensíveis, por parte das crianças de quatro e cinco anos em fornecer a sua resposta através de uma escala de *likert* constante nos questionários que selecionámos, optámos, fundamentados nos resultados observados por diversos autores (e.g., CHAMBERS; JOHNSTON, 2002; LAERHOVEN; ZAAG-LOONEN; DERKX, 2004), por complementá-la com uma graduação de cinco círculos da mesma cor (do menor ao maior tamanho) correspondendo cada um a um nível da escala de cinco pontos, que facilitasse a compreensão das crianças e não compromettesse a validade dos questionários aplicados. Essa escala mostrou-se eficaz, uma vez que a criança desta faixa etária, familiarizada com as formas geométricas (no caso, o círculo) e os tamanhos, associa a dimensão dos círculos com a “dimensão da sua felicidade”.

Resultados

A análise descritiva dos resultados na amostra das medidas aplicadas neste estudo permite-nos verificar o seguinte (Tabela 1): no domínio dos pais, verificámos que os participantes obtêm pontuações superiores na afetividade positiva ($M=33.20$; $DP=6.41$), comparativamente às obtidas na afetividade negativa ($M=14.45$; $DP=3.93$) e, por sua vez, apresentam uma média de 19.60 ($DP=4.24$) pontos na escala da satisfação com a vida.

Tabela 1 - Estatística descritiva dos resultados da amostra obtidos nas diversas medidas aplicadas¹.

Variáveis	Medidas	Mín	Máx	M	DP
Bem-Estar Subjetivo dos pais	Afetividade positiva (PA.P)	21	48	33.20	6.41
	Afetividade negativa (NA.P)	10	24	14.45	3.93
	Satisfação com a vida (SV.P)	8	25	19.60	4.24
Bem-Estar Subjetivo das crianças ¹	Afetividade positiva (PA.C)	48	82	66.83	8.31
	Afetividade negativa (NA.C)	17	74	41.65	12.88
	Satisfação com a vida (SW.C)				
	Self (SV.C_S)	2.50	5.00	4.24	.61
	Self Comparado (SV.C_SC)	1.00	5.00	3.07	1.07
	Não violência (SV.C_NV)	1.00	4.75	2.13	1.08
	Família (SV.C_F)	2.36	5.00	4.12	.58
	Amizade (SV.C_A)	2.70	4.80	3.98	.51
	Escola (SV.C_E)	2.29	5.00	4.29	.68
Estilo Parental ¹	Estilo democrático (EPD)	3.33	4.93	4.39	.46
	Estilo autoritário (EPA)	1.17	2.33	1.79	.26
	Estilo permissivo (EPP)	1.00	3.80	2.05	.55

¹Os resultados apresentados nesta variável é a média dos resultados dos itens que integram cada medida.

Fonte: Esta tabela resulta de colecta da amostra apresentada neste mesmo artigo.

Relativamente ao domínio do bem-estar subjetivo das crianças, os resultados da medida PANAS, indicam valores mais elevados para a afetividade positiva ($M=66.83$; $DP=8.31$) do que para a afetividade negativa ($M=41.65$; $DP=12.88$). Quanto à escala de satisfação com a vida, observamos pontuações superiores nas dimensões da escola ($M=4.29$; $DP=.68$), do *self* ($M=4.24$; $DP=.61$), da família ($M=4.12$; $DP=.58$) e na amizade ($M=3.98$; $DP=.51$); pontuações de uma ordem de grandeza ligeiramente mais baixa na escala do *self*

comparado ($M=3.07$; $DP=1.07$); e, por último, pontuações abaixo do ponto intermédio na dimensão da não violência ($M=2.13$; $DP=1.08$).

Quanto aos estilos parentais adotados pelos pais, os resultados das medidas apontam para um predomínio do estilo parental democrático ($M=4.39$; $DP=.46$), verificando-se pontuações bastante mais baixas para os estilos parentais permissivo ($M=2.05$; $DP=.55$) e autoritário ($M=1.79$; $DP=.26$).

Os resultados das medidas analisadas sugerem-nos que as crianças que participaram deste estudo manifestam sentimentos positivos em relação à avaliação que fazem da sua vida, bem como os seus pais. Esses manifestam, ainda, uma maior orientação para a adoção de práticas educativas parentais de estilo democrático. Deduzimos, também, pela análise das respostas das variáveis da dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo das crianças, que as dimensões da satisfação com a vida em que expressam maior contentamento estão conotadas com a importância dos relacionamentos interpessoais que a escola proporciona; as características subjetivas positivas como autoestima, bom humor, capacidade de se relacionar e demonstrar afeto aos outros; o ambiente familiar saudável e harmónico e a satisfação no relacionamento com os pares.

Da análise de variância de resultados nas medidas de bem-estar subjetivo da criança, através da técnica estatística não paramétrica do Teste U de Mann-Whitney, não resultaram evidências estatísticas significativas, com exceção do resultado na dimensão *família* ($Z=-2.009$; $p=.045$), com valores mais elevados nos meninos (mean rank= 31.94) quando comparados com as meninas (mean rank= 23.38).

Na análise à direccionalidade e à intensidade das correlações (Tabela 2), verificámos que as relações são no sentido esperado e que os índices são tendencialmente fracos, embora se observe a presença de algumas correlações estatisticamente significativas, maioritariamente ao nível de $p<0.05$. A afetividade positiva das crianças correlaciona-se com a afetividade positiva ($r=.34$), a satisfação com a vida ($r=.38$) e, em sentido inverso, com a afetividade negativa dos pais ($r=-.31$) e o estilo parental autoritário ($r=-.34$). A dimensão do *self* na satisfação com a vida das crianças revela uma correlação moderada com a satisfação com a vida dos pais ($r=.38$) e uma relação de idêntica intensidade, mas em sentido negativo, com o estilo parental autoritário ($r=-.30$). A dimensão do *self* comparado apresenta-se inversamente correlacionada com o estilo parental democrático ($r=-.30$). E, por último, a dimensão da amizade correlaciona-se com a afetividade positiva ($r=.29$) e a satisfação com a vida ($r=.29$) dos pais.

Tabela 2 - Correlação de resultados entre o bem-estar subjetivo das crianças com o bem-estar dos pais e os estilos parentais.

Medidas	Pais					
Crianças	PA	NA	SV	EPD	EPA	EPP
Afetividade positiva	.34*	-.31*	.38**	.25	-.34*	-.12
Afetividade negativa	-.08	.00	-.05	-.14	.26	.17
Satisfação com a vida:						
Self	.27	-.16	.38**	.24	-.30*	-.22
Self Comparado	.04	.05	-.13	-.30*	.15	.28
Não violência	.02	-.08	-.07	-.14	.09	.16
Família	.14	-.02	-.05	.23	-.17	-.25
Amizade	.29*	-.21	.29*	.04	-.14	.12
Escola	.27	-.13	.27	.27	-.21	-.21

* $p < 0.05$

Fonte: Esta tabela resulta de colecta da amostra apresentada neste mesmo artigo.

No sentido de testarmos o principal objetivo deste estudo, elaborámos uma equação de regressão múltipla, em que considerámos as três variáveis de estilo educativo parental,

duas variáveis de tempo de interação pais-filhos (interação diária e ao fim de semana) e duas variáveis de contexto educativo: o tempo diário de permanência no jardim-de-infância e o envolvimento da criança em atividades educativas extracurriculares, que entraram como variáveis independentes. As oito variáveis do bem-estar subjetivo da criança (afetividade positiva, afetividade negativa e satisfação com a vida – *self*, *self* comparado, não violência, família, amizade e escola) foram consideradas, individualmente, como variáveis dependentes.

A leitura dos resultados das regressões múltiplas, através do método *Stepwise* (Tabela 3), revela-nos que as variáveis que contribuem de modo estatisticamente significativo para explicar a variância de resultados no bem-estar subjetivo da criança, se alteram em função da variável dependente em análise, o que é consentâneo com o distinto significado psicológico subjacente a cada dimensão. Por outro lado, verificámos, ainda, que as variáveis por nós consideradas não apresentaram poder estatístico significativo nas dimensões da afetividade negativa e da não violência, que avaliam, respetivamente, a expressão de emoções de âmbito negativo e a inexistência de comportamentos agressivos da criança.

A análise do poder preditivo das variáveis revela que a variância da afetividade positiva das crianças é explicada em 36% (R^2 Ajustado = 32,3%) pelas variáveis, frequência de atividades extracurriculares ($\beta=.427$; $t=3.126$; $p=.004$) e pelo estilo parental autoritário ($\beta=-.364$; $t=-2.664$; $p=.012$), a última em sentido inverso.

Para a variável dependente *self*, o conjunto das variáveis mostra-se responsável por 36.9% (R^2 ajustado = 33.3%) da sua variância, recaindo o poder preditivo nas variáveis da realização de atividades educativas extracurriculares ($\beta=.405$; $t=2.896$; $p=.006$) e na satisfação com a vida expressa pelos progenitores ($\beta=.352$; $t=2.518$; $p=.017$).

Tabela 3 - Síntese das regressões múltiplas pelo método stepwise das variáveis estudadas no bem-estar subjetivo da criança.

Coeficientes de Determinação					Coeficientes de Regressão		
Variáveis Dependentes	R^2	R^2 Ajustado	F	R Mudança	Preditores	β	t
PA.C	.360	.323	9.838***	.255	AEC	.427	3.126**
				.114	EPA	-.364	-2.664**
NA.C	---	---	---	---	---	---	---
SV.C_S	.369	.333	10.240***	.255	AEC	.405	2.896**
				.114	SV.P	.352	2.518*
SV.C_SC	.117	.092	4.750*	.117	EPP	.341	2.179*
SV.C_NV	---	---	---	---	---	---	---
SV.C_F	.366	.329	10.084***	.278	EPP	-.535	-3.975***
				.087	EPD	.296	2.195*
SV.C_A	.206	.184	9.329**	.206	SV.P	.454	3.054**
SV.C_E	.617	.557	10.295***	.228	AEC	.261	2.061*
				.094	SV.P	.687	4.509***
				.129	TJI	-.412	-3.546***
				.091	EPD	.321	2.878**
				.074	NA.P	.351	2.484*

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Abreviaturas: R^2 = Coeficiente de determinação; F = valor de F corresponde a R^2 do bloco descrito; β = Coeficientes de regressão estandardizados; AEC = Atividades Extracurriculares; TJI = tempo no jardim de infância.

Fonte: Esta tabela resulta de colecta da amostra apresentada neste mesmo artigo.

O conjunto das variáveis mostra-se responsável por apenas 11,7% (R^2 ajustado=9,2%), da variável dependente *self* comparado e o poder explicativo estatisticamente significativo recai sobre uma variável, o estilo parental permissivo ($\beta=.341$; $t=2.179$; $p=.036$).

No caso da variável dependente família, o conjunto das variáveis mostra-se responsável por 36.6% (R^2 ajustado = 32.9%) da sua variância, em resultado do poder explicativo das variáveis do estilo parental permissivo ($\beta = -.535$; $t = -3.975$; $p < .000$), em sentido inverso, e do estilo parental democrático ($\beta = .296$; $t = 2.195$; $p = .035$).

Quanto à variável dependente amizade, observamos que o conjunto das variáveis se mostra responsável por 20.6% (R^2 ajustado = 18.4%) da variância na variável dependente, sendo que apenas uma variável, a satisfação com a vida dos pais ($\beta = .454$; $t = 3.054$; $p = .004$), apresenta valores estatisticamente significativos que explicam sua variância.

Por último, a Tabela 3 sumariza ainda os resultados da regressão múltipla para a variável dependente escola. O conjunto das variáveis mostrou-se responsável por 61% (R^2 ajustado = 55.7%) da variância na variável dependente. Observamos que as variáveis: frequência de atividades extracurriculares ($\beta = .261$; $t = 2.061$; $p = .047$), satisfação com a vida expressa pelos pais ($\beta = .687$; $t = 4.509$; $p < .000$), tempo de permanência no jardim-de-infância ($\beta = -.412$; $t = -3.546$; $p = .001$), estilo parental democrático ($\beta = .321$; $t = 2.878$; $p = .007$) e afetividade negativa dos pais ($\beta = .351$; $t = 2.484$; $p = .018$), explicam a maior parte da satisfação com a vida na dimensão escola.

Discussão e Conclusão

Através dos resultados obtidos, pudemos responder ao nosso primeiro objetivo, o qual pretendia avaliar o índice de bem-estar subjetivo de crianças em idade pré-escolar. Constatámos, assim, que o bem-estar subjetivo das crianças participantes deste estudo é positivo, apresentando uma predominância de afetividade positiva sobre a afetividade negativa e mostrando-se satisfeitas, em termos globais, em relação às suas vidas. Verificámos, ainda, que os pais participantes deste estudo revelam, igualmente, uma notória positividade ao nível das dimensões afetiva e cognitiva do bem-estar subjetivo, sugerindo que estes fazem uma avaliação positiva da sua própria vida, quer em termos da apreciação afetiva, quer ao nível da satisfação global com a mesma. Os resultados obtidos vão ao encontro dos estudos efetuados neste âmbito, que apontam para uma maior constância de relatos de emoções positivas do que negativas na população em geral (DIENER; LUCAS, 2000).

Outro objetivo a que nos propusemos foi o de caracterizar as práticas parentais dos pais de crianças em idade pré-escolar. Apurámos que entre os participantes da amostra deste estudo as práticas parentais mais utilizadas são as democráticas, correspondentes ao estilo parental democrático. Estes resultados indicam que esses pais são geralmente exigentes e atentos, simultaneamente controlando e apoiando os seus filhos, estabelecendo regras, mas também encorajando a sua autonomia e independência (MONTANDON, 2005). De acordo com a literatura, os pais 'democráticos' procuram direcionar as atividades da criança de uma forma racional, encorajam o diálogo e a troca de ideias e partilham com a criança as razões das regras familiares impostas, solicitando as suas objeções quando esta se recusa a se conformar. Park (2004) refere que o estilo parental democrático fomenta a maior satisfação com a vida na criança.

Dada a proximidade de idades (quatro e cinco anos), considerámos cientificamente infundado analisar a variância de resultados em função desta variável demográfica. A inexistência de diferenças estatisticamente significativas, em função do género, com exceção da diferença favorável aos meninos na dimensão da família, vem de encontro ao que esperávamos, dada a reduzida diferenciação de papéis sexuais nas crianças dessa idade. A dimensão da família avalia indicadores de ambiente familiar saudável e afetivo, bem como índices de satisfação quanto às brincadeiras. Então, parece-nos plausível considerar que esta diferença poderá decorrer da permeabilidade à variabilidade pontual, em conse-

quência de uma eventual sobrevalorização que alguns participantes do género masculino possam ter realizado na apreciação dos conteúdos dessa variável, numa amostra global de pequena dimensão. A fraca robustez estatística deste indicador e os fundamentos expressos na literatura revista levam-nos a não atribuir particular relevo a essa diferença.

Ao avaliarmos a associação entre o bem-estar subjetivo da criança com o bem-estar subjetivo dos pais, o terceiro objetivo que estabelecemos, concluímos que existe, na nossa amostra, uma moderada associação entre aquelas dimensões. Os sentimentos positivos dos pais em relação à avaliação subjetiva que fazem das suas vidas (afetividade positiva) e a sua satisfação com a vida em geral relacionam-se com as emoções positivas dos seus filhos (afetividade positiva) e com satisfação que eles expressam acerca das relações com os pares (amizade). A mesma satisfação dos pais associa-se de modo favorável à imagem positiva que as crianças têm de si próprias (*self*). Por outro lado, as emoções negativas dos pais (afetividade negativa) revelam-se inversamente associadas à afetividade positiva dos filhos.

Embora não tenham sido encontrados muitos estudos que verificassem esta relação de forma profunda, a literatura refere o impacto do ambiente familiar nos sentimentos de bem-estar da criança, sendo que a desarmonia familiar, quer seja por motivos de desentendimentos entre os pais, quer diretamente com a criança, é suficiente para lhe causar angústia, frustração e infelicidade (GIACOMONI, 2002; THOILLIEZ, 2011). As investigações de Lahikainen e colaboradores (2007) detectaram também factos bastante interessantes ao nível da relação entre o bem-estar dos pais e das crianças, demonstrando que estas são muito sensíveis ao estresse e à falta de bem-estar dos pais e estabelecendo uma clara ligação entre os comportamentos da criança e o estresse parental. Sendo a família, nos primeiros anos de vida, o domínio mais significativo para a satisfação de vida global das crianças (BRADSHAW et al., 2011; GIACOMONI, 2002), justifica-se a associação encontrada entre o bem-estar subjetivo das crianças e o bem-estar subjetivo dos seus pais.

Se, à análise efetuada, adicionarmos os resultados obtidos nas relações entre os estilos parentais e o bem-estar subjetivo da criança, verificaremos que o estilo parental autoritário se encontra negativamente associado à afetividade positiva das crianças, sugerindo que a adoção de um estilo parental assente em manifestações de poder e por reduzidos níveis de apoio e de envolvimento por parte dos pais tende a penalizar a expressão de emoções positivas por parte dos filhos. O mesmo estilo autoritário também apresenta uma associação inversa com a dimensão do *self* comparado, logo podendo agir por redutor do índice de satisfação com que os filhos apreciam as relações que estabelecem com os pares, nomeadamente nos domínios do lazer, da satisfação de desejos e de afetos, quando comparam-se com os seus amigos. Por último, o mesmo estilo parental democrático apresenta uma associação inversa com a dimensão do *self* comparado, logo podendo agir por redutor do índice de satisfação com que os filhos apreciam as relações que estabelecem com os seus pares, nomeadamente nos domínios do lazer, da satisfação de desejos e de afetos, quando comparam-se com o que acontece com os seus amigos. Julgámos que essa relação resultará do confronto entre os padrões firmes de controlo dos comportamentos dos seus filhos, característico do estilo parental democrático, com a tendência, que as crianças nestas idades apresentam, de desejarem ter e usufruir de tudo o que observam nas outras crianças no que respeita ao lazer e à satisfação de desejos, sem, contudo, estabelecerem um paralelo com o que já são beneficiárias e o que já usufruem e os outros não.

Ao nível da determinação dos preditores do bem-estar subjetivo, a análise quantitativa que efetuámos revela que os indicadores que determinam maior satisfação de vida nas crianças são diversos, mas relacionados com a família (e.g., satisfação com a vida dos progenitores), com as características do relacionamento parental (estilo educativo parental) e com o envolvimento da própria criança na educação pré-escolar, nomeadamente a participação em atividades educativas extracurriculares e o tempo de permanência no jardim-de-infância, neste caso revelando que o menor tempo de duração se associa a maior satisfação com a vida

da criança. Esses resultados parecem corroborar os estudos efetuados neste domínio (e.g., GASPAR et al., 2006; HUEBNER, 1991; PARK, 2004) que identificaram a vida familiar e as oportunidades de lazer como alguns dos principais domínios de satisfação de vida infantil. Os estudos de Thoilliez (2011) também revelaram que crianças associam a felicidade à vida familiar, sendo as relações familiares os fatores mais frequentemente mencionados como os principais responsáveis pelos seus estados de felicidade ou infelicidade.

Ao analisarmos, em detalhe, a influência dos estilos educativos parentais no bem-estar subjetivo de crianças em idade pré-escolar, o nosso quarto objetivo, verificámos influências, em sentidos opostos, de diferentes estilos educativos parentais e sobre várias componentes do bem-estar. O estilo parental autoritário associa-se, em sentido negativo, à afetividade positiva das crianças; o estilo parental permissivo apresenta uma influência positiva na dimensão do *self* comparado e uma associação, em sentido inverso, com a dimensão família na satisfação com a vida da criança, enquanto que o estilo parental democrático influencia esta mesma dimensão de modo positivo. Este último estilo parental contribui, ainda, para a explicação da variância da satisfação com a escola. Uma leitura mais superficial e breve às distintas influências dos três estilos parentais poderá sugerir que os resultados são contrários ao preconizado na literatura. Para além das características da nossa amostra não nos permitir contestar resultados obtidos por outros investigadores, nem permitirem a sua generalização, estamos convictos de que, por um lado, os resultados obtidos, quer em termos de tipo de associação quer quanto ao seu sentido, são coerentes com o significado das dimensões em análise e, consequentemente, não são contrários a outras evidências científicas.

Dentre os fatores estudados, a frequência de atividades extracurriculares destacou-se como a principal condição para o aumento da afetividade positiva das crianças. Para além dessa influência, a frequência de atividades extracurriculares e a satisfação com a vida dos pais apresentam poder preditivo na avaliação que a criança faz em termos do seu *self*, nomeadamente a sua autoestima, o humor e a sua capacidade de se relacionar e expressar afeto; e, também, na forma satisfatória como as crianças avaliam a escola, ou seja, a importância da escola e o seu ambiente, bem como os relacionamentos interpessoais que aquele contexto proporciona. Os resultados obtidos são coerentes com os mencionados nos estudos longitudinais referidos na revisão de literatura, os quais referem o contributo positivo da participação em atividades extracurriculares para a maior satisfação de vida nas crianças. Park (2004) menciona que a participação em atividades extracurriculares poderá prevenir problemas de internalização (depressão) e externalização (delinquência), especialmente no caso de crianças com relações parentais disformes. Porém, outros autores (e.g., LIPP; ARANTES; BURITI; WITZIG, 2002; PACCANARO; DI NUCCI, 2005) elucidam-nos para uma diferente perspectiva, referindo que a frequência de atividades em excesso poderá também constituir um fator promotor do estresse na infância, desencadeando sintomas como a ansiedade, as dificuldades nas relações interpessoais, desânimo, insegurança, agressividade, medo e tristeza. Estes aspectos são integralmente coerentes com o papel preditor, em sentido inverso, que o tempo de permanência no jardim-de-infância apresenta na explicação da satisfação com a escola. Tricoli (2000) acrescenta que a própria escola pode-se tornar uma fonte externa para o estresse, na medida em que a criança, obrigada a praticar várias atividades extracurriculares, experimenta um acúmulo e sobrecarga no seu dia a dia, sentindo-se cansada e desmotivada, por não ter tempo suficiente de viver a própria infância.

Relativamente ao *self* comparado, ou seja, às avaliações comparativas da criança em relação aos seus pares, relacionadas com o lazer, a amizade e a satisfação de desejos e de afetos, o poder preditivo significativo do estilo parental permissivo sugere que o comportamento não punitivo e de aceitação perante os impulsos, as vontades e ações da criança por parte dos pais, facilita o julgamento comparativo da criança. Estes resultados são consistentes com o observado anteriormente na correlação inversa entre esta dimensão, da satisfação com a vida, e o estilo parental democrático.

A satisfação das crianças referente à sua família aparece negativamente influenciada pelo estilo parental permissivo e, por outro lado, positivamente associado ao estilo parental democrático. Desse modo, as crianças do nosso estudo fazem um julgamento mais satisfatório relativamente à família quando a ação dos seus pais assenta no estabelecimento de padrões firmes de controlo dos comportamentos dos filhos e em elevados níveis de exigência, ou seja, padrões nos quais as expressões de afeto dos pais e as respostas que apresentam às necessidades da criança não assentam no não estabelecimento de restrições comportamentais. Assim, quanto menor for a frequência de comportamentos dos pais caracterizados por ações não punitivas e de aceitação perante os seus impulsos, vontades e ações, maior será a satisfação que a criança expressa quanto à sua família.

Por sua vez, o nível de satisfação da criança com os pares (dimensão amizade), aparece relacionado com a satisfação com a vida dos pais, sugerindo que a expressão de satisfação por parte dos seus pais favorece o relacionamento das crianças com os seus pares, nomeadamente, através de situações de lazer e de diversão com os amigos e, presumidamente, na presença dos próprios pais, dada a idade dos participantes no estudo.

Por fim, a satisfação das crianças na dimensão da escola surge associada ao conjunto mais extenso e diversificado de variáveis que considerámos no estudo. Por um lado, encontra-se positivamente associado ao participar em atividades educativas extracurriculares, à satisfação com a vida dos pais e ao estilo educativo democrático dos pais, conforme já descrito anteriormente. No entanto, encontra-se também associado à expressão de afetos negativos dos pais e, por outro lado, surge inversamente associada ao tempo passado no jardim-de-infância. Dessa maneira, os resultados que obtivemos parecem sugerir que: o contributo da participação em atividades extracurriculares advém da diversidade de conteúdos e de componentes lúdicos e didáticos que caracterizam essas atividades e não do aumento de tempo de permanência na escola que elas possam implicar. Sugerem, ainda, que o investimento do tempo de educação pré-escolar deve incidir no fortalecimento de laços afetivos consistentes e prazerosos.

Apesar de diversos investigadores defenderem que a quantidade e qualidade de tempo dedicado pelos pais ao cuidado e relacionamento com os seus filhos constituem fatores fundamentais para a satisfação de vida e o bem-estar das crianças, bem como para o seu desenvolvimento cognitivo e saúde (e.g., GIACOMONI, 2002; GOSWAMI, 2012; LAHIKAINEN et al., 2007; PARK, 2004), os resultados que obtivemos não vão nesse sentido, uma vez que as variáveis tempos de interação entre pais e filhos, diariamente e no fim de semana, não apresentaram uma influência com poder estatístico significativo. Todavia, dadas as características da amostra, considerámos não existirem fundamentos para que se possa contestar ou infirmar o mencionado pelos autores citados acima. Tratar-se-á, provavelmente, de um episódio isolado.

Lançámo-nos neste desafio, alavancados no interesse pelo estudo do bem-estar subjetivo da criança, procurando auscultar as percepções da criança quanto ao modo como vê a si mesma e aos outros, assim como à forma como autoavalia a sua vida. Assumindo que, nos primeiros anos de vida da criança, a família e a educação pré-escolar exercem um papel fundamental, constituindo dois alicerces da sua estrutura emocional e cognitiva (bem-estar subjetivo). Quisemos compreender, de modo mais objetivo, qual o impacto dos estilos educativos parentais e do bem-estar subjetivo dos pais, bem como da participação da criança na educação pré-escolar, no bem-estar subjetivo da criança.

Suportados na literatura revista, os resultados que obtivemos nos permitem concluir que existe uma relevante associação entre níveis de bem-estar subjetivo das crianças e o dos seus pais, a que se associam influências, quer do estilo educativo parental quer da participação da criança na educação pré-escolar. Embora, pelos resultados obtidos tenhamos constatado que as práticas parentais não desempenham um papel significativo uniforme nas diversas dimensões do bem-estar subjetivo da criança, os resultados obtidos

salientam a importância das práticas educativas associadas ao estilo parental democrático na promoção do bem-estar, da satisfação e do desenvolvimento da criança. cremos que o tempo passado no jardim-de-infância e a frequência de atividades extracurriculares, sendo fatores que aparentam contributos distintos no bem-estar subjetivo da criança, deverão ser ponderados pelos cuidadores, nomeadamente pais e educadores, procurando um equilíbrio entre diversidade de atividades e duração da permanência na instituição de educação pré-escolar. É de extrema importância que a criança saiba estar consigo mesma, sentindo-se bem e tenha tempo para a criatividade e a produção de novas ideias, as quais precisam de espaços vazios para se manifestar.

Referências

BAIÃO, Cátia Fortunato. *Aliança Parental e Estilos Parentais em Famílias com e sem crianças autistas*. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

BAUMRIND, Diana. Effects of Authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

_____. The discipline controversy revisited. *Family relations*, v. 45, n. 4, p. 405-414, 1996.

BORGES, Isabel Cristina. *Qualidade da Parentalidade e Bem-estar da criança*. Dissertação (Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

BRADSHAW, Jonathan; KEUNG, Antonia; REES, Gwyther; GOSWAMI, Haridhan Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, v. 33, n. 4, p. 548-556, 2011.

BRÁS, Patrícia Maria. *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais*. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

CHAMBERS, Christine T.; JOHNSTON, Charlotte. Developmental Differences in Children's Use of Rating Scales. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 27, n. 1, p. 27-36, 2002.

CORREIA, Ana Raquel. *Diferenças entre pais e mães, filhos e filhas nos estilos parentais*. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

DELLE FAVE, Antonella; MASSIMINI, Fausto; BASSI, Marta. *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth* (Vol. 2). Dordrecht, NL: Springer, 2011.

DIENER, Ed; EMMONS, Robert A.; LARSEN, Randy J.; GRIFFIN, Sharon. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, v. 49, n. 1, p. 71-75, 1985.

DIENER, Ed; LUCAS, Richard E. Personality and subjective well-being. In: KAHNEMAN, Daniel; DIENER, Ed; SHWARZ, Norbert (Edits.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russel Sage Foundation, 1999. p. 213-229.

DIENER, Ed; LUCAS, Richard E. Subjective emotional well being. In: LEWIS, Michael; HAVILAND, Jeannette M. (Edits.). *Handbook of Emotions (2nd Edition)*. New York: Guilford, 2000. p. 325-337.

DIENER, Ed; SUH, Eunkook M.; LUCAS, Richard E.; SMITH, Heidi L. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, n. 125, v. 2, p. 276-302, 1999.

DIENER, Ed; SUH, Eunkook; OISHI, Shieghiro. Recent findings on Subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, v. 24, n. 1, p. 25-41, 1997

FERREIRA, Heraldo Simões. *Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: educação (física) em saúde na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005.

- GABLE, Shelly L.; HAIDT, Jonathan. What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, v. 9, n. 2, p. 103-110, 2005.
- GALINHA, Iolanda Costa; PAIS-RIBEIRO, José Luís. Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, v. 23, n. 2, p. 219-227, 2005.
- GASPAR, Tânia, MATOS, Margarida Gaspar de; RIBEIRO, José Luís Pais; LEAL, Isabel. Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 2, n. 2, p. 47-60, 2006.
- GIACOMONI, Claudia Hofheinz. *Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação*. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- GOSWAMI, Haridhan. Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, v. 107, n. 3, p. 575-588, 2012.
- HOLDER, Mark D.; KLASSEN, Andrea. Temperament and Happiness in Children. *Journal of Happiness Studies*, v.11, n. 4, p. 419-439, 2010.
- HUEBNER, E. Scott. Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, v. 6, n. 2, p. 103-111, 1991.
- _____. *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. Columbia: University of South Carolina, Department of Psychology, 2001.
- LAERHOVEN, H. van; ZAAG-LOONEN, Hester Josephine van der; DERKX, Bert H. F. A comparison of Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. *Acta Paediatrica*, v. 93, n. 6, p. 830-835, 2004.
- LAHIKAINEN, Anja Riitta; TOLONEN, Kari; KRAAV, Inger. Young Children's Subjective Well-Being and Family Discontents in a Changing Cultural Context. *Child Indicators Research*, v. 1, n.1, p. 65-85, 2007.
- LINLEY, P. Alex; JOSEPH, Stephen; HARRINGTON, Susan; WOOD, Alex M. Positive Psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, v.1, n. 1, p. 3-16, 2006.
- LIPP, Marilda Emmanuel Novaes; ARANTES, João Pedro; BURITI, Maria do Socorro; WITZIG, Telma. O estresse em escolares. *Psicologia escolar e educacional*, v. 6, n. 1, p. 51-56, 2002.
- MIGUEL, Isabel; VALENTIM, Joaquim Pires; CARUGATI, Felice. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – short form. *Psychologica*, v. 51, p. 169-188, 2009.
- MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005.
- PACANARO, Sílvia Verônica; DI NUCCI, Eliane Porto Estresse infantil: uma comparação entre meninos e meninas do ensino fundamental. *Argumento*, n. 13. v. 1, p. 65-76, 2005.
- PARK, Nansook. The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 591, n. 1, p. 25-39, 2004.
- PASSARELI, Paola Moura; SILVA, José Aparecido da. Psicologia Positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, v. 24, n. 4, p. 513-517, 2007.
- POLLETO, Michele. Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- PRIETO-URSÚA, María. Psicologia Positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, v. 17, n. 3, p. 319-338, 2006.
- REES, Gwyther; BRADSHAW, Jonathan; GOSWAMI, Haridhan; KEUNG, Antonia. *Understanding Children's Well-being: A national survey of young people's well-being*. London: The Children's Society, 2010.
- ROSENBERG, Amy. Relative Happiness. *Psychology Today*, v. 43, n. 4, p. 62-70, 2010.

- SALVADOR, Ana Paula Viezzer; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 341-353, 2005.
- SALVO, Carolina Guisantes de; SILVARES, Edwiges Ferreira de Matos; TONI, Plínio Marco de. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, v. 22, n. 2, p. 187-195, 2005.
- SAMPAIO, Isabela T. A. Práticas educativas parentais, gênero e ordem do nascimento: atualização. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 17, n. 2, p. 144-152, 2007.
- SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.
- SHELDON, Kennon M.; KING, Laura. Why Positive Psychology is Necessary. *American Psychologist*, v. 56, n. 3, p. 216-217, 2001.
- SIMÕES, António. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 26, n. 3, p. 503-515, 1992.
- SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.
- SIXSMITH, Jane; GABHAINN, Saoirse Nic; FLEMING, Collette; O'HIGGINS, Siobhan. Children's, Parents' and Teachers' Perceptions of Child Wellbeing. *Health Education*, v. 107, n. 6, p. 511-523, 2007.
- TERRY, Tara; HUEBNER, E. Scott. The relationship between self-concept and life. *Social Indicators Research*, v. 35, n. 1, p. 39-52, 1995.
- THOILLIEZ, Bianca. How to Grow up Happy: An Exploratory Study on the Meaning of Happiness from Children's Voices. *Child Indicators Research*, v. 4, n. 2, p. 323-351, 2011.
- TRICOLI, Valquiria Aparecida Cintra. A criança e a escola. In: LIPP, Marilda E. Novaes (Org.). *Crianças Estressadas: Causas, sintomas e soluções*. Campinas: Papirus Editora, 2000. p. 123-148.
- WATSON, David; CLARK, Lee Anna; TELLEGEN, Auke. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 54, p. 6, p. 1063-1070, 1988.
- WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; PRADO, Paulo Muller; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

Pesquisa em Educação Básica



[illegible]

Resumo:

Palavras-chave:

Abstract:

Keywords:

Introdução

* > Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contato: ldmazzei@gmail.com.

será necessário analisarmos também o método científico e a filosofia que subjaz a ele, o racionalismo. A função da educação, no que tange à divulgação científica e à manutenção do *status quo*, também precisa ser discutida. Para tanto, utilizarei como referência principal as ideias consideradas ‘anarquistas’ de Paul Feyerabend, no que diz respeito à Ciência e ao seu *status* de forma de conhecimento privilegiada.

A Ciência e o Conhecimento Científico como formas privilegiadas de compreender o mundo

Afinal, o que é Ciência? O que é o conhecimento científico? A resposta a essas perguntas parece ser bastante difícil, pois muitas respostas são possíveis. Para Feyerabend (2011, p. 91) “[...] cada escola na Filosofia da Ciência dá uma descrição diferente daquilo que é Ciência e como ela funciona.” E, de fato, se perguntarmos às pessoas – professores, alunos, pais, comunidade em geral – “O que é Ciência?” teremos uma grande variedade de respostas. Vejamos um exemplo: se perguntarmos aos professores de diferentes disciplinas escolares – Biologia, Matemática, Física, História, Sociologia, Geografia etc. – todos dirão que a disciplina que ministram é uma Ciência, e, provavelmente, farão a distinção: essa é uma ciência exata, aquela outra é uma ciência humana. Como pode um mesmo termo – Ciência – abrigar assuntos ou objetos de estudo tão distintos quanto as células, os conjuntos numéricos, os fatos históricos, a relatividade, e ainda assim ser entendida como uma única entidade: a Ciência? Vejamos como procede a *Ciência*.

A Ciência distingue aquilo que é real – o que existe independentemente de nossa vontade – e o que é irreal – fruto de devaneios e desejos particulares. Mas, como atividade humana, a Ciência está sujeita às tradições particulares dos cientistas e às suas idiossincrasias. Dessa maneira, como diz Feyerabend (2009, p. 151): “A ‘realidade’ que a ciência supostamente define e usa para ‘eliminar’ os ingredientes mais desordenados do nosso mundo está constantemente sendo redefinida para enquadrar-se à tendência em voga no momento.” A Ciência, como todas as demais atividades humanas – as artes, a religião etc. – está em constante transformação, por conta da própria natureza histórica do homem. Feyerabend (2001, p. 94) diz que “[...] ‘fatos’, ‘leis’, ‘princípios’ da ciência e, por esse motivo, de qualquer sistema de conhecimento, são resultados de decisões práticas, ou simplesmente de um certo modo de *viver* – não de intuições teóricas somente.” A Ciência moderna, usualmente, conforma-se aos ditames do racionalismo crítico como abordagem adequada ao seu desenvolvimento. Porém,

O conhecimento como é definido pelos racionalistas – conhecimento objetivo e emotivamente asséptico, cujos ingredientes possam ser todos registrados em enunciados claros – não é o único gênero de conhecimento, nem mesmo na ciência. (FEYERABEND, 2001, p. 81)

As tentativas do racionalismo, como uma tradição teórica², de fazer da ciência o conhecimento objetivo, isento de tradições particulares e alheio à ação do próprio cientista, fracassa, pela impossibilidade de se retirar a Ciência do campo das atividades humanas. Feyerabend diz que:

As tradições teóricas se opõem às tradições históricas em intenção, mas não de fato. Ao tentar criar um conhecimento que difere do ‘mero’ conhecimento histórico ou empírico, elas conseguiram encontrar *formulações* (teorias, fórmulas) que *parecem*

2 > Na denominação proposta por Feyerabend, tradições teóricas consideram o conhecimento teórico como único conhecimento válido, sujeito a regras universais. Já as tradições históricas incorporam outras formas de conhecimento além do conhecimento teórico.

objetivas, universais e logicamente rigorosas, mas que são *usadas* e, no uso, são *interpretadas* de uma maneira que entra em conflito com todas essas propriedades. (FEYERABEND, 2009, p. 153, grifos do autor)

Para Feyerabend, o racionalismo, assim como as demais tradições teóricas, é uma tradição histórica que, pela postura (ou arrogância) de seus membros, parece assumir dimensões atemporais e a-históricas, transcendendo os limites de sua condição, arvorando-se em juiz externo e objetivo das demais tradições.

Concordo com Feyerabend, que não considera nem a Ciência como forma privilegiada de conhecimento nem o racionalismo como a abordagem mais adequada ao desenvolvimento do conhecimento; não são melhores nem piores do que as demais formas. Entretanto, a sociedade ocidental dá grande valor à Ciência e parece tê-la elegido como a única forma válida de conhecimento. Essa forma de pensar, de acordo com Feyerabend (2009, p. 146), ainda hoje, é encontrada em cientistas que acreditam que “[...] afirmações científicas supostamente descrevem fatos e leis que existem e governam os eventos, não importa o que qualquer um possa pensar delas.” Entretanto, Feyerabend argumenta que as próprias afirmações feitas pelos cientistas são produtos humanos e, como tal, certamente não são independentes do pensamento e da ação humana. Ele diz que:

Mesmo as teorias mais abstratas, embora ahistóricas em *intenção e formulação*, são históricas no *uso*: a ciência e seus predecessores filosóficos são partes de tradições históricas especiais, e não entidades que transcendem toda a história. (FEYERABEND, 2009, p. 147, grifos do autor)

Todas as ações humanas, tal como a religião, a ciência e o racionalismo, por exemplo, estão de acordo com muitos fatos, mas escondem (ou tentam esconder) muitas inconsistências e contradições. Ao entender a Ciência e o racionalismo como tradições, e não da forma dogmática como fazem os racionalistas, Feyerabend compara a Ciência contemporânea com a religião na Idade Média. A defesa dos padrões de racionalidade – tais como a exigência de que as teorias sejam consistentes com todos os fatos, não aceitar a introdução de hipóteses *ad-hoc* – como únicos árbitros na validação de argumentos é muito próxima dos argumentos da Igreja ao julgar casos de bruxaria. Hoje em dia, muitas formas de conhecimento não são valorizadas nem aceitas (por vezes, até mesmo, descartadas) por não serem científicas. Por “não ser científico”, podemos entender não estar de acordo com as regras metodológicas, com os padrões racionais que, para Popper, delimitam o campo do conhecimento científico. De maneira muito semelhante, na Idade Média, o que não estivesse de acordo com os métodos e padrões da Igreja era classificado como bruxaria. E, tal como a sociedade medieval, que, por influência da Igreja, condenava a ‘bruxaria’, atualmente, a sociedade contemporânea condena ao ostracismo as formas de conhecimento ‘não científicas’, assim rotuladas por não se conformarem aos ditames d’ “O Método Científico” – porém, na prática, são frequentemente violados. Em sua crítica à supremacia da Ciência sobre as outras formas de conhecimento e do racionalismo crítico como a abordagem que lhe é adequada, Feyerabend examina a posição dos membros da religião, comparando-a com a postura dos membros do racionalismo:

Praticamente nenhuma religião apresentou-se tão-só como algo que valia a pena experimentar. A reivindicação é muito mais forte: a religião é a verdade, tudo o mais é erro e aqueles que sabem disso, que o compreendem, mas ainda o rejeitam são corrompidos até o cerne (ou são idiotas incorrigíveis). (FEYERABEND 2003, p. 294)

Feyerabend salienta que nessa reivindicação feita pela religião (bastante similar à feita pela Ciência ocidental contemporânea) existem dois elementos importantes, quais sejam: Primeiro, faz-se a distinção entre práticas, tradições e um domínio diferente, que age sobre as tradições e práticas de maneira externa, sem constituir-se, ele próprio, em uma tradição ou uma prática. Segundo, a explicação da estrutura desse domínio especializado, ‘superior’, como algo externo a todas as tradições e capaz de fornecer um meio de melhorá-las, justifica – sem qualquer argumento racional – sua superioridade e obediência. O primeiro elemento subentende a crença na existência de regras e exigências “objetivas” e independentes de qualquer tradição. Essa crença, de acordo com Feyerabend (1993, p. 296) “[...] desempenha um papel importante no racionalismo que é a forma secularizada da crença no poder da palavra de Deus”.

A pretensa unicidade metodológica da ciência

Nos anos finais do ensino fundamental, há a disciplina de Ciências, que envolve os conhecimentos que no ensino médio serão desenvolvidos nas disciplinas de Biologia, Química e Física. Disciplinas que atualmente estão agrupadas no que o Ministério da Educação chama de Ciências da Natureza. São as Ciências empíricas, de laboratório. A elas corresponde a visão comum do cientista: um sujeito trancado num laboratório, muito inteligente, beirando os limites da loucura. Ao nos referirmos a um cientista, poucas pessoas imaginam um historiador ou um geógrafo. Entretanto, se a História e a Geografia são ciências, os profissionais dessas disciplinas tornam-se, por força lógica, cientistas.

Esses exemplos procuram suscitar um debate sobre a dificuldade enfrentada para sabermos o que é Ciência e, conseqüentemente, o que significa ser científico. A solução encontrada para esse problema foi uma solução metodológica: a Ciência utiliza um conjunto de procedimentos e regras, objetivos, que são universais e aplicáveis a qualquer campo do saber que seja científico: o Método Científico. A aplicação do método, e não o objeto de estudo, é o que garante a (pseudo) unidade da Ciência. Assim, todas as ciências, sejam elas exatas, da natureza ou humanas, empregariam o Método Científico. Esse método científico – cuja filosofia subjacente é o racionalismo crítico (que tem no racionalismo de Popper³ sua face mais ‘liberal’) propõe procedimentos a serem seguidos por aqueles que pretendem fazer Ciência.

Na visão racionalista ocidental, presente ainda hoje nas escolas, o desenvolvimento da Ciência ocorre a partir de um problema. O significado de problema, nessa visão, não está associado à curiosidade ou a alguma outra atividade criativa. Problema, nessa visão, é uma situação que decorre da não satisfação de alguma expectativa teórica, da observação de alguma irregularidade. Pode-se dizer que, na visão do racionalista crítico, o problema é sempre um ‘resultado teorético’, o resultado de fatos que contradigam determinadas expectativas teóricas. A teoria molda, assim, os fatos, e, os elementos que serão observados desse fato dependem muito mais dos pressupostos teóricos desse observador do que de sua capacidade de observação. Feyerabend (1989, p. 271) diz que para o racionalista “[...] existe o fato da irregularidade porque havia uma expectativa de regularidade. O termo ‘irregularidade’ só adquire sentido em face de uma regra”.

Após a definição do problema, que será formulado de maneira objetiva, utilizando termos que descrevam o fato ‘independente de qualquer outra teoria alternativa’, passa-se, segundo Popper, à tentativa de solução do problema. No dizer de Feyerabend (1989, p. 272), segundo os procedimentos racionalistas, “[...] resolver um problema equivale a inventar uma teoria relevante, falseável (em grau maior do que qualquer outra teoria alternativa), porém ainda não falseada.” Ao encontrarmos uma solução para o problema (uma teoria com mais conteúdo e, conseqüentemente, mais falseável), submetemos à

3 > Para Karl Popper, a ciência é conhecimento conjectural, falseável. Não há, para Popper, teorias verdadeiras, há apenas teorias ainda não falseadas. O desenvolvimento do conhecimento científico, em sua visão, se dá através do debate crítico e do enfrentamento entre teorias conflitantes. O conhecimento científico deve ser formulado em linguagem objetiva e ter validade universal. Ver mais em Popper, K. Conhecimento Objetivo.

crítica a solução encontrada. Nesse momento de crítica, pode ocorrer uma entre duas situações: se a crítica é bem sucedida, ela afasta de uma vez a solução (teoria) anterior; se a crítica é mal sucedida, a teoria permanece sendo alvo de novas críticas. O primeiro caso – a crítica é bem sucedida – deve também responder ao problema de explicar porque a teoria havia se mantido aceitável até então e as razões pelas quais essa teoria deixou de ser satisfatória. A solução desse problema consiste em encontrar uma teoria que, ao mesmo tempo, preserve as consequências aceitáveis da teoria antiga, corrija os erros que essa teoria apresentava e possibilite antever novos fatos até então impensados. A teoria bem sucedida deve satisfazer tais exigências.

Essa visão de problema e de como resolvê-lo pode ser facilmente encontrada nas atividades escolares de iniciação científica: os alunos iniciam seu projeto com a definição de um problema e elaboram hipóteses que possam ser corroboradas (ou refutadas) após sua pesquisa, seja ela experimental ou teórica. Finalmente, apresentam o resultado a uma banca de “especialistas”, que avaliam não o resultado apresentado, mas se o método foi corretamente aplicado. O trabalho assim realizado será, indubitavelmente, científico. A própria escolha do assunto a ser investigado é limitada, uma vez que o problema deverá surgir de uma atividade teórica. Dessa forma, muitos assuntos/temas que surgem de atividades práticas e lúdicas – tais como a poesia e a arte – deixam de fazer parte da iniciação científica, pois não são “ciência”⁴.

Os procedimentos estabelecidos no Método Científico presentes nas atividades de iniciação científica, tais como: objetividade, universalidade e uso de fatos que estejam de acordo com as observações e teorias são criticados por Feyerabend:

A ideia de conduzir os negócios da ciência com o auxílio de um método que encerre princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios vê-se diante de considerável dificuldade, quando posta em confronto com os resultados da pesquisa histórica. Verificamos, fazendo um confronto, que não há uma só regra, embora plausível e bem fundada na epistemologia, que deixe de ser violada em algum momento. (FEYERABEND, 1989, p. 29)

Na sua crítica à racionalidade (entendida aqui em termos popperianos como racionalidade única, com validade universal), que subjaz aos procedimentos adotados no Método Científico, Feyerabend argumenta apresentando contrarregras que vão contra as regras estabelecidas e aceitas pelo racionalismo crítico como válidas na Ciência. As contrarregras sugerem proceder contraindutivamente, pois podemos considerar que o modelo racionalista é um modelo indutivo, na medida em que estabelece a experiência (particular) como juiz de teorias (universais). E, procedemos contraindutivamente introduzindo e elaborando hipóteses que não estejam de acordo com teorias aceitas ou com fatos conhecidos. Essa contrarregra opõe-se ao empirismo e a um aspecto importante, comum a todas as teorias de confirmação e corroboração:

Consideremos a regra segundo a qual é a ‘experiência’ ou são os ‘fatos’ ou são os ‘resultados experimentais’ que medem o êxito de nossas teorias, a regra segundo a qual uma concordância entre a teoria e os ‘dados’ favorece a teoria (ou não modifica a situação), ao passo que uma discordância ameaça a teoria e nos força, por vezes, a eliminá-la. (FEYERABEND, 1989, p. 39)

A adoção de uma atitude metodológica pluralista, que contraria a ideia de método único, que utiliza o confronto entre teorias ‘conflitivas’ é, para Feyerabend, uma das maneiras pelas quais a Ciência avançou ao longo da história:

4 > Esse modelo de iniciação científica que trago à discussão (felizmente) não é o único modelo que encontramos nas escolas. Há práticas científicas escolares que possibilitam aos envolvidos ultrapassar os limites da “ciência”, adotarem procedimentos menos formais e abordar problemas “não científicos”.

O conhecimento não é uma série de teorias coerentes, a convergir para uma doutrina ideal; não é um gradual aproximar-se da verdade. É, antes, um oceano de alternativas mutuamente incompatíveis (e, talvez, até mesmo incomensuráveis), onde cada teoria singular, cada conto de fadas, cada mito que seja parte do todo força as demais partes a manterem a articulação maior, fazendo com que todos concorram, através desse processo de competição, para o desenvolvimento de nossa consciência (FEYERABEND, 1989, p. 40).

O confronto de uma teoria com teorias incompatíveis – e não a eliminação dessas – pode auxiliar no desenvolvimento de novas teorias e na construção de argumentos *fortes* a favor dessa teoria.

A contrarregra proposta por Feyerabend (1989, p. 41) de aceitar hipóteses que contradigam ou, pelo menos, que não estejam de acordo, com as observações, com os fatos e resultados experimentais, está de acordo com o fato de que “[...] não há uma única teoria digna de interesse que esteja em harmonia com todos os fatos conhecidos que se situam em seu domínio.” Segundo Feyerabend, a exigência de que as novas hipóteses devam estar ajustadas a teorias já aceitas é chamada “condição de coerência” e traz consigo o “princípio da autonomia”. Essa condição, ainda conforme Feyerabend, é adotada pela maioria dos filósofos da Ciência do século XX. Contudo, os enunciados factuais e os resultados experimentais trazem sempre pressupostos teoréticos (velada ou abertamente). Nossas observações do mundo “real” estão muito relacionadas a nossos próprios pressupostos teóricos, nossa cultura, nossos preconceitos, ao que nossa cosmologia nos permite ver. Da mesma maneira, quando observamos um evento – fato, fenômeno, acontecimento – e o relatamos, esses dois processos: a sensação e a expressão do fenômeno observado são partes indissociáveis de um mesmo processo. Essa imbricação entre o fenômeno e a expressão desse fenômeno constitui o que Feyerabend chama de “interpretações naturais”. Da mesma maneira, as teorias científicas são elaboradas de acordo com a rede de pressupostos do cientista, a qual inclui pressupostos teóricos, culturais, religiosos etc.

O “princípio da autonomia” consiste em adotar os “fatos relevantes” como juízes da validade de uma teoria, o que supõe que existam fatos e que eles sejam acessíveis, independentemente de considerarmos as alternativas existentes a essa teoria. De acordo com Feyerabend, o princípio da autonomia

Não assevera que a descoberta e a descrição dos fatos sejam independentes de todo o teorizar. Assevera, porém, que é possível chegar a fatos integrados ao conteúdo empírico de uma teoria. Sejam ou não consideradas as alternativas dessa teoria (FEYERABEND, 1989, p. 50).

O princípio da autonomia ignora que as ligações entre os fatos e as teorias são muito mais *íntimas*. Há muitas imbricações na relação entre fatos e teorias. Primeiro, porque toda a descrição de um fato singular depende de uma teoria; segundo, há fatos aos quais só podemos ter acesso se admitirmos alternativas à teoria que queremos testar.

Feyerabend acredita que seguir os princípios do racionalismo, em especial os do racionalismo crítico, não constitui o caminho para o desenvolvimento do conhecimento humano em geral, nem da Ciência, em particular:

Para onde quer que olhemos, sejam quais forem os exemplos por nós considerados, verificamos que os princípios do racionalismo crítico (tomar os falseamentos a sério; aumentar o conteúdo; evitar hipóteses *ad-hoc*; ‘ser honesto’ – seja isso o que significar; e assim por diante) e, *a fortiori*, os princípios do empirismo lógico (ser preciso; apoiar as teorias em medições; evitar ideias vagas e imprecisas; e assim por

diante) proporcionam inadequada explicação do passado desenvolvimento da ciência e são suscetíveis de prejudicar-lhe o desenvolvimento futuro (FEYERABEND, 1989, p. 278, grifos do autor).

Na defesa de sua posição, Feyerabend apresenta exemplos históricos, com destaque à aceitação das ideias de Galileu, que só ocorreram porque alguns cientistas infringiram, propositada ou involuntariamente, regras metodológicas estabelecidas e aceitas. Para Feyerabend (1989, p. 30) “[...] essa maneira de liberal agir, não é apenas um fato da história da Ciência. É algo razoável e absolutamente necessário para que se desenvolva o conhecimento.” Se tal “infração” não tivesse ocorrido, o surgimento de novas teorias, muitas delas com uma cosmologia própria, diferente da vigente à época, seriam impossíveis. Esse ponto de sua argumentação vai contra o racionalismo crítico, que requer a observância estrita às normas metodológicas estabelecidas, uma vez que a obediência irrestrita ao método conduz, invariavelmente, aos mesmos resultados.

A Ciência na escola

Como visto nas seções anteriores, a Ciência e o conhecimento científico são apenas uma dentre as várias visões de mundo existentes, e o racionalismo crítico é tão somente uma abordagem possível. De acordo com Feyerabend, há muitas e diferentes formas de conhecimento que se fazem presentes em nossa vida, desde os primórdios da civilização humana. Feyerabend diz que além do conhecimento científico,

[...] há outros modos de viver neste mundo. As pessoas intervieram no mundo de múltiplos modos, em parte fisicamente, interferindo de fato nele, em parte conceitualmente, inventando as linguagens e criando no interior delas inferências. Algumas ações encontraram respostas, outras nunca decolaram. Na minha opinião, isso sugere que há uma realidade e que ela é muito mais útil do que tudo quanto presume a maior parte dos objetivistas. Diversas formas de vida e de conhecimento são possíveis porque a realidade permite e até encoraja isso [...] (FEYERABEND, 2001, p. 104).

Tais formas, embora difiram entre si, são necessárias à nossa existência e pertencem a uma tradição enquanto rede de elementos. O conhecimento pode ser estável ou estar em ‘um estado de fluxo’, pode estar na forma de crenças, na forma de leis – escritas ou orais – na forma de regras gerais que são aprendidas por repetição. O conhecimento ordena os eventos, e, por sua vez, as formas distintas de conhecimento trazem esquemas distintos de ordenamento.

O desenvolvimento do conhecimento pode ocorrer por muitos caminhos diferentes, é muito mais rico e mais complexo do que sugerem os adeptos do Método Científico. O desenvolvimento do conhecimento científico e da Ciência ao longo do tempo se deu por maneiras tão diversas quanto o desenvolvimento das demais atividades humanas. Feyerabend (2003, p. 34) diz que cientistas tentam simplificar a história da Ciência, “[...] tornando-a mais tediosa, mais uniforme, mais ‘objetiva’ e mais facilmente acessível a tratamento por meio de regras estritas e imutáveis”.

A educação científica, tal como presente hoje em dia em nossas escolas, serve a esse objetivo, uma vez que:

Simplifica a “ciência” pela simplificação de seus participantes: primeiro, define-se um campo de pesquisa. Esse campo é separado do restante da história (a física, por exemplo, é separada da metafísica e da teologia) e recebe uma lógica própria. Um treinamento completo em tal “lógica” condiciona então aqueles que trabalham nesse

campo; torna suas *ações* mais uniformes e também congela grandes porções *do processo histórico* (FEYERABEND, 2003, p. 34, grifos do autor).

Esse treinamento tem por objetivo deixar de fora todas as características inerentes ao indivíduo: a religião, o senso de humor, a imaginação, os desejos, enfim, as características humanas. Torna a Ciência uma atividade asséptica e *objetiva*.

Precisamos nos perguntar se esse procedimento é desejável. A meu ver, não parece interessante deixar que uma forma de ver o mundo domine as demais, restringindo nossas opções. A natureza oferece-nos uma abundância de opções e restringir esse enorme contingente de possibilidades a uma forma apenas não parece adequado; menos ainda em nossas escolas. Outra razão é apresentada por Feyerabend:

Uma educação científica, como antes descrita (e como praticada em nossas escolas), não pode ser conciliada com uma atitude humanista. Está em conflito 'com o cultivo da individualidade, a única coisa que produz ou pode produzir seres humanos bem desenvolvidos' (FEYERABEND, 2003, p. 35).

Se acreditarmos que um dos pilares da educação em nossas escolas é a defesa da liberdade, o respeito à diversidade, uma educação científica tal como se apresenta não só não é desejável como também é contrária a tais princípios.

A tentativa de fazer crescer a liberdade, de levar uma vida plena e gratificante e a tentativa correspondente de descobrir os segredos da natureza e do homem acarretam, portanto, a rejeição de todos os padrões universais e de todas as tradições rígidas. (Naturalmente, acarretam também a rejeição de grande parte da ciência contemporânea) (FEYERABEND, 2003, p. 35).

Não pretendo, entretanto, negar a importância do conhecimento científico e da Ciência, mas apenas ressaltar que tais formas constituem uma possibilidade – dentre tantas – e não a única opção possível, como querem nos fazer pensar alguns cientistas. Concordo com Feyerabend, quando ele diz que:

A educação geral deve preparar os cidadãos para *escolher entre* os padrões, ou achar seu caminho em uma sociedade que contém grupos comprometidos com vários padrões, *mas não deve em condição alguma subjugar a mente deles de modo que se conformem aos padrões de algum grupo particular*. Os padrões serão *considerados*, serão *discutidos*. As crianças serão encorajadas a ter proficiência nos assuntos mais importantes, *mas só como se tem proficiência em um jogo*, ou seja, sem compromisso sério e sem roubar a mente de sua capacidade de jogar também outros jogos. (FEYERABEND, 2003, p. 224, grifos do autor)

A escola deve estar integrada ao contexto social, político e econômico no qual se insere. Assim, a escolha de uma prática em detrimento das demais faz dela um local de exclusão, o que vai contra a própria concepção de educação que pretendemos.

Considerações finais

Chegando ao final deste texto, acredito ter ressaltado que a iniciação científica na escola é uma possibilidade e que a Ciência e o conhecimento científico são *pontos de vista* em relação à abundância de opções que a natureza nos oferece. Isso significa que a adoção desse ou de outro ponto de vista deve ser precedida por uma reflexão consciente, na qual as outras alternativas sejam também consideradas. Essa reflexão deve ser feita tanto pelos que comandam a educação (educadores) quanto pelos que serão educados. Uma educação comprometida com a liberdade, com a autonomia e com a formação de pessoas comprometidas com a construção de um mundo mais justo e humanitário não deve ser um processo impositivo, no qual apenas uma visão seja válida. Dada a abundância de opções que nos apresenta a realidade, negar aos nossos alunos a possibilidade de escolha significa torná-los escravos de um destino escolhido por nós. Uma educação que adote a pluralidade metodológica, que aborde as diferentes formas de ver o mundo e que seja capaz de aceitar as diferentes cosmologias, parece ser o caminho mais adequado. A Ciência, enquanto uma maneira de ver (e viver) o mundo, deve, sim, estar presente na escola. O que proponho é uma discussão sobre se ver (e viver) o mundo cientificamente é mesmo a única maneira que deve ser desenvolvida na escola. E, se o for, que tenhamos consciência de sua intrínseca pluralidade, que a reflexão histórica revela.

Referências

- FEYERABEND, Paul. *A Ciência em uma sociedade livre*. São Paulo: Unesp, 2011.
- _____. *Adeus à Razão*. São Paulo: Unesp, 2009.
- _____. *Contra o Método*. São Paulo: Unesp, 2003.
- _____. *Diálogos sobre o Conhecimento*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *Contra o Método*. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.
- _____. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- POPPER, Karl. *Conhecimento Objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.
- _____. *A lógica da pesquisa científica*. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

O ENEM, nossa responsabilidade como professores e duas tentativas de contribuir com a realidade em que estamos inseridos

Daniela Favero Netto*
Paulo Coimbra Guedes**

Resumo:

A pesquisa realizada estuda práticas cujos objetivos são contribuir com o aprimoramento da produção escrita de alunos da Educação Básica, com o desenvolvimento da capacidade argumentativa em texto oral e escrito; e, ainda, levá-los a pensar, discutir, problematizar, estabelecer relações e a propor soluções para questões da sua realidade e do mundo, o que contribui, inclusive, com sua boa colocação no ENEM. Uma das práticas corresponde à realização de debate e à subsequente produção textual escrita; a outra, ao estudo de três obras de Shakespeare feito por dez alunos do Ensino Médio e à subsequente realização de um ensaio curto. O estudo sugere que utilizar diferentes recursos de pesquisa, estabelecer relações com conhecimentos prévios e, principalmente, variar práticas, criando-se possibilidades que ultrapassam o currículo regular, são recursos que corroboram com o sucesso de atividades que envolvem adolescentes.

Palavras-chave:

Práticas de sala de aula. Argumentação. ENEM.

Abstract:

This research analyzes practices whose objectives are to contribute to the improvement of elementary and high school students' writing and to the development of their argumentative capacity both orally and in written texts. It also analyzes the effectiveness of inducing students to think about, discuss, problematize, and establish relationships with and propose solutions to problems related to their reality and the world. These aforementioned factors contributed to the achievement of positive results in the ENEM examination. One of the practices was the realization of a debate and a subsequent written text production. Another was the study of three Shakespearean plays carried out by ten high school students after which they wrote a short essay concerning the study. The results suggest that through using different research resources, establishing relationships with previous knowledge and, in particular, varying activities, one can create possibilities that go beyond the regular curriculum. These practices corroborated to the success of activities involving teenagers.

Keywords:

Classroom practices. Argumentation. ENEM.

* > Doutoranda em Linguística Aplicada (UFRGS) e Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: d.faveronetto@gmail.com.

** > Doutor em Linguística e Letras e Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. E-mail: paulocoimbra@hotmail.com.

Introdução

Os resultados do ENEM apontam que há diferenças entre as médias de escolas públicas e de particulares; evidentemente, desconsideram-se, aqui, as escolas públicas militares, as quais apresentam médias similares ou maiores do que as das particulares. Esses dados são mais interessantes para quem não vivencia as diferentes realidades, afinal, quem teve a oportunidade de conhecer as duas não se espanta com os resultados da prova. Sabe-se que atualmente o ENEM tem caráter de concurso, já que o bom desempenho na prova pode garantir uma vaga na universidade; e não há universidade para todos.

A função do professor é oferecer ao aluno subsídios para ir além da escola; que fora dela ele consiga dialogar com o mundo que o cerca e que, acima de tudo, possa agir para transformar esse mundo conforme suas convicções. Se esse aluno quer continuar seus estudos, o professor não pode deixar de contribuir com sua boa colocação no ENEM. Assim, ele deve propor aos alunos atividades que:

1. auxiliem no aprendizado de conteúdos de que necessitam para construir conhecimentos que possam utilizar para transformar a realidade que os cerca;
2. contribuam com seu desempenho no ENEM;
3. estimulem o interesse em aprender.

Pensando nesses objetivos, no ano de 2012, realizaram-se dois trabalhos em que os alunos puderam: aprimorar sua produção escrita; desenvolver a argumentação em texto oral e escrito; pensar, discutir, problematizar, estabelecer relações e propor soluções para questões da realidade deles e do mundo. Na próxima seção, serão descritos e comentados esses trabalhos.

Apresentação e análise de duas práticas de sala de aula

Na apresentação da primeira prática – a qual se realizou como parte de uma pesquisa (encerrada em 2013¹) intitulada *O gênero debate a serviço da capacidade de análise crítica, da autonomia e do posicionamento eficaz*² –, será evidenciada sua relação com alguns estudos, salientando-se o que foi eficaz e o que precisa ser repensado.

A prática corresponde à execução do projeto, pré-requisito para a conclusão do estágio probatório como professora do Departamento de Comunicação³ do Colégio de Aplicação da UFRGS, e teve início em março de 2012. Ao longo do primeiro semestre, os alunos tiveram a oportunidade de executar as três fases previstas: o estudo inicial, o estudo para aprofundamento e o estudo para revisão, cujo detalhamento não será feito aqui.

O primeiro debate teve como tema a seguinte afirmação: “É legítimo haver formatura da oitava série do CAP-UFRGS em 2012.” A escolha desse assunto deu-se em razão de os alunos envolvidos no projeto serem frequentantes da oitava série e, principalmente, por terem, no início do ano, elaborado um abaixo-assinado solicitando à Direção que a cerimônia de formatura do Ensino Fundamental pudesse ser realizada, celebração que não pertence mais ao calendário escolar há cerca de quatro anos em razão de problemas disciplinares ocorridos na última cerimônia de formatura de oitava série realizada na escola. Sendo um tema de interesse dos alunos, imaginou-se que poderiam realizar um trabalho com mais afincio, o que permitiria que o desempenho dos alunos fosse mais fiel ao que se espera de um debate oral, ou seja, foi uma escolha proposital, para que não executassem o trabalho como um simples cumprimento de tarefa, o que prejudicaria o alcance dos objetivos planejados para o projeto.

1 > Apesar de a pesquisa correspondente ao pré-requisito exigido para cumprimento do estágio probatório ter sido concluída, optou-se por dar continuidade aos estudos em 2013, desta vez com o segundo ano do Ensino Médio, pois a prática realizada em 2012 mostrou-se eficaz. Espera-se obter novos direcionamentos, desta vez com análises de produções elaboradas por alunos frequentantes do Ensino Médio.

2 > Coordenada pela professora Daniela Favero Netto.

3 > O Departamento de Comunicação é formado por duas áreas: a área de Língua Portuguesa e Literatura e a área de Línguas Estrangeiras.

De fato, a escolha do tema foi um sucesso à medida que o debate tornou-se um evento que envolvia a conquista de um objetivo por meio do convencimento não só de todos os alunos, mas também da Direção e dos professores sobre a legitimidade da cerimônia.

Todas as etapas que envolviam a elaboração dos argumentos, bem como da execução do debate foram muito produtivas. Inicialmente, após o sorteio dos integrantes dos grupos da afirmativa e da negativa⁴, houve certa frustração, pois o grupo da negativa sentia-se já derrotado, afinal, nem eles mesmos se convenciam do que deveriam defender. Entretanto, no decorrer do processo de pesquisa de argumentos, alguns alunos do grupo da negativa que tinham, de início, opinião contrária à que deveriam defender, mudaram de opinião, convencendo-se de que a cerimônia de formatura seria irrelevante. E, após a realização do primeiro debate interno (entre grupos de uma mesma turma), inclusive alunos do grupo da afirmativa acabaram mudando de opinião, embora soubessem do dever de defender a tese de seu grupo. Em uma das turmas, foi vitorioso o grupo da afirmativa; na outra, o da negativa, o que facilitou a organização do debate final, pois uma turma defenderia a legitimidade da cerimônia, e a outra, a ilegitimidade.

A turma vencedora foi a que defendeu a ilegitimidade da cerimônia. Não houve discussão acerca do resultado em nenhum momento, porque, como os debates foram filmados, os próprios alunos identificaram muitas de suas falhas e de seus acertos: as melhores defesas de argumentos, a postura mais adequada, a organização mais eficaz das falas (constatações feitas durante o estudo para revisão).

A tarefa subsequente foi a elaboração de um texto de opinião sobre o mesmo assunto. Diferentemente da situação de debate, estariam livres para defender uma posição ou outra, pois já não pertenciam a um dos dois grupos, isto é, a intenção era que o texto expusesse a opinião individual do aluno acerca da legitimidade ou não da realização da cerimônia de formatura da oitava série no Colégio de Aplicação em 2012. O objetivo era escrever um texto para ser publicado no *blog*⁵ especialmente criado para tratar de assuntos referentes ao projeto. Foram apresentados exemplos de texto de opinião, os quais foram estudados com relação às suas peculiaridades, especialmente no que atine à diferença de registro com relação ao texto oral. O resultado foi extremamente positivo; foram feitas relações de aproximação e afastamento referentes às características do debate (oral) e do texto de opinião, escrito para se publicar no *blog*. Tais relações dizem respeito especialmente às escolhas dos argumentos e à maneira mais adequada de apresentá-los e relacioná-los, o que foi possível aperfeiçoar durante o processo de reescrita do texto.

O segundo tema objeto de debate foi a famosa frase alusiva ao livro *O príncipe*, de Maquiavel (1513): “Os fins justificam os meios”. A escolha desse tema foi ao encontro de uma necessidade de discussão histórica, proposta pelo professor de História. Entretanto, a orientação dada foi a de que os alunos não precisariam lançar mão unicamente de argumentos com base em fatos históricos.

Para dar início ao processo de pesquisa, os alunos assistiram ao filme *Um ato de coragem*⁶ como atividade disparadora. Porém, com a greve de professores das Instituições Federais de Ensino, o projeto foi interrompido na fase de estudo para aprofundamento desse último tema. A continuidade do trabalho se deu após o fim da greve, quando teve início o segundo semestre do ano. A expectativa era que houvesse uma diferença motivacional por parte dos estudantes, já que o tema referente à formatura teve uma discussão acalorada, certamente em razão de seu interesse pelo assunto. Todavia, para tentar resgatar a aproximação com o tema percebida no primeiro debate, foram apresentados textos referentes à greve como material de apoio.

O segundo debate não teve o mesmo sucesso nem em envolvimento, nem, consequentemente, em resultados. Os alunos acabaram forjando uma postura formal, prejudicando o desempenho argumentativo, muito provavelmente por seguirem minhas

4 > O grupo da afirmativa foi composto por alunos que deveriam se posicionar a favor da realização da formatura, e o grupo da negativa, por alunos que deveriam se posicionar contra a sua realização.

5 > Disponível em: <http://pixel80.tumblr.com>

6 > Sinopse: John Q. Archibald (Denzel Washington) é um homem comum, que trabalha em uma fábrica e vive feliz com sua esposa Denise (Kimberly Elise) e seu filho Michael (Daniel E. Smith). Até que Michael fica gravemente doente, necessitando com urgência de um transplante de coração para sobreviver. Sem ter condições de pagar pela operação e com o plano de saúde de sua família não cobrindo tais gastos, John Q. se vê então numa luta contra o tempo pela sobrevivência de seu filho. Em uma atitude desesperada, ele então decide tomar como refém todo o setor de emergência de um hospital, passando a discutir uma solução para o caso com um negociador da polícia (Robert Duvall) e com um impaciente chefe de polícia (Ray Liotta), que deseja encerrar o caso o mais rapidamente possível. (Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-28494/>. Acesso em sete de agosto de 2012).

orientações, pois solicitei que tentassem evitar coloquialidades da língua falada⁷. Com a comparação entre os dois debates, foi possível tecer as seguintes considerações, as quais apontam mudanças no projeto:

a) Um assunto sobre o qual eles não têm interesse não funciona como mote para discussão, pois constituirá cumprimento de tarefa, sem necessariamente resultar num processo de aprendizado⁸. Tentar induzi-los ao interesse em algo de maneira artificial não é produtivo.

b) Exigir um roteiro para o texto falado é importante, mas solicitar a formalidade linguística de um texto de opinião escrito em uma manifestação oral não funciona.

Ao longo do ano de 2012, os alunos das turmas 81 e 82 se apresentaram como sujeitos de suas falas e de seus textos escritos, bem como reconheceram o discurso do outro à medida que as alternâncias dialógicas se evidenciaram no decorrer dos debates e de suas produções textuais, ou seja, houve marcas expressas do que era enunciado⁹ próprio e enunciado do outro. Por vezes, iniciaram sua fala da seguinte maneira, retomando as falas de colegas:

No bloco anterior, a minha colega afirmou que ...

No grupo da negativa, os quatro debatedores falaram que...

Eu concordo com minha colega debatedora...

Tu citou o exemplo do presidente Lula...

De acordo com o que o L. falou...

Em suas produções textuais escritas, também fizeram referência às falas de colegas pronunciadas nos debates, o que pode ser reconhecido no trecho do texto de uma aluna, exemplificado a seguir:

Trecho 1

No colégio em que nós estamos, há uma estrutura ótima que permite a realização de um evento como uma formatura. O único motivo ao qual o diretor e o grupo da negativa apegaram-se é que há três, melhor dizendo, quatro anos outra oitava série fez um grande evento e houve muita confusão.

Ao referirem-se às falas dos colegas, nos exemplos de debate oral, e às falas do diretor e de um dos grupos de debate, no texto escrito, reconhecem-se como sujeitos do discurso, bem como demarcam uma fronteira entre os enunciados. Estabelece-se, assim, o que Bakhtin denomina de “elo de comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 320), o que pode ser ilustrado pelo parágrafo abaixo, em que a autora da produção escrita evidencia um discurso seu, para contrariar a posição do diretor (*Trecho 1*)¹⁰:

Trecho 2

Minha mãe é professora de escola pública municipal, escola Mário Quintana. Na escola dela, sim, há formatura. Mesmo com alunos que têm péssimas condições financeiras e uma escola com estrutura que não há como comparar com a do nosso colégio.

Pode-se, ainda, analisar outros aspectos interessantes que se reconhecem nos exemplos acima. Quais sejam: primeiramente, numa situação de debate oral, é muito provável que a referência ao motivo dado pelo diretor e pelo grupo da negativa (*Trecho 1*) fosse feita de outra forma; ou seja, a contextualização, o direcionamento do discurso da autora do texto se daria de forma mais imediata; ela diria, por exemplo: *com relação ao seu argumento, penso que..., discordo do seu argumento, porque..., em razão da situação dialógica própria de um debate oral, em que os debatedores estariam frente a frente. Ainda, analisando-se do ponto de vista da expressão do enunciador, a intenção demarcada pelo tom de um texto oral se dá de forma diferente, evidentemente, do texto escrito.*

7 > Minha intenção ao fazer essa solicitação era que evitassem o uso de gírias de uma conversa de bar e determinadas formas de tratamento que utilizam (afinal, seria uma discussão travada entre amigos, colegas que se veem diariamente), ou seja, tratava-se de um trabalho de sala de aula, o que pedia uma linguagem apropriada ao contexto. Meu erro foi acreditar que houvesse a necessidade de fazer tal solicitação. Obviamente, em se tratando de uma atividade escolar, eles não lançariam mão de gírias. Ao pedir “evitem a coloquialidade da língua falada”, incorri no erro já apontado por alguns autores: usar o termo coloquial como equivalente à informal e, ainda, o que é pior, induzi-os a pensar que a formalidade está para a escrita e a informalidade está para a fala, quando, na verdade, há outros elementos verbais e não verbais que contribuirão com uma maior ou menor formalidade numa situação de comunicação.

8 > Os únicos textos que apresentaram argumentação consistente e que resultaram numa leitura construtiva foram os que versaram sobre a greve, ou seja, os alunos que escolheram um assunto que lhes parecia interessante, saíram-se bem.

9 > Na concepção de Bakhtin (1992, p. 293), “a unidade real da comunicação verbal”.

10 > Nesse caso, a autora se apropriou do discurso do diretor – Trecho 1 – com a intenção de contrapor esse discurso por meio do exemplo utilizado, referente à escola onde sua mãe trabalha, deixando claro o que é posicionamento dela e o que é posicionamento do outro.

Ao reproduzir-se um enunciado, a demarcação da apropriação do discurso do outro se evidencia. É quando reconhecemos o que Bakhtin denomina de “tonalidade dialógica”. Segundo o autor,

[...] as tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento – no âmbito da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. (BAKHTIN, 1992, p. 317).

Para ilustrar: o diretor e o grupo da negativa provavelmente não usariam a palavra “único” (*Trecho 1*) para qualificar o *motivo* pelo qual não concordam com a cerimônia de formatura, especialmente com o sentido atribuído pela autora do texto escrito, que, por sua vez, defende a legitimidade da cerimônia de formatura.

É interessante destacar, também, a frase que dá início ao texto da aluna: “*Trecho 3* - “Na minha opinião, deve ser legítimo haver formatura na oitava série.”

Essa frase evidencia uma resposta a uma pergunta, ou seja, a autora escreve seu texto para alguém que conhece o assunto sobre o qual discorre. Entretanto, trata-se do início de um texto para cuja produção houve uma orientação prévia, na qual houve apresentação de diversos textos de opinião para exemplificação. Houve, inclusive, exemplificação de situações similares, em que o autor falha ao não reconhecer o texto como uma produção que poderá ser lida por qualquer pessoa (ou seja, inclusive para um leitor que desconhece a realização do debate e, especialmente, a proposta sugerida). A orientação para que se fizesse um texto para ser lido por qualquer pessoa era sempre reforçada à medida que constantemente os alunos eram lembrados de que sua produção poderia vir a ser publicada no *blog* do projeto, ou seja, que poderia ser lida por qualquer um que acessasse o *blog*.

Relacionando o *Trecho 3* com reflexões de Bakhtin acerca de elementos referentes ao enunciado, poder-se-ia afirmar a ocorrência dos seguintes eventos: a “compreensão responsiva” e a influência de “gênero primário” sobre uma produção textual de “gênero secundário”.

Os debates, nos moldes em que o projeto em estudo se propõe a realizá-los, embora se caracterizem como um gênero oral, seguem uma estrutura pré-formatada, ou seja, se constroem como textos previamente estruturados, pensados e repensados antes de serem proferidos, contrariando a espontaneidade da fala.

Bakhtin classifica os gêneros da seguinte maneira: *primários* (simples) e *secundários* (complexos). Conforme o autor,

[...] os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma constituição verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1992, p. 281).

O enfoque deste estudo é um gênero secundário, pois os textos se realizam num contexto de produção mais complexo; afinal, as falas não são espontâneas, porque cada debatedor tem um tempo determinado tanto para iniciar como para concluir sua exposição. Ademais, como dito, antes de serem proferidos, os textos falados nos debates muitas vezes foram previamente redigidos para então serem apresentados.

Como foi citado, o gênero primário, embora perpassasse o gênero secundário (nesse caso o debate), perde a relação imediata com os enunciados alheios. No exemplo que segue, que corresponde à fala inicial de uma debatedora, é possível analisar-se esse fato: “Não, não é legítimo haver cerimônia de formatura no Colégio de Aplicação...”

O enunciador usa uma estrutura de resposta para uma pergunta que não aconteceu. Na verdade, trata-se de uma materialização da compreensão responsiva. A compreensão responsiva, nas palavras de Bakhtin, “[...] nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)” (BAKHTIN, 1992, p. 291). Nesse caso, o que houve foi a manifestação de um contradiscurso materializado em forma de resposta oral a um enunciado anteriormente proferido não em forma de pergunta, mas em forma de um argumento que defendia a posição contrária à desse enunciador. Pode-se afirmar que a opção pela estrutura de resposta deu-se em razão da tonalidade dialógica dada pelo enunciador (a debatedora), que quis enfatizar a posição contrária à do grupo oponente.

Assim, a espontaneidade, o imediatismo característicos dos gêneros primários evidentemente não podem ser ilustrados pelo gênero debate, um gênero secundário, ao menos à maneira que ele se realiza no projeto em andamento; no entanto, os gêneros primários *podem* estar *a serviço* do gênero secundário, como visto, inclusive marcando tonalidades dialógicas.

Outro exemplo ocorre quando uma debatedora faz uma indagação que não receberá uma resposta imediata, como no seguinte caso: “Lembra que ano passado teve aquele concurso aqui na escola? Pois é, ...”

Trata-se de uma pergunta retórica, que poderia ser transformada em uma afirmação: Vocês sabem que no ano passado houve um concurso aqui na escola... A debatedora, na verdade, utilizou-se de um exemplo conhecido do público a que se dirigia com a intenção de contextualizar o assunto de sua fala (os ouvintes recordaram-se, obviamente, do fato que ela retomou), a fim de embasar seu argumento, apresentado posteriormente. Assim, conforme Bakhtin,

[...] o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. [...] Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1992, p. 320).

Nesse sentido, pode-se retomar o *Trecho 3*, já exemplificado e, aqui, novamente citado: “Na minha opinião, deve ser legítimo haver formatura na oitava série.”

O destinatário do texto, para ela, conhece a proposta de redação, afinal, ela usa uma estrutura de resposta ao iniciar o texto, como se alguém lhe estivesse perguntando sobre sua opinião acerca da realização da cerimônia de formatura. Além disso, a autora presume que o leitor conhece o fato de ter ocorrido um debate sobre o assunto de que trata o texto, o que fica evidente no *Trecho 1* (exemplificado anteriormente).

Sobre o destinatário, Bakhtin assevera que ele

[...] pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absoluta-

mente indeterminado, o *outro* não concretizado [...]. Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 321, grifo do autor).

Houve, no trecho exemplificado, uma confusão acerca do destinatário. Foram dadas instruções para a elaboração do texto, e uma delas dizia respeito ao veículo de publicação: um *blog*; portanto, um espaço público. O texto poderia ser lido, então, por alguém que desconhece a situação na qual estão inseridos os alunos das turmas 81 e 82 do CAP-UFRGS. Configurou-se, assim, uma falha por parte da autora, pois sua concepção de destinatário previa um leitor inserido no mesmo contexto do qual ela participa.

Essa breve análise aponta que a prática pedagógica em cujas bases se desenvolve o projeto de debates no Colégio de Aplicação deve atentar à escolha do tema por duas razões:

- a) como já dito, a escolha do tema é crucial para que haja engajamento dos alunos de modo que seu interesse ultrapasse a necessidade de cumprimento de tarefa; e
- b) é preciso pensar-se em estratégias eficientes para se trabalhar a questão da interlocução, pois, conforme Charaudeau (2010),

[...] quando parceiros *não estão presentes* fisicamente um ao outro, e quando o contrato *não permite a troca*, o canal de transmissão pode ser *oral* ou *gráfico*. Nesse caso o locutor se encontra numa situação na qual ele *não pode perceber* imediatamente as reações do interlocutor (pode apenas imaginá-las). Logo, não está “à mercê” de seu interlocutor e pode organizar o que vai dizer de maneira *lógica e progressiva*. (CHARAUDEAU, 2010, p. 70, grifos do autor).

Entretanto, essa situação *monological* dificulta ao enunciador, que ainda está em processo de autoconstrução como autor de textos argumentativos, a considerar, de forma elucidada, seu interlocutor. O *eixo-temático* escolhido, por sua vez, pode ser um fator contribuinte para que o estudante visualize esse interlocutor para quem escreve.

Além desse estudo, em uma análise sucinta que faço a seguir, é possível perceber como um trabalho desse tipo favorece que os alunos estabeleçam uma relação entre os conhecimentos que têm e aqueles que adquirem a serviço da construção de suas ideias.

As discussões travadas, a partir das leituras realizadas e dos vídeos assistidos durante o processo de estudo inicial e de estudo para aprofundamento, foram sempre mediadas de forma a estimular a reflexão e a pesquisa como base para a argumentação. Procurou-se levantar questionamentos acerca das informações e opiniões analisadas durante as leituras de modo que não lançassem mão de argumentos baseados no senso comum no desenvolvimento de suas produções, mas que fizessem leituras críticas, tentando identificar a intencionalidade em cada texto lido, para que elaborassem seus textos orais e escritos de forma sólida.

Conforme Britto,

[...] reconhecer a aprendizagem como mais que aquisição de padrões de comportamento e submissão aos valores do senso comum implica reconhecer que se aprende a ler e escrever ao mesmo tempo em que se aprendem os conhecimentos relevantes da história humana. (BRITTO, 2007, p. 29-30).

Em consonância com essa ideia, as atividades realizadas durante a execução do projeto visam ao desenvolvimento não da competência de produção de textos de opinião (orais e escritos) que reproduzam o já dito, mas da capacidade de refletir sobre o conhecido, de reformular o que já existe, de maneira crítica e embasada em argumentos sustentados por fatos devidamente comprovados e analisados e por reflexões aprofundadas sobre os temas estudados.

Exemplo disso foi o argumento utilizado por uma aluna durante o debate. Sustentando a defesa da irrelevância da formatura da oitava série, a aluna citou a lei nº 12.061, de 2009, art. 4º, Inciso II, que determina a universalização do Ensino Médio gratuito, e afirmou que a universalização é a prova de que o Ensino Fundamental não encerra o ciclo escolar, mas o Ensino Médio, na forma da lei. Ao entrevistar a diretora, ela descobriu sobre a existência dessa lei, sobre a qual debruçou sua pesquisa no decorrer do processo de elaboração dos argumentos. A fala da aluna repercutiu de modo que os colegas salientaram a eficácia de sua argumentação e reconheceram a força da palavra baseada em dados confiáveis; nesse caso, reconheceram a lei como um texto consistente para embasar o posicionamento da debatedora. Ademais, ao redigirem seus textos acerca do tema previamente debatido, o que ocorreu após o debate, muitos recorreram à leitura da lei e dela se valeram durante a formulação de seu texto, ampliando seu conhecimento de mundo. Segundo Britto, “[...] o mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento” (BRITTO, 2007, p. 30), o que é evidenciado por esse exemplo.

O segundo debate, cujo tema é “Os fins justificam os meios”, suscitou o mesmo tipo de pesquisa. Alguns alunos leram *O príncipe* e pesquisaram sobre o Nazismo na Alemanha, a fim de encontrar um aporte para defender seu ponto vista sobre o tema. Desse modo, pode-se salientar a importância desse projeto como disparador de eventos de letramento, à medida que estimula alunos a pesquisarem diversos assuntos e a relacionarem suas pesquisas com conhecimentos prévios, a mudarem de opinião, a reformularem conceitos. Nas palavras de Britto,

[...] aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2007, p. 30).

Há uma relação identitária evidente entre os exemplos aqui apresentados e as concepções acerca do uso da leitura e da escrita estudados em Britto (2007), ainda que tal bibliografia não tenha orientado a elaboração do projeto de pesquisa.

A segunda atividade a ser apresentada neste texto desenvolveu-se em uma disciplina eletiva chamada *Shakespeare e cinema*, ministrada para dez alunos de Ensino Médio, durante o primeiro semestre de 2012. Ao contrário do projeto de debates, *Shakespeare e cinema* teve uma duração curta, em razão de se tratar de uma disciplina de caráter semestral. Além disso, diferentemente da primeira atividade, a ideia não faz parte de um projeto de pesquisa, muito embora sua realização tenha resultado em produções que merecem estudo; dessa maneira, como não houve este enfoque durante a realização das atividades, não serão feitas considerações teóricas ao longo da descrição.

A dinâmica consistiu basicamente no estudo de três obras de Shakespeare. As obras lidas foram as tragédias *Romeu e Julieta* e *Hamlet*, e a comédia *Sonho de uma noite de verão*. Inicialmente, os alunos tiveram contato com o texto traduzido para a Língua Portuguesa, quando houve um processo de socialização por meio da contextualização histórico-cultural das obras, bem como com as características próprias das produções de Shakespeare. Além disso, os alunos assistiram a três produções cinematográficas baseadas nas respectivas obras. A turma teve, então, após a leitura do material de apoio e das discussões realizadas nas aulas (as quais tiveram muita participação dos alunos por meio de apresentação de seminário, leitura da obra em aula, reflexões sobre os filmes etc.), subsídios para analisar criticamente, de forma comparativa, as obras estudadas: literárias e/ou cinematográficas. Como trabalho final, cada aluno produziu um ensaio curto.

A seguir, temos um texto apresentado ao final da disciplina, em que a aluna Fernanda de Andrade Ribeiro, então estudante do primeiro ano do Ensino Médio, defendeu que não

há amor entre Romeu e Julieta, mas simplesmente paixão, evidenciando autoria, pesquisa, reflexão, envolvimento, iniciativa e empenho para a realização da tarefa.

Encantados até na morte

As pessoas costumam relacionar enamorados com a história de amor entre Romeu e Julieta, dizendo que foi o maior caso de amor que poderia ter existido. Na obra, eles se amaram ou se apaixonaram? Essas sensações são a mesma coisa?

Amar alguém é gostar extremamente; sentir afeição; ter atração e sentimento; e ter vínculo emocional com a pessoa querendo o bem dela. Luiz Vaz de Camões descreve o amor como sendo fogo que arde sem se ver; ferida que dói e não se sente; um contentamento descontente; é dor que desatina sem doer. E para sentir isso, precisamos conhecer o amado não só fisicamente.

Paixão é uma emoção que não transmite raciocínio por ser fantasiosa à realidade. Conforme o resultado da pesquisa da professora Cindy Hazan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, ela tem o tempo de 18 a 30 meses. Essa emoção pode ser patológica também, quando se torna um vício desejar a pessoa ou ainda quando não é correspondida além de poder ser desencadeada por circunstâncias simples como troca de olhares ou até aperto de mãos.

Segundo a célebre tragédia Romeu e Julieta que foi escrita há mais de 410 anos por William Shakespeare: Romeu Montequio encantou-se por Julieta Capuleto desde o instante em que a viu no baile de máscaras dos pais dela, em Verona. Durante o mesmo período, o bom moço conseguiu seduzir os olhos da bela senhorita desconhecida a partir das várias trocas de olhares durante a reunião. Os dois adolescentes se encontraram e se conheceram, absolvendo também seus pecados graças à união em prece de seus lábios. Os corações dos jovens beberam o mar de chocolate. Eu te amo foi a frase que brotou nos olhos de cada um dos adolescentes depois do momento em que apenas provaram os lábios peregrinos e a aparência física um do outro. Mesmo com essa bela história de final trágico, o sentimento exposto deveria ser substituído por paixão.

De acordo com o dicionário digital Caldas Aulete, a palavra desejo pode ser definida também por atração física. Ou ainda, paixão. Essa é sensação que pode ser encontrada na tragédia quando o jovem vê a moça pela primeira vez, comentando com o criado sua visão:

Ah, ela ensina as tochas a brilhar! Parece estar suspensa na face da noite, tal qual joia rara na orelha de uma etíope; beleza incalculável, cara demais para ser usada, por demais preciosa para uso terreno! Assim como se apresenta alva pomba em meio a gralhas, apresenta-se aquela dama em meio a suas amigas. Depois desta dança, verifico onde ela se posiciona, e terei sua mão sobre minha rude mão, que será assim abençoada. Meu coração amou antes de agora? Esta visão rejeita tal pensamento, pois nunca tinha visto a verdadeira beleza antes desta noite. (SHAKESPEARE. Romeu e Julieta, Ato I, Cena V, p.15).

Quando os jovens decidem se casar de repente e escondidos, transpondo a briga que há entre as famílias deles, podemos notar que é uma sensação que os fez perder a lucidez. E, com o pensamento de suicídio por possível perda do outro, podemos continuar com a hipótese inicial de paixão. Contudo, Romeu e Julieta teriam condições de se amar se não tivessem o final trágico e sem saída da morte, pois poderiam conviver mais tempo juntos e se conhecerem melhor.

Apresentadas as atividades, como se pode afirmar que estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, portanto, com a proposta do ENEM? A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – salienta que o Currículo do Ensino Médio deve “[...] garantir ações que promovam a educação tecnológica básica, a compreensão

da ciência, das letras e das artes, a adoção de metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes” (2012, p. 4). As atividades apresentadas, além de promoverem o que descreve a Resolução, estimulam a autonomia à medida que, para sua realização, requer-se pesquisa, bem como colaboração com o grupo e compartilhamento de conhecimentos.

Conforme Moehlecke,

[...] o termo “flexibilização”, fortemente criticado nas DCNEM de 1998, é agora substituído pela expressão “diversidade”. Este termo é usado no parecer das DCNEM de 2011 com múltiplos significados: em alguns momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural; em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização. (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Nesse sentido, reitera-se um dos objetivos dessas práticas, salientado no início do texto: manter os alunos interessados em aprender. A autora ressalta um dos significados da expressão “diversidade” como referência à variedade de interesses dos jovens de modo geral. Quem trabalha com adolescentes conhece as dificuldades para mantê-los envolvidos nas dinâmicas, haja vista os inúmeros atrativos eletrônicos a eles disponíveis. Uma atividade extracurricular faz a escola mais interessante para o aluno, possibilitando que ele torne seus conhecimentos mais concretos por meio da sua aplicação em diferentes contextos.

Considerações finais

As práticas realizadas em sala de aula no ano de 2012, anteriormente descritas e analisadas, evidenciam que sair da sala de aula, utilizar diferentes recursos de pesquisa, discutir com o grupo, estabelecer relações com conhecimentos prévios e, principalmente, variar atividades, criando possibilidades que ultrapassam o currículo regular são recursos que corroboram com o sucesso de atividades que envolvem adolescentes e, consequentemente, com a caminhada a ser percorrida a fim de alcançar os três objetivos salientados como norte do trabalho aqui apresentado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento*. Calidoscópio. São Leopoldo: Unisinos, v. 5, n.1, jan./mar. 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso – modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2010.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português. Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.
- MOEHLECKE, Sabrina. *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2013.
- PCN – *Parâmetros curriculares nacionais – Língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PNLD 2011 – *Guia de livros didáticos – Língua Portuguesa – Anos finais do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- RIBEIRO, Roziane Marinho. *A Construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

Relatos de Experiência



[illegible]

v. 26 | n. 2 | p. 61-69

setores da sociedade. Dessa forma, os programas elaborados pelo governo que atualmente caracterizam a EJA visam a garantir não apenas a alfabetização, mas cursos e exames de ensino fundamental e médio e educação à distância para aqueles que não realizaram ou concluíram os estudos na idade esperada (VIEIRA, 2011, p. 14).

De acordo com Ribeiro (1999, p. 185), os alunos da EJA possuem características e necessidades distintas, se comparadas às do público do ensino regular. A diversidade do alunado é marcante: indivíduos de diferentes culturas, crenças, origens socioeconômicas, idades e expectativas quanto à escola coexistem no ambiente escolar. O lastro de conhecimento que trazem é maior, se comparado ao de crianças e adolescentes, em consequência de suas experiências de vida. Logo, as especificidades do alunado jovem e adulto exigem estratégias de ensino diferenciadas, preferencialmente, conjugando suas vivências aos conteúdos. Exemplo disso é a ênfase que o documento de Reorientação Curricular para a EJA no ensino médio atribui à necessidade de elaboração de um programa compacto e diretamente ligado à realidade do aluno, com aulas partindo da problematização de situações reais, através do uso de linguagem acessível para o público ao qual se destina (DOTTORI, 2006, p. 100).

Contextualização da prática de ensino

Enquanto licenciandos em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizamos a prática de ensino (no período de março a novembro de 2011) em uma escola estadual noturna da modalidade EJA, que se localiza na zona sul do município do Rio de Janeiro. Cada semestre correspondeu a um ano letivo do ensino regular, de maneira que pudemos acompanhar quatro turmas de primeiro ano e duas de terceiro ano do ensino médio em cada semestre. O número de alunos que acompanhamos variou, no primeiro semestre, de 212 matriculados no primeiro ano para 133 que chegaram ao fim do semestre letivo e, no terceiro ano, de 102 matriculados para 72. Já no segundo semestre, foram 196 alunos matriculados no primeiro ano e 113 que efetivamente concluíram o semestre letivo, enquanto no terceiro ano tivemos 91 alunos matriculados e 61 concluintes. A amplitude etária dos alunos era de 18 a 75 anos, mas a maioria possuía entre 18 e 25 anos, fato já observado por Vieira (2011, p. 93) em pesquisa realizada no mesmo colégio, no ano de 2010, em que 54% dos 261 alunos que responderam ao questionário aplicado pela pesquisadora pertenciam à referida faixa etária. Tal dado corrobora o fenômeno de 'rejuvenescimento' da EJA, apontado por alguns autores (NASCIMENTO, 2001, p. 14; BRUNEL, 2004, p. 96; VALE, 2007, p. 51-54; SILVA, 2010, p. 8).

De modo geral, os alunos mais jovens desejavam concluir o ensino médio para obter o certificado de conclusão e pleitear uma vaga no mercado de trabalho ou, em casos mais raros, em instituições de ensino superior. Por sua vez, os adultos buscavam o certificado para garantir a permanência no emprego, por exigência dos patrões, ou aprimoramento profissional para obtenção de funções com melhor remuneração. Os alunos com mais de quarenta anos, principalmente do sexo feminino, justificavam o regresso à escola pela satisfação pessoal de concluir os estudos e encontrar na escola um espaço de aprendizado e socialização.

Através de observações durante a prática de ensino, foi possível detectar alguns desafios com os quais os alunos, a professora regente e nós, licenciandos, nos deparamos durante o processo de ensino e aprendizagem. Esses desafios foram divididos em cinco categorias – linguístico, sociocultural, de atenção, continuidade e motivacional – e trazem exemplos de casos vividos em sala de aula, bem como de reflexões e soluções que consideramos adequadas para lidar com tais desafios.

Desafio linguístico

A dificuldade dos alunos com aspectos da linguagem foi observada no âmbito da escrita, leitura e interpretação de textos. O déficit nessas habilidades provavelmente tem origem em uma base comprometida pelas descontinuidades em seus processos de escolarização e falta de prática cotidiana em leitura e escrita. Ademais, além de estruturas textuais específicas como a ausência de narrador e a nominalização (substituição de verbos por grupos nominais), que expressam ações e processos científicos supostamente cristalizados (MORTIMER, 1998, p. 102-103), a disciplina escolar Biologia possui um conjunto de termos específicos que não são usados cotidianamente. Expressões como *mitocôndria*, *procarionte* e *quimiossíntese* não fazem parte da linguagem cotidiana dos alunos, o que dificulta a apreensão dos termos e de seus significados.

Durante provas e trabalhos escritos, foi possível perceber a dificuldade que os alunos apresentavam na interpretação dos enunciados – era necessário que nós ou os professores lêssemos as perguntas, para que boa parte dos alunos pudesse entendê-las, por mais que a leitura fosse fiel ao texto, sem apresentar nenhum acréscimo de informações ou mediações.

Além disso, a correção de alguns trabalhos e provas evidenciou mais uma vez a falta de intimidade dos alunos com a linguagem escrita. As redações apresentavam frases desconexas, argumentos contraditórios e variados tipos de inadequações gramaticais e ortográficas, tornando-as muitas vezes incompreensíveis. O exemplo abaixo sintetiza alguns dos itens discutidos. Ele foi redigido por uma aluna do primeiro ano a partir do seguinte enunciado: “Considerando as hipóteses de origem da vida apresentadas em aula, elabore uma redação mencionando qual hipótese você considera mais provável e explique por que não acredita que as demais possam ser reais”. A redação está fielmente representada neste trabalho, sem alterações na disposição das frases:

“Eu acredito que deus criou tudo
a terra o homem, ir também deu
sua propria vida por nós.
Sabemos que esta sempre ao nosso lado
Nunca deixa um filho dele sem
resposta ir tambem esta sempre pra
Potegem das coisas ruir.
Eu sei que a ciencias cuidar mais da mendicina”

Tendo em vista as dificuldades em leitura, escrita e interpretação de texto, algumas estratégias eram utilizadas para facilitar a compreensão do conteúdo. A assimilação dos termos biológicos era facilitada pela associação das unidades formadoras de palavras a funções e relações já estabelecidas anteriormente pelos alunos. Para facilitar a compreensão do termo *homozigoto*, por exemplo, a professora regente separava as unidades mórficas *homo* e *zigoto* e relacionava a primeira à palavra *homossexual*, ou seja, aquele que sente atração por alguém do mesmo sexo. Dessa forma, os alunos compreendiam que o termo *homozigoto* se refere a alelos sempre iguais (“AA” ou “aa”, por exemplo).

Uma das estratégias mais enfatizadas pela professora regente era a elaboração de textos de fácil entendimento para os alunos. Dessa forma, uma de nossas maiores preocupações, durante a pré-regência e a regência, consistiu no cuidado em elaborar textos de apoio com o conteúdo de cada aula e questões de provas com frases curtas e objetivas, facilmente inteligíveis. Nosso objetivo era permitir que os alunos tivessem condições de ler o material sozinhos, sem que a composição do texto trouxesse qualquer tipo de impedimento para a compreensão da matéria.

Desafio sociocultural

A heterogeneidade é uma das características mais acentuadas do alunado jovem e adulto. Isso faz com que sejam trazidas experiências únicas para a sala de aula que contribuam de maneira muito instigante para a contextualização do conteúdo. Por vezes, seus relatos e suas vivências são conflitantes com o enfoque científico dado pelo professor e, outras vezes, corroboram com esse enfoque, enriquecendo em ambos os casos o diálogo e o processo de ensino-aprendizagem.

As situações nas quais percebemos ampla participação dos alunos diziam respeito a temas e ideias do senso comum que estão, ou não, em desacordo com a ciência. Em ambos os casos, havia conflitos constantes entre a visão que traziam e a visão científica passada pelo professor.

Um dos exemplos mais emblemáticos foi observado durante a aplicação de um estudo dirigido sobre conceitos genéticos ligados a alelos recessivos e dominantes. Durante a atividade, uma aluna leu o enunciado em voz alta e montou o cruzamento pedido ignorando as informações fornecidas, elaborando-o com base no seguinte raciocínio exposto aos demais alunos do grupo: “A mulher é ‘a’ e o homem é ‘A’ porque o homem domina”. A atribuição da dominância de um alelo sobre outro à relação entre gêneros evidencia o machismo presente na sociedade como senso comum e, por consequência, impregnado no dia a dia da aluna.

Outro exemplo de experiência de vida dos alunos levada para a sala foi observado na regência de um dos licenciandos que teve como tema a origem da vida de acordo com preceitos científicos, mas incluiu a apresentação de visões de diferentes culturas acerca do tema, como a ocidental cristã, japonesa, boshongo e maia. A proposta consistia em colocar os alunos em contato com formas de explicação pouco conhecidas e contrastantes com suas crenças pessoais, visto que a maioria professava a fé cristã – segundo Vieira (2011, p. 93), 58% de um total de 261 alunos pesquisados em 2010 na mesma escola se declararam católicos ou evangélicos – e não tinha conhecimento de outras teorias de surgimento da vida que não fosse a ideia criacionista contida na bíblia. Boa parte dos alunos considerou as teorias apresentadas absurdas e hilárias, enfatizando suas certezas na ideia de que a vida teria sido criada por um deus especificamente cristão, o que invalidaria outras crenças.

O terceiro exemplo refere-se às aulas de genética sobre eritroblastose fetal. Embora não conhecessem o termo, algumas alunas que já são mães relataram que tomaram algum soro no momento do parto “Por causa do sangue do filho”. A aula despertou o interesse dos estudantes, por aproximar o conteúdo escolar à vida cotidiana de alguns deles.

Entretanto, é importante ressaltar que o objetivo de eliminar as concepções prévias dos alunos e substituí-las por concepções científicas dificilmente se concretiza em qualquer nível de ensino, especialmente na EJA, e não deve ser buscado. Deve-se ter em mente que as diferentes formas de explicação dos fenômenos e da realidade que os estudantes trazem para a sala de aula podem coexistir com os conhecimentos científicos aprendidos na escola, desde que cada forma de explicação seja utilizada no contexto adequado (MORTIMER, 1996, p. 28). Dessa forma, por exemplo, é importante que o aluno saiba através da escola que a eritroblastose fetal é uma doença na qual a incompatibilidade de fator Rh entre o sangue da gestante e do bebê gera uma resposta imunológica no organismo materno, a fim de eliminar o “agente estranho” (fator Rh⁺) presente nas hemácias do filho. Na vida cotidiana, basta saber que o sangue da mãe é diferente do sangue do filho e a mistura entre eles seria potencialmente perigosa ao recém-nascido, podendo levá-lo à morte.

Desafio de atenção

A maior parte do alunado do colégio acompanhado é formada por trabalhadores. De acordo com Vieira (2011, p. 99), 71% dos 261 alunos participantes de sua pesquisa encontravam-se empregados em algum tipo de atividade remunerada. As aulas eram ministradas das 18h20min às 22h40min e, em uma reunião com os representantes de turma, quando apresentada a queixa dos professores sobre o atraso dos alunos, foi argumentado que muitos destes iam para a aula logo após o expediente de trabalho e os que exerciam atividade profissional no setor de comércio só eram liberados às 18h30min. A dupla jornada refletia negativamente em seu desempenho, visto que muitos deles chegavam à escola extremamente cansados e frequentemente atrasados, apresentando dificuldades em acompanhar as aulas.

Um dos exemplos mais marcantes diz respeito a um aluno que morava na zona rural de Nova Iguaçu, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, localidade a mais de duas horas de distância do colégio. Segundo seu relato, era preciso que saísse da escola antes do último tempo de aula como forma de garantir o acesso a todos os ônibus necessários, utilizando o cartão de gratuidade. Além de perder no mínimo um tempo de aula todos os dias, esse aluno chegava à sua casa depois da meia-noite e acordava para o trabalho às cinco da manhã. A rotina pesada refletiu em seu desempenho, pois foi reprovado nos dois semestres de 2011.

Pensando no desafio de atenção, foram empregadas abordagens variadas para atenuá-lo. A maior parte das aulas era ministrada com uso do projetor, permitindo o uso de imagens, vídeos e esquemas virtuais, que as tornavam mais dinâmicas. Além disso, mudanças no formato de algumas aulas também foram bem-sucedidas. Exemplo disso foi a aula-debate sobre destinação do lixo e suas problemáticas, realizada em uma das turmas de primeiro ano, que teve boa receptividade por parte dos alunos. Estes foram divididos em três grupos – representando aterro sanitário, lixo e incineração – e cada um deveria pensar nas vantagens de sua forma de destinação e as desvantagens das demais. Ao final das discussões, cada grupo apresentou suas conclusões à turma. Os estudantes mostraram-se bastante envolvidos com a atividade e se aplicaram em aprender o conteúdo. Foi interessante observar que o aluno de mais idade, que se manifestava pouco durante as aulas, teve uma intensa participação, apresentando dados e argumentos históricos, políticos e sociais que enriqueceram o debate.

Outra estratégia frequente da professora consistia em, após apresentar o conteúdo, propor aos alunos que fizessem uma redação a respeito do tema, de forma que a proposta os fizesse elaborar uma análise crítica. Essas redações sempre procuravam levar o aluno a refletir sobre seu cotidiano a partir do conteúdo apresentado. Dois exemplos de propostas que levaram à produção de ótimos textos e discussões se referiam a tratamentos terapêuticos com o uso de células-tronco embrionárias – tema que gerava conflitos entre suas convicções filosóficas e religiosas e os benefícios que trariam para amigos ou familiares enfermos – e atitudes cotidianas e suas consequências ambientais locais, o que remeteu ao problemático acúmulo de lixo em algumas áreas da comunidade na qual muitos dos alunos moravam.

Ainda houve uma terceira estratégia utilizada que nos pareceu eficiente para a obtenção da atenção dos estudantes: a aplicação de estudos dirigidos na sala de aula. Os alunos eram divididos em grupos para a resolução das questões, o que era interessante para a dinâmica da atividade, pois encontravam-se em diferentes níveis de compreensão do conteúdo. Dessa forma, era possível observar que os alunos entendiam pontos diferentes da matéria, levando à complementaridade necessária para a realização do trabalho. Também, era possível perceber estudantes com maior domínio da matéria explicando-a aos demais, processo facilitado pela nova configuração da sala de aula, com grupos divididos em círculos de estudo.

Observamos que, quanto mais próximo o conteúdo da rotina do estudante, maior sua atenção pelo assunto. Assim, estratégias de ensino variadas e a inclusão dos conhecimentos trazidos por eles configuram artifícios fundamentais para o professor obter sucesso perante o desafio da atenção – uma constante busca por cativar e envolver os alunos.

Desafio da continuidade

A retomada de conceitos prévios de alunos da EJA é frequentemente um entrave, pois essa modalidade de ensino é dirigida justamente ao indivíduo que teve sua formação descontinuada em algum momento da vida. O fato é que cada aluno teve um intervalo diferente em sua formação, do jovem repetente por vários anos proveniente do ensino regular até o idoso que pretende retomar os estudos após décadas de afastamento do ambiente escolar. Faz-se necessário, portanto, que o professor programe suas aulas sem presumir que os alunos possuam um conhecimento prévio profundo, assegurando-se que transitará dentro de um conhecimento inteligível por todos. No entanto, é importante que isso não torne a aula uma constante retomada de assuntos anteriores, pois aqueles que já possuem o conhecimento prévio podem passar a ver as aulas como repetitivas e cansativas, desmotivando-se.

Nosso primeiro contato com essa lacuna no conhecimento aconteceu na primeira aula de uma das turmas de primeiro ano, quando um aluno perguntou se uma árvore é um organismo autotrófico ou heterotrófico. Como essa era uma das questões do exercício proposto pela professora, o licenciando resolveu conduzi-lo à resposta através de algumas perguntas sobre o modo de obtenção de energia pelas plantas. Ao longo do diálogo, ficou claro que aquele estudante não tinha conhecimento de conceitos básicos esperados de um aluno cursando o ensino médio, como *fotossíntese* e *seiva*. Após assistir à cena, a professora regente comentou a importância de se verificar, constante e diretamente, se o aluno possui alguma noção dos termos ou conceitos necessários para a compreensão do assunto em questão.

Tal desafio também esteve presente na regência de um dos licenciandos sobre as observações feitas por Charles Darwin a bordo do navio *Beagle*. Ele pretendia abordar princípios de biogeografia e, para isso, retomaria conceitos das teorias de Tectônica de Placas e Deriva Continental. Apesar de ser esperado que alunos do primeiro ano do ensino médio conhecessem tal conteúdo, foi constatado previamente que não era o caso: a resposta foi a total estranheza. Assim, o licenciando explicou brevemente tais conceitos antes de iniciar os assuntos seguintes.

O desafio da continuidade é, portanto, a busca constante do sutil equilíbrio entre uma aula que apresente novidades, mas que não seja ininteligível para alguém que esteja sem contato com determinado conhecimento escolar há muitos anos e, ao mesmo tempo, não seja uma aula muito simples, que trate o aluno como uma *tabula rasa*.

Desafio motivacional

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como um de seus alicerces a função reparadora (BRASIL, 2000, p. 7), pretendendo escolarizar o indivíduo que teve sua trajetória interrompida em algum momento da vida. Seu alunado é, por definição, composto por pessoas que retomam os estudos por algum motivo, seja por realização pessoal ou necessidade de obtenção do certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio.

Exemplo marcante de tal desafio, observado durante a prática de ensino, diz respeito a uma das alunas mais idosas do colégio que estava retomando os estudos naquele ano. Ela contou para nós que desenvolveu certo *bloqueio* quanto às disciplinas, mesmo antes de ter

contato com os conteúdos, e dizia que conseguia fazer os exercícios quando vinham após a explicação da matéria, mas que não sabia responder às questões nas provas. Por conta disso, ainda segundo a própria aluna, a maioria de suas provas era entregue em branco – não porque não soubesse o conteúdo para responder às perguntas, mas por insegurança. A participação de um dos licenciandos foi fundamental para a elevação da autoestima da aluna em questão – sua presença na resolução dos exercícios ou explicação da matéria mudaram a forma como ela lidava com o conteúdo. Mesmo reprovando em ambos os semestres, ao final do ano, a aluna estava muito satisfeita por ao menos ter conseguido responder a algumas questões nas provas e ser aprovada em algumas matérias.

Essa aluna é um caso relativamente frequente da EJA: o indivíduo que está afastado do ambiente escolar há muito tempo e que, quando retorna a ele, não consegue lidar com suas práticas e rotina. Nada é natural: compreender os diferentes comandos das questões das provas e exercícios (*cite, aponte, descreva, relacione, explique* etc.), extrair elementos importantes das falas dos professores para anotá-los no caderno, a preocupação com o número de linhas de caderno a serem *puladas* entre o título e o texto da matéria passada no quadro, o uso do uniforme e toda uma série de rituais tipicamente escolares. A repetência, que seria algo natural até a pessoa se reacostumar com a escola, causa, em geral, um grande abalo no estudante.

Os alunos jovens que chegam à EJA geralmente buscam o certificado de conclusão para ingressar no ensino superior ou mercado de trabalho. O caráter burocrático que veem na obtenção do certificado faz com que muitos deles deem mais importância às notas e menos aos conhecimentos. Logo, uma repetência prejudica o fim que almejam, desmotivando-os, até pelo fato de grande parte desses jovens ter entrado na modalidade de ensino em questão depois de sucessivas repetências no ensino regular. Entretanto, seja no caso das repetências de jovens ou de adultos, um dos maiores fatores de influência sobre a motivação dos estudantes é quando o professor rotula o repetente como incapaz. É grave, inclusive, quando o professor da EJA encara seus alunos com qualquer tipo de preconceito. Segundo Vieira (2011, p. 15), “[...] negar que estes sujeitos sabem parece ser uma nova forma de colocar estes(as) alunos(as) à margem do conhecimento”, e o aluno percebe qual professor o menospreza e qual aposta em seus potenciais.

Nos conselhos de classe e reuniões de professores em que estivemos presentes, foi possível concluir que os docentes que mais tinham reclamações por parte dos alunos eram os que menos sabiam lidar com as especificidades dos perfis de alunos dessa modalidade de ensino. Uma cena notável, que ilustra tal afirmação, foi relatada por alguns alunos durante uma reunião com a direção. Segundo os estudantes, um jovem perguntou à professora de determinada disciplina se o livro que ele tinha em mãos poderia ajudá-lo a se aprofundar em sua matéria. A docente, duvidando de sua capacidade, disse que deveria procurar outro livro, pois o aluno não seria capaz de chegar ao *nível* daquele material. De fato, mesmo antes desse relato, eram bastante recorrentes reclamações sobre os procedimentos da docente, como a aplicação de provas idênticas para todas as turmas de todas as séries do ensino médio.

A motivação parece-nos ser determinante para evitar a evasão do aluno da EJA, já que não há obrigatoriedade de sua permanência no colégio, como há para os alunos de até dezessete anos no ensino regular. Os desafios analisados anteriormente refletem diretamente na motivação do estudante e a taxa de 66% de evasão/repetência (dado fornecido pela secretaria da escola referente aos semestres letivos de 2011) mostra que a motivação desses alunos está ferida. Portanto, quanto maior o cuidado e respeito do professor com seu aluno, melhor.

Considerações finais

Os desafios sobre os quais tratamos neste trabalho não são exclusivos da EJA, mas acreditamos que possuem uma dimensão diferente nesta modalidade de ensino em comparação com o ensino regular, devido à amplitude de perfis dos sujeitos nela inseridos.

Em nossa experiência como licenciandos, observamos que os professores que não empreendiam uma reflexão a respeito das particularidades do seu alunado eram exatamente aqueles de quem os alunos mais se queixavam. Indagações do tipo: “Como é que essa professora aplicou uma prova daquelas, se nem matéria no quadro ela passa pra gente?”, fizeram-nos notar que os alunos percebiam quais professores tinham a preocupação em elaborar aulas, atividades e avaliações que se adequassem a seus diferentes perfis, e retribuíam essa dedicação com demonstrações de afeto dentro e fora da sala de aula e com a deposição de confiança no docente. Tais percepções levavam os alunos a compartilhar relatos sobre dificuldades na vida escolar ou pessoal.

Observamos, também, como o professor desmotivado e mal preparado para trabalhar com um alunado tão específico pode minar seu interesse e aprendizagem. E, que esse docente, incapaz de notar e enfrentar os desafios adequadamente, pode contribuir para a desmotivação do aluno, levando a altas taxas de repetência e evasão. Fosse sempre dessa forma, a EJA perderia sua razão de ser.

Por outro lado, reconhecemos que as políticas neoliberais adotadas pelos órgãos governamentais de educação tratam de perverter a culpabilidade de uma educação de baixa qualidade ao professor, pois tomam para si a premissa de que sua parte está sendo contemplada: a universalização do ensino. Investe-se em criação de escolas, mas não há tanta preocupação com a formação inicial e continuada dos docentes, ratificando a opinião pública de que a melhoria da qualidade da educação brasileira só depende do professor.

Dessa forma, percebemos que mesmo o professor empenhado em fazer a diferença terá entraves burocráticos, questões pedagógicas e uma pluralidade do alunado que o desafiará constantemente dentro e fora da sala de aula. Essas peculiaridades sempre demandarão do docente maiores recursos didáticos, reflexões profundas sobre sua prática, estudo, renovação e disposição, o que, na maioria das vezes, dependerá de esforço próprio, haja vista as condições de trabalho às quais estão submetidos.

Objetivamos pontuar, portanto, que haja da parte do professor um cuidado e uma atenção ao lidar com os desafios que expusemos neste trabalho, mas que também haja da parte dos órgãos governamentais políticas públicas que incentivem e permitam que o professor possa se atentar às questões expostas.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. *Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.

BRUNEL, Carmen. *Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

DOTTORI, Cloves de Bittencourt (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio. Reorientação Curricular*. Rio de Janeiro, 2006.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? *CEREJA*, v. 1, p. 1-20, 2005.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 1, n. 1, p. 20-39, mar. 1996.

_____. Sobre chamadas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, Áttilio; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1998. p. 99-118.

NASCIMENTO, Carmen Teresinha Brunel do. *Jovens no ensino supletivo: reconstituindo trajetórias*. 2001. 210 fs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SILVA, Líbia Suzana Garcia da. *Juvenilização na EJA: experiências e desafios*. 2010. 108 fs. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VALE, Zoe Margarida Chaves. *Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA*. 2007. 281 fs. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

VIEIRA, Diana Sayão. *Educação de Jovens e Adultos e Pluralidade Cultural: a realidade de um Colégio Supletivo de Ensino Médio*. 2011. 147 fs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O uso do computador como estratégia para discutir em sala de aula o tabagismo na adolescência

Luciana Maria de Jesus Baptista Gomes*

Resumo:

Este artigo descreve um relato de experiência desenvolvido em uma escola da área subúrbana da cidade do Rio de Janeiro, com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Reconhecendo a necessidade de discutir o tabagismo na adolescência, haja vista que este público é considerado “reserva de reabastecimento” pelas indústrias do tabaco ao mesmo tempo em que o tabagismo é a principal causa de morte evitável pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2013), a estratégia foi a de utilizar o computador como uma ferramenta didática, a qual os alunos puderam utilizar em diferentes momentos. Foi aplicado inicialmente um questionário para diagnose das turmas e os resultados das atividades foram analisados à luz de Vygotsky. Apesar de o tabagismo ser um tema conhecido pelos alunos, o uso do computador foi motivador para que eles se sentissem estimulados a participar, levando a um engajamento cada vez maior a cada etapa do projeto.

Palavras-chave:

Adolescência. Computador. Tabagismo. Vygotsky.

Abstract:

This article describes an experience report developed in a school in the suburban area of the city of Rio de Janeiro, with two groups of 9th grade of elementary school. Recognizing the need to address smoking in adolescence, given the fact that the public is considered “reserve replenishment” by the tobacco industry while cigarette smoking is the leading preventable cause of death by the World Health Organization (WHO), the strategy was to use the computer as a teaching tool, in which the students could use it at different times. It was initially a questionnaire for the diagnosis of classes and the results of the activities were analyzed on the light of Vygotsky. Although smoking is a known issue for students, but computer use was motivating for them to feel encouraged to participate, leading to an increasing engagement in each stage of the project.

Keywords:

Adolescence. Computer. Smoking. Vygotsky.

* > Mestre em Ensino de Ciências (IFRJ).
Professora de Biologia e de Ciências das
redes estadual e municipal do Rio de Ja-
neiro. E-mail: lucianajbg@yahoo.com.br.

Introdução

A adolescência é uma etapa da vida que compreende a transição entre a infância e a vida adulta com um turbilhão de transformações biológicas que são inerentes à puberdade e que abrange reflexões sobre a maneira de se ver, de ver o outro e de se posicionar no mundo. Como pontuam Farina, Pereira e Argimon (2008, p. 1), a adolescência é uma “[...] etapa carregada de riscos ao desenvolvimento saudável, pois propicia padrões de comportamento arriscados”.

Nesta mesma perspectiva, para Davim et al. (2009, p. 133),

[...] a adolescência é marcada por mudanças psicoafetivas e de conduta, constituindo um dos grupos mais sensíveis aos graves problemas na atualidade como fome, miséria, desnutrição, analfabetismo, prostituição, violência, abandono, desintegração familiar, independência quanto aos horários e locais para realizarem suas refeições.

Essa fase apresenta a rebeldia e o questionamento dos valores dos adultos como marcas e, aproveitando essa necessidade de se afirmar como indivíduo, a propaganda das indústrias interessadas nesse público tenta reforçar essas características em seus produtos. Dentre estas empresas, há as indústrias transnacionais do tabaco que consideram as crianças e os adolescentes como “reservas de reabastecimento” (BRASIL, 2002, p. 1), pois, uma vez dependentes, garantem mercado consumidor por longo tempo.

As empresas fumígenas ignoram o fato do tabagismo – hábito de fumar cigarro de tabaco – provocar uma doença identificada pela Classificação Internacional de Doença, CID, (BRASIL, 2008) como a síndrome da dependência. Essa doença é basicamente definida por um conjunto de sintomas desagradáveis que a pessoa sente ao se abster de determinada droga, como a nicotina, composto que provoca a efetiva dependência do cigarro.

Se por um lado os adolescentes são tratados como alvos estratégicos para as indústrias produtoras de cigarro de tabaco, por outro lado, a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera o tabagismo como principal causa de morte evitável em todo mundo (WHO, 2013, p. 12).

Essa organização internacional aponta que o tabaco “[...] mata cerca de 6 milhões pessoas e causa mais de meio trilhão de dólares de dano econômico a cada ano. O tabaco vai matar 1 bilhão de pessoas neste século” (idem, 2013, p. 12). Se continuar a tendência de expansão do consumo do cigarro, ainda pela OMS, por volta de 2030, 5 milhões de pessoas em idade produtiva – entre 35 e 69 anos – morrerão anualmente em consequência do uso do tabaco. Podemos concluir, então, por um cálculo simples, que um adolescente de hoje, com idade entre 12 e 18 anos, pode ser uma vítima fatal dentre as mencionadas acima.

No Brasil, 27,2% dos adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública de ensino já usaram tabaco uma vez na vida, com o primeiro uso ocorrendo por volta dos 12,8 anos (CEBRID, 2004, p. 326). Para tratar desse problema de saúde pública, a legislação brasileira, representada pela lei nº 11343, de 23 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), ressalta a adoção de medidas educativas, trabalhando na direção da prevenção dos riscos causados pelo consumo de drogas, inclusive o tabagismo.

Diante desse quadro, a escola, reconhecida como lócus do ensino e enquanto instituição promotora de conhecimento e de valores, deve fomentar ações que levem o aluno adolescente a ponderar sobre os reais malefícios provocados pelo hábito de fumar.

Tendo em vista essas considerações, o presente trabalho é um relato de experiência que teve como objetivos: conhecer as concepções dos alunos sobre o tema *Tabagismo* e, a partir daqui, proporcionar momentos de discussão sobre o tabagismo na adolescência utilizando o computador como ferramenta didática.

Conhecendo o local de desenvolvimento das atividades e o público-alvo

A escola onde as atividades ocorreram é da esfera municipal do Rio de Janeiro, em área urbana, a qual atende a alunos de comunidades não pacificadas. Essas comunidades apresentam episódios de violência – ao ponto da escola ser obrigada a fechar as portas por questão de segurança da comunidade escolar – e muitos alunos são cuidados pelos programas assistenciais governamentais, configurando uma escola que atende a classes média baixa e baixa.

Os alunos participantes, com idades entre 14 e 17 anos, compõem duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e demonstram interesse em estudar quando a aula envolve recursos midiáticos – como filmes e apresentações de assuntos de Ciências expostos em Power Point, por meio de projetor de imagem – e quando envolve o uso do computador. Os alunos possuem telefones celulares e os manejam sem dificuldades.

Como reconhecido em literatura acadêmica (Borba; Penteado, 2001, p. 46), os seres humanos desenvolvem técnicas e tecnologia para usufruírem de uma melhor qualidade de vida. Essas técnicas e tecnologia, por sua vez, modificam seu raciocínio, e esses mesmos seres humanos estão constantemente transformando essas técnicas. Assim, configura-se um ciclo: o de se criar tecnologia, ser alterado por ela, ao mesmo tempo em que esta mesma tecnologia é também modificada pela ação do ser humano.

Seguindo esta linha de raciocínio, por suas características apresentadas em sala de aula, os alunos desta pesquisa estão imersos em um mundo modificado pela tecnologia, sem receio para desfrutar de suas inúmeras possibilidades, as quais também modificam suas maneiras de se relacionarem com o mundo e com as demais pessoas.

O percurso da pesquisa

O projeto foi dividido em seis momentos pedagógicos realizados ao longo do ano letivo, que variavam em tempos-aula de cinquenta e cem minutos, dependendo da atividade proposta.

No primeiro dia do projeto, inicialmente, ocorreu uma conversa apresentando a proposta que faríamos ao longo do ano letivo, ou seja, a de que conversaríamos sobre alguns aspectos do tabagismo, como a definição da palavra, alguns motivos para as pessoas desenvolverem o tabagismo e o conhecimento de alguns fatores de riscos. Propositadamente, o projeto não recebeu nenhum nome, para que os alunos não se sentissem influenciados a concordar com a opinião da professora. Após essa introdução, foi aplicado um questionário com cinco perguntas (Apêndice 1) sobre o tema. O questionário teve como objetivo conhecer o perfil dos estudantes, no intuito de escolher uma melhor abordagem pedagógica para o assunto ao conhecer os alunos e sua realidade social.

As atividades seguintes foram realizadas em grupos pequenos de no máximo cinco alunos, escolhidos por eles mesmos. Esta foi uma estratégia adotada para desenvolver a postura dialógica entre os alunos e também em respeito às opiniões diferentes, além de estreitar laços de amizade (ZABALA, 1998, p. 123).

Aproveitando a matéria de Química e aludindo ao dia trinta e um de maio – Dia Mundial sem Tabaco –, foi distribuído a cada aluno um panfleto, conseguido num *stand* da campanha *Rio: Cidade Livre do Tabaco*, com uma imagem que apresentava as substâncias químicas presentes no cigarro, como formol, tolueno e naftalina. O objetivo da atividade foi de que os estudantes conhecessem as substâncias químicas e suas utilizações, que não são nada benéficas para o ser humano. Como uma forma de contextualizar a

matéria, os alunos realizaram um exercício classificando as substâncias apresentadas em simples ou compostas.

A postura da professora de trazer para a sala de aula a discussão de um tema social – tabagismo na adolescência – aliado ao conteúdo curricular de Química corrobora com Milaré e Richetti (2008, p. 5) que defendem que

[...] o uso de temas no Ensino de Ciências e no Ensino de Química pode colaborar na concretização destes pontos em sala de aula, pois direcionam os conhecimentos científicos para uma finalidade prática, atribuindo importância para os alunos ao que é estudado e favorecendo a interdisciplinaridade. [...] Também colaboram com a discussão de aspectos sociais, políticos e econômicos, que são elementos não disciplinares que auxiliam na problematização e fazem parte da realidade dos alunos.

No terceiro encontro, aproveitando que os alunos são muito motivados para conhecer e utilizar os materiais midiáticos que usam a informática como tecnologia, os grupos foram para a Sala de Informática e escolheram uma imagem da internet que representava o que eles pensavam sobre o tabagismo. As imagens foram impressas (Figura 1 – fotografia 1a) e depois ocorreu a confecção de cartazes que foram expostos na escola.

Figura 1 – Atividades realizadas em sala.



Fotografia 1a - imagens escolhidas pelos alunos



Fotografia 1b - opinião no editor de texto

Fonte – Arquivo pessoal, 2013.

Como mais uma estratégia para usar o computador na sala para reforçar novamente a reflexão sobre os efeitos do tabagismo na adolescência e como uma alusão à Lei Municipal da cidade do Rio de Janeiro, nº 5577, de 03 de maio de 2013, que instituiu o dia 11 de outubro como Dia de Combate ao Tabagismo da Criança e do Adolescente (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3), a atividade do quarto encontro foi a confecção das opiniões dos

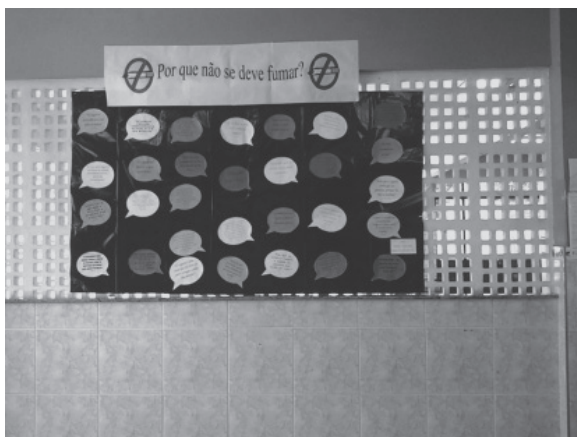
alunos no computador: cada aluno, então, utilizando um *netbook* disponível na sala de aula, escreveu num programa de texto sua opinião a respeito do tabagismo, escolhendo, também, o leiaute – características como o tipo, o tamanho e a cor da fonte e do balão onde escreveram sua opinião. A única instrução era a de que a opinião coubesse numa folha A4, com orientação de paisagem (Figura 1 – fotografia 1b).

Essa solicitação foi atendida pelos alunos e, assim, houve material suficiente para a atividade seguinte, que foi a elaboração de mais um cartaz que teve como tema: “Por que não se deve fumar?”. Alguns alunos, voluntariamente, dispuseram-se a ajudar na elaboração do mesmo e parte do material preparado pelas turmas foi exposto no saguão da escola (Figura 2 – fotografias 2a e 2b).

Figura 2 – Elaboração do cartaz *Por que não se deve fumar?*



Fotografia 2a - Elaboração do cartaz



Fotografia 2b - Cartaz exposto.

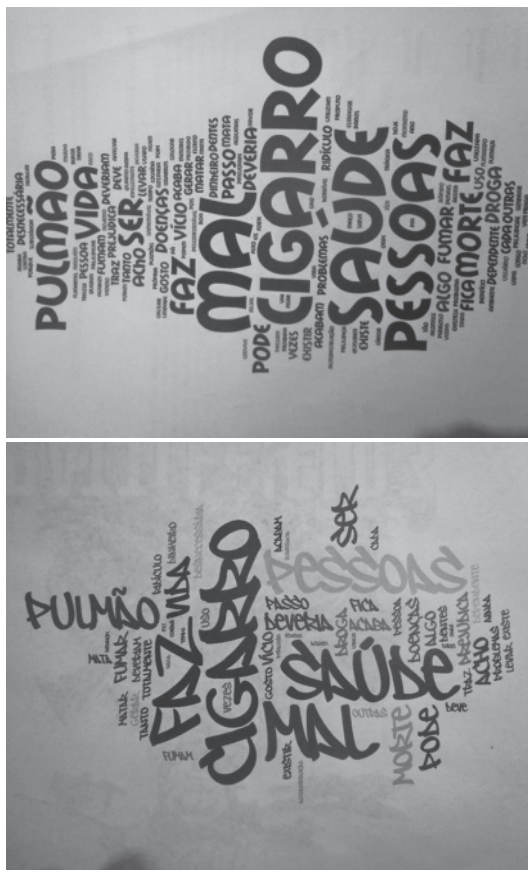
Fonte – Arquivo pessoal, 2013.

A professora fez uma prévia análise das opiniões dos alunos e, no quinto encontro, mostrou à turma os resultados da última pergunta do questionário, por meio de uma nuvem de texto, também conhecida como nuvem de palavras. Como explica Lunardi e Castro (2008, p. 5),

[...] as nuvens de texto são compostas, basicamente, como seu nome indica, por textos e tem como objetivo principal proporcionar uma compreensão rápida, um resumo do conteúdo determinado texto ou conjunto de textos, a partir de suas palavras mais frequentes.

Aproveitando o ensejo da curiosidade que foi despertada, os alunos encaminharam-se novamente para a Sala de Informática, onde tiveram a oportunidade de, concomitantemente às explicações da professora, fazer suas próprias nuvens de palavras, utilizando o programa *Wordle*™, sobre o tema Tabagismo, com frases que eles mesmos criaram e/ou obtinham como respostas de seus colegas para a pergunta: “Qual é a sua opinião a respeito do cigarro?” (Figura 3)

Figura 3 – Exemplos de nuvem de palavras.



Fonte – Arquivo pessoal, 2013.

Como atividade finalizadora, no sexto encontro, os alunos receberam uma cartilha produzida por uma organização não governamental que trata das drogas lícitas e ilícitas, numa linguagem adequada ao público adolescente e jovem. Os alunos puderam ler e, novamente, opinar sobre o tema, inclusive trocando informações e experiências de vivência com cigarro, álcool e algumas drogas ilícitas.

Breve análise do questionário aplicado

Foram aplicados 48 questionários e, quanto ao perfil dos alunos, 78% dos alunos têm idade entre 14 e 15 anos e 98% não fumam. Podemos inferir que reportagens esclarecedoras sobre os malefícios do tabagismo, a proibição à *glamourização* do cigarro na mídia aliadas às políticas de educação para esclarecimento possam ter ajudado os adolescentes a optarem por não fumar. Ainda assim, 95% desses alunos conhecem outros adolescentes que, mesmo com toda campanha educativa, optam por fumar cigarro de tabaco.

Entre os alunos, 77% declaram que têm um familiar que fuma – pai, mãe e tios. Tal fato pode ser explicado por fatores históricos: no século passado, principalmente entre

os anos de 1960 e 1970, havia uma influência da indústria do cigarro na mídia, como nas produções de filmes e comerciais de televisão. Desta feita, crianças e adolescentes desta época cresceram com uma imagem positiva de prestígio e de status sobre o tabagismo, conferindo o que poderia explicar certa *normalidade* de se fumar cigarro de tabaco nesta época. Assim, essas crianças e esses adolescentes desse passado podem ter sido influenciados a experimentar, tornando-se os fumantes que atualmente são pais e mães dos nossos alunos em idade escolar.

No Brasil, a limitação de horários de propagandas de cigarro ocorreu a partir de 1996, por meio da Lei nº 9.294, de quinze de julho de 1996 (BRASIL, 1996), o que diminuiu consideravelmente a exposição da criança e do adolescente a uma imagem positiva do hábito de fumar.

Esses dois resultados apurados – o tabagismo dos pais e o tabagismo de amigos – são registrados na literatura acadêmica como fatores de risco associados significativamente ao tabagismo na adolescência (BARBOSA; CARLINI-COLTRIN; SILVA FILHO, 1989, p. 408; IVANOVIC; CASTRO; IVANOVIC, 1997, p. 37).

A última pergunta: “Qual a sua opinião a respeito do uso do cigarro?” levou a respostas em que, por análise das nuvens de texto, as palavras *cigarro*, *mal*, *saúde*, *pessoas* foram as mais citadas, seguidas de *pulmão*, *morte* e *vida*. A partir desses dados, podemos considerar que os alunos têm associado o cigarro a prejuízos para a saúde.

Análise dos resultados do relato de experiência

Admitindo-se na postura de professora pesquisadora da própria prática pedagógica, “[...] no sentido de saber usar e produzir pesquisa para alimentar a atualização permanente de seu exercício profissional” (DEMO, 2010, p. 77), os resultados e as discussões deste relato foram analisados sobre o arcabouço teórico de Vygotsky, “[...] na medida em que vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo” (VYGOTSKY, 2007, p. 164).

A interação social do projeto ocorreu por meio de atividades realizadas em grupo, permitindo a troca de informações entre os alunos sobre o assunto, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico e também a oportunidade de ouvir o outro.

No entanto, as atividades em grupo, principalmente nos dois primeiros encontros, mostraram-se difíceis de acontecer, pois os alunos queriam impor suas próprias opiniões, o que significava falar mais alto que o outro, ofender e não ouvir a opinião do colega. Assim, foram necessárias certas regras de postura na hora da dinâmica entre os grupos: “Uma pessoa fala de cada vez”, “Não gritar com seu colega” e “É proibido ofender”. À medida que o projeto se desenvolvia, visivelmente, os alunos começaram a se comportar socialmente melhor, compreendendo o fato de terem o tempo de falar e o tempo para ouvir, e acatando as decisões que eram tomadas de forma coletiva, como a escolha da figura que representaria o tabagismo.

Como a apropriação do conteúdo ocorre por intermédio do contato social, pois Vygotsky considera o ser humano eminentemente social (SMOLKA; GÓES, 1993, p. 153), os alunos compartilharam experiências e informações sobre o cigarro, descobrindo informações que até então não sabiam. Por exemplo, os alunos demonstraram surpresa e até asco ao conhecer outras substâncias que compõem o cigarro de tabaco, como a acetona, a naftalina e o formol, que são substâncias com as funções respectivas de removedor de esmalte, mata-baratas e conservante de cadáver. A fala de um deles pode resumir o sentimento do grupo: “Pô, professora, cigarro só tem porcaria!”

A distribuição da cartilha, sua leitura e o posterior compartilhamento de opiniões também revelou que alguns alunos desconheciam o fato de algumas substâncias com que

eles lidam no dia a dia serem consideradas drogas, como xaropes, moderadores de apetite e até mesmo a cafeína. Também desconheciam a existência de algumas substâncias como solvente, anfetamínicos e ansiolíticos. Como tal situação estava prevista, a professora preparou-se, antecipadamente, pesquisando sobre os termos para os esclarecimentos devidos.

A atitude descrita acima confirma a necessidade de, no planejamento do docente, incluir possibilidades que possam ocorrer durante a dinâmica da aula e que são passíveis de serem previstas. Essa necessidade de aperfeiçoamento do conhecimento permite que a professora também aprenda e compartilhe o que sabe com seus alunos.

O uso do computador foi motivador e ao mesmo tempo um desafio para as atividades. Motivador porque os alunos demonstraram empolgação para usar a máquina nas diferentes situações propostas, seja utilizando a internet para procurar figuras, seja na digitação da sua opinião no editor de texto e, também, na criação da nuvem de palavras.

Uma vertente do desafio ficou por conta de que foi necessário orientar os grupos quanto ao uso compartilhado – alguns alunos demonstraram dificuldade de ceder o computador para o colega. A outra vertente foi que alguns alunos apresentaram apenas interesse em utilizar o computador se este permitisse o acesso às redes sociais que costumam acessar, fato pontuado pela autora ao trabalhar em outra turma de alunos adolescentes (GOMES, 2013, p. 112).

Nessa situação, o papel da professora tornou-se fundamental ao ajudá-los a perceber outras possibilidades do uso do computador. Esta postura corrobora com Bizzo ao comentar que os computadores são incapazes de “[...] substituir alunos e professores em suas tarefas básicas e essenciais, sendo apenas ferramenta à disposição da escola” (BIZZO, 2009, p. 104).

Ainda em meio aos desafios apresentados, é reconhecido que o uso de informática como elemento motivador foi um subsídio fundamental para que os alunos continuassem motivados a conversar sobre o tabagismo na adolescência e emitir suas próprias opiniões.

Considerações finais

Mesmo com o aparente caos no início do projeto, é preciso propor aos alunos atitudes para que saiam desta zona de imposição de opinião, auxiliando-os a desenvolver a postura de tolerância e de respeito à opinião alheia; habilidades que podem ser desenvolvidas na escola em qualquer área do conhecimento, as quais são efetivamente importantes para o convívio na sala de aula e na sociedade.

A escola tem o privilégio de ser um espaço onde cada assunto tratado desenvolve uma relação específica com o aluno, considerando suas características intrínsecas em cada idade biopsicológica e também do grupo social no qual o aluno está inserido.

Nessa perspectiva, a abordagem de um assunto deve estar cada vez mais amplamente imbuída dessa realidade social, mesmo porque é necessário criar pontes de significação entre o conhecimento que é proposto pela escola com aquilo que o aluno vive e traz para a escola.

Para tanto, o professor não pode ignorar seu papel de mediador e criador destas pontes de significação, motivando e estimulando a atividade intelectual e social dos alunos, como apregoam Krasilchik e Marandino (2007, p. 53).

Ademais, reconhece-se o aluno como sujeito da própria aprendizagem (DELI-ZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007, p. 152) o que traduz por um ser humano ativo, pensante, com ideias a serem discutidas em sala de aula que fomentam também a significação do conhecimento científico que lhe é apresentado.

Estratégias diversificadas são necessárias, para que escola, família e Estado atuem juntos, esclarecendo aos adolescentes os riscos do tabagismo, protegendo-os e também oferecendo opções de escolha, para que eles se sintam seguros, para recusarem a primeira tragada.

Apesar de o tabagismo ser um tema aparentemente conhecido pelos alunos, o uso do computador foi perceptivelmente o motivador, para que eles se sentissem estimulados a participar. O assunto intermediado pela tecnologia levou a um engajamento cada vez maior em cada etapa do projeto.

Referências

BARBOSA, Maria Tereza Serrano. CARLINI-COTRIM, Beatriz. SILVA-FILHO, Armando Ramos. O uso de tabaco por estudantes de primeiro e segundo graus em dez capitais brasileiras: possíveis contribuições da estatística multivariada para compreensão do fenômeno. *Rev. Saúde Pública* [online], v.23, n.5, p. 401-409, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v23n5/07.pdf>. Acesso em 21 nov. 2013.

BIZZO, Nélío. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Biruta, 2009.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL, 1996. *Lei nº 9.294, de 15 de julho de 1996*. Dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9294.htm. Acesso em: 21 nov. 2013.

_____, 2002. *Jovem/ Mulher e Tabaco*. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/tabagismo/frameset.asp?item=jovem&link=namira.htm>. Acesso em: 02 nov. 2013.

_____, 2006. *Lei nº 11343, de 23 de agosto de 2006*. Regulamento Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm. Acesso em: 21 nov. 2013.

_____, 2008. *F10-F19 Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa*. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f10_f19.htm. Acesso em: 16 nov. 2013.

CEBRID – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. *V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 capitais brasileiras* – 2004. Disponível em: <http://200.144.91.102/cebridweb/conteudo.aspx?cd=644>. Acesso em: 16 nov. 2013.

DAVIM, Rejane Maria Barbosa; GERMANO, Raimunda Medeiros; MENEZES, Rejane Millions Viana; CARLOS, Djailson José Delgado. Adolescente/adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. *Rev. Rene. Fortaleza*, v. 10, n. 2, p. 131-140, abr./jun. 2009.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papirus, 2010.

FARINA, Marianne; PEREIRA, Fabrícia da Silva; ARGIMON, Irani de Lima. *Tabagismo na adolescência*. Trabalho apresentado no IX Salão de Iniciação Científica PUCRS, 2008.

GOMES, Luciana Maria de Jesus Baptista de. Ensinando as leis de Newton por meio de recursos midiáticos e de recursos experimentais. *Rev. ARETÉ*, v. 6, n. 10, p.119-128, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.revistas.uea.edu.br/download/revistas/arete/vol.6/arete_v6_n10-2013-p.107-115.pdf. Acesso em: 21 nov. 2013.

IVANOVIC, Daniza; CASTRO, Carmen; IVANOVIC, Rodolfo. Factores que inciden en el habito de fumar de escolares de educación basica y media del Chile. *Rev. Saúde Pública* [online], v.31, n.1, p. 30-43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v31n1/2219.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. *Ensino de ciências e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LUNARDI, Márcia Severo e CASTRO, José Muanis Fernandes de. *Visualização dos resultados do Yahoo em nuvens de texto*: uma aplicação construída a partir de web services. Apresentado no 2º EBAI – Encontro Brasileiro de Arquitetura de Informação – 2008. Disponível em: <http://www.congressoebai.org/wp-content/uploads/ebai08/4.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

MILARÉ, Tathiane; RICHETTI, Graziela Piccoli. Alfabetização Científica no Ensino de Química: um olhar sobre os temas sociais. *XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ)* UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR., 2008.

RIO DE JANEIRO: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Rio de Janeiro, 2013. *Lei Municipal nº 5577, de 03 de maio de 2013*. Institui o dia 11 de outubro como Dia de Combate ao Tabagismo da Criança e do Adolescente. Publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro de 06 de maio de 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÔES, Maria Cecília Rafael de. *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et al (Orgs.). Tradução de José Cipollo Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO report on the global tobacco epidemic, 2013: Enforcing bans on tobacco advertising, promotion and sponsorship*. Disponível em: http://www.who.int/tobacco/global_report/2013/summary.pdf. Acesso em: 16 nov. 2013.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndice 1: Questionário inicial

1. Idade: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Você fuma cigarro de tabaco?
() Sim () Não
4. Você conhece ou é amigo de alguém da sua idade que fuma?
() Sim () Não
5. Na sua família, alguém fuma?
() Sim () Não
6. Qual é a sua opinião a respeito do cigarro?

Cadernos dos Alunos



[illegible]

Resumo:

Palavras-chave:

Abstract:

* > Bolsista de iniciação científica do projeto PIBIC do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq, 2012). Estudante do segundo ano do Ensino Médio. E-mail: geronimobergmanna@hotmail.com. Maíra Barberena de Mello é a orientadora desta pesquisa. Ela é mestre em Letras pela Uniritter e é professora de *Linguas Estrangeiras – Língua Inglesa* EBTB CAP-UFRRS.

Teaching-learning. Mediation. Foreign language. Speech.

Introdução

O presente trabalho discorre sobre a análise da estratégia de ensino-aprendizagem observada e estudada em aulas de língua inglesa como Língua Estrangeira (LE) chamada *andaimento*, dentro de uma perspectiva da teoria sociocultural. A pesquisa qualitativa aborda etnograficamente as interações e a produção oral de alunos de uma turma de língua inglesa, em uma determinada escola pública. Ela se realiza em três partes: o suporte teórico, a comparação e argumentação de textos, e o desenvolvimento final, ou seja, os resultados do estudo realizado.

Metodologia

A filmagem de entrevistas auxiliou a análise dos dados da pesquisa, de modo que esta fosse feita de maneira coerente, com base na opinião e no entendimento de cada aluno entrevistado quanto ao *andaimento* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), contribuindo para o êxito de sua construção. A análise interpretativa dos dados e do material de vídeo e de áudio pretende estimular a reflexão por parte de professores de LE quanto a uma determinada turma, no que se refere ao tipo de interação que favorece os alunos ao falar usando a língua inglesa. O estudo da produção oral em LE (fala em língua estrangeira) no Ensino Médio (EM) ainda necessita de estudos em escolas regulares. Além disso, é importante salientar que o processo de pesquisa foi investigado ao longo de aproximadamente três anos nas aulas de LE com alunos de uma determinada turma do EM.

Análise dos dados

Quanto às formas de aprender a língua inglesa, a maioria dos alunos citou ser importante o aprendizado por meio de diferentes metodologias, aplicadas às chamadas habilidades linguísticas que, por sua vez, são *ler, escutar, falar e escrever*. Isso abrange uma série de oportunidades de aprendizagem, que inclui assistir a filmes em inglês com legendas na língua-alvo (língua que se quer aprender), escutar músicas, mas, ao mesmo tempo, manter a presença da gramática e do aprendizado em sala de aula. Os referidos eventos de aprendizagem podem ser mediados tanto pelo professor como por um colega mais experiente em um aspecto de um conhecimento. Assim, o professor planeja uma atividade com um determinado grau de dificuldade e um colega também faz parte do processo de ensino-aprendizagem, promovendo, dessa forma, interações de um com o outro, para resolver uma situação desafiadora.

Discussão

Com minha autonomia quanto às discussões sobre a teoria sociocultural de Vygotsky² (2003), interajo com o conhecimento existente em diferentes linguagens e conheço novos conceitos, os quais foram construídos culturalmente, de modo a participar das atividades mentais e sociais estabelecidas entre os indivíduos. A teoria sociocultural iniciada por Vygotsky, por sua vez, aponta que o conhecimento e a formação de certo indivíduo vem de fora para dentro, ou seja, as relações entre o indivíduo e o ambiente o constroem, pois são socialmente mediadas.

2 > VYGOTSKY (2003) apud MELLO (2011)

Os estudos de Vygotsky (2003) mostram que, em certo ponto, o desenvolvimento de um aluno pode ser facilitado pela sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um local metafórico em que formas de mediação se desenvolvem entre os pares gerando aprendizado. Esse local metafórico é um local dinâmico, em que trocas que acarretam aprendizagem podem ocorrer constantemente nas duplas. A importância da ZDP deve-se ao benefício proveniente da interação e da mediação, e, nesse processo, os alunos recebem esse auxílio tanto de seu professor como de um parceiro mais experiente em um conhecimento/uma habilidade, o qual também aprende, construindo um diálogo colaborativo que gera aprendizagem. Acerca da aprendizagem, Vygotsky afirma que:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

Para Vygotsky (2003), uma característica importante no processo de aprendizagem é a ocorrência da ZDP, pois somente a partir da interação e da cooperação alguns processos de desenvolvimento podem ser realizados.

Nessas situações, os indivíduos têm oportunidade de interagir e de participar de uma cadeia comunicativa que permite a variação de discursos. Uma noção essencial para a teoria sociocultural é o fato de o aprendizado e o desenvolvimento ocorrerem conforme as pessoas participam de atividades socioculturais em suas comunidades. Nesse sentido, as tarefas de sala de aula são também vistas como atividades que promovem engajamento social. (LIMA; COSTA, 2012)

Estimulando a comunicação na língua-alvo, o professor pode criar um propósito para o uso da linguagem e oferecer um contexto natural para o estudo dela pelo aluno, a fim de atingir um resultado. O papel do professor na mediação é o de selecionar tópicos e tarefas que irão motivar seus alunos, oferecendo-lhes desafio linguístico, para que haja desenvolvimento na língua-alvo. A língua torna-se, então, um veículo para atingir resultados nas tarefas, e a ênfase está no significado e na comunicação.

Considerações finais

Do meu ponto de vista quanto ao assunto, aponto a estratégia de aprendizado *andaime*, abordada nos estudos realizados segundo a teoria sociocultural iniciada por Vygotsky, como uma versão coerente do significante aprendizado, ou seja, esta é a palavra que parece melhor se adequar ao que este evento representa no processo de aprendizagem. Penso assim, pois a ideia proposta pelo autor da teoria sociocultural é que os alunos aprendam cooperativamente, na medida em que associam termos recém-aprendidos como uma ajuda para a vida, auxiliando-os, dessa forma, nos momentos menos esperados. O conceito de andaime é justamente este: o conhecimento cresce com a transposição de um espaço para outro mais elevado, como os novos andares que estão sendo construídos, bem como a capacidade de resolver desafios.

Fiz parte da pesquisa, como bolsista, e, também, como um aluno aprendo uma LE. Além disso, aprendo nas situações oferecidas pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como no projeto *Drama Club*³, nos intercâmbios oferecidos para os alunos, assim como no meio online – em que se faz comunicação em diferentes línguas de forma oral e escrita.

Dessa forma, como um amante de línguas estrangeiras, percebo, cada dia mais, que posso tentar exemplificar e provar como verdadeiras as percepções de Vygotsky.

3 > *Drama Club*: projeto extracurricular do Colégio de Aplicação da UFRGS que trabalha teatro e línguas estrangeiras.

Em se tratando dos aprendizados já tidos antes da pesquisa, entendo o estudo *vygotskyano* da forma que é explicado, no que se refere à formação segundo as influências do meio, visto que é feita uma associação com base na dissertação. Isto é, qualquer tipo de relação cooperativa que já tenha ocorrido com algum colega linguisticamente mais capaz – sem que se tenha percebido – ou um auxílio que se tenha prestado a outro colega contribuiu para a minha formação linguística, uma vez que a língua medeia a aprendizagem da própria língua, a partir da resolução de problemas linguísticos.

Espera-se, portanto, que essa pesquisa incentive a utilização de tarefas colaborativas que propiciem momentos de engajamento social e cognitivo em sala de aula, de modo a favorecer o processo de autonomia dos aprendizes.

O aprendizado que se desenvolveu durante a pesquisa também se torna um grande resultado de sua realização. Dessa forma, pode-se associar os conhecimentos que foram adquiridos também a outros idiomas, como a língua alemã, tendo como produto final diversos significados que foram aprendidos e que serão levados para a conclusão de futuros objetivos, como uma pesquisa a ser realizada com base nesta experiência.

Através dos artigos que li e das relações que foram feitas no desenvolvimento desta pesquisa, percebo, mais ainda, o quão engajado me sinto para aprender novos idiomas, novas linguagens. O estímulo da comunicação na língua-alvo entre os aprendizes torna-se algo completamente propício e auxilia o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. (LIMA; COSTA, 2010)

Novas linguagens, novas escritas, novos conhecimentos: tudo a serviço de um novo aprendizado. A facilidade que tenho em me mover para diferentes ambientes de estudos me transportou também à ciência e à concretização de teorias como a da estratégia de aprendizagem *andaimento*, relacionando-as com cada aprendizado tido durante a realização da pesquisa. Pretendo me engajar cada vez mais em novas realidades, às quais sempre procurarei me posicionar, realizando novas descobertas.

Referências

- LIMA, Marília; COSTA, Patrícia. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. In: *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 1, p. 143-156, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.revista.becan.com.br/arquivos/1277642312.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- MELLO, Máira Barberena. *Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública*. 2011, 115 fs. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2011.
- WOOD, David; BRUNER, Jerome Seymour; ROSS, Gail. The role of tutoring and problem solving. In: *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Índice de Autores

BERGMANN, Gerônimo Loss, n.2, p.83
BORNSTEIN, Camilo José Ugarte, n.2, p.61
CARDOSO COSTA, Gil, n.2, p.61
FLACH, Pâmela Ziliotto Sant'Anna, n.1, p.61
FREYGANG, Cristina Claumann, n.2, p.11
FRISON, Marli Dallagnol, n.1, p.25
GOMES, Luciana Maria de Jesus Baptista, n.2, p.71
GUEDES, Paulo Coimbra, n.2, p.49
GUERREIRO, Ana Marlene Seito, n.2, p.19
MAZZEI, Luiz Davi, n.2, p.39
MOTA, Kelly Cristine Correa da Silva, n.1, p.19, p.71
NETTO, Daniela Favero, n.2, p.49
PINO, José Claudio Del, n.1, p.25
ROSSONI, Janaina Cé, n.1, p.35
SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos, n.1, p.11
SILVA, Denise Regina Quaresma da, n.1, p.35
SOUSA, Priscila Cruz de, n.1, p.47
SOUZA, Evelin Christine Fonseca de, n.2, p.61
TAUFER, Aduino Locatelli, n.1, p.5 e n.2, p.5
VIEIRA, Luís Sérgio, n.2, p.19
VIEIRA, Pedro, n.1, p.77

Índice de Títulos

- » A inserção no campo profissional e as aprendizagens sobre conhecimentos de professor nos espaços e tempos dos estágios de docência, n.1, p.25
- » A loucura de Hamlet, n.1, p.77
- » Andaimento: estratégia de aprendizado vivenciada em aulas de línguas estrangeiras, n.2, p.83
- » Apontamentos de leitura: a casa de Bernarda Alba, n.1, p.71
- » Aprendizagem colaborativa através do uso do Glogster nas aulas de Biologia, n.1, p.61
- » Apresentação do dossiê temático, n.1, p.7 e n.2, p.7
- » Caminhos para o bem-estar docente através da contação de histórias, n.1, p.35
- » Coleções biológicas para o ensino de ciências: o herbário didático do Instituto de Aplicação da UERJ, n.1, p.11
- » Critérios de textualidade do gênero gráfico: a interdisciplinaridade como fator para a compreensão textual, n.1, p.47
- » Desafios do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: vivências da prática de ensino em Ciências Biológicas, n.2, p.61
- » Editorial, n.1, p.5 e n.2, p.5
- » Educação não é fabricação, n.1, p.19
- » Iniciação científica na escola: uma abordagem pluralista, n.2, p.39
- » O ENEM, nossa responsabilidade como professores e duas tentativas de contribuir com a realidade em que estamos inseridos, n.2, p.49
- » O método científico como ferramenta de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, n.2, p.11
- » O papel dos estilos parentais, do bem-estar subjetivo dos pais e da educação pré-escolar no bem-estar subjetivo da criança, n.2, p.19
- » O uso do computador como estratégia para discutir em sala de aula o tabagismo na adolescência, n.2, p.71



Editoração e impressão:

GRÁFICA DA UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2500
Porto Alegre/RS
(51) 3308 5083
grafica@ufrgs.br
www.ufrgs.br/graficaufrgs

2014 - Realização: Núcleo de Criação, Editoração,
Revisão e Web da Gráfica da UFRGS