

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Georgyanna Andréa Silva Moraes

Notas Introdutórias

A avaliação educacional tem ocupado, na última década, lugar central nas políticas públicas da educação brasileira, sobretudo pela importância dos resultados alcançados para a estruturação do cenário educacional do País.

No âmbito escolar, a avaliação realizada em sala de aula constitui uma importante etapa do processo ensino-aprendizagem, haja vista que possibilita elementos de regulação e revisão do desempenho tanto dos alunos quanto dos professores, proporcionando-lhes uma melhor organização do trabalho pedagógico.

Grosso modo, analisando a realidade educacional, observamos que, apesar de estudos e pesquisas terem apontado para a necessidade da ressignificação das tradicionais práticas avaliativas, estas ainda se configuram como práticas de mensuração, baseadas na pedagogia do exame (LUCKESI, 1997) visto que o cenário educacional ainda desenvolve ações de examinar em detrimento de avaliar.

O presente artigo trata de uma reflexão de base teórica acerca da avaliação da aprendizagem e dos processos de alfabetizar e letrar no ciclo de alfabetização do ensino fundamental de nove anos. Para tanto, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento tomando como base os estudos de Soares (1999, 2004), Kleiman (1995), Frade (2007) e os conceitos de avaliação da aprendizagem em Luckesi (1997), Hoffmann (2005, 2007), Villas Boas (2008) e Perrenoud (1999). Neste artigo, analisamos aspectos referentes às especificidades da alfabetização



e letramento numa interface com a avaliação diagnóstico-formativa no ensino fundamental.

Alfabetização e letramento: aquisição e usos sociais da leitura e da escrita

No cenário educacional brasileiro, o processo de alfabetização de crianças continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores, tendo em vista os desafios do processo de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de aquisição e utilização social da leitura e da escrita, numa sociedade letrada.

As reflexões empreendidas neste contexto revelam o caráter multifacetado do processo de aquisição da leitura e da escrita de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever se faz necessária a compreensão dos usos sociais da escrita, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante, de modo isolado, o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito diante das exigências impostas por uma sociedade letrada.

Nesse sentido, o conceito de alfabetização vem sendo gradativamente ressignificado, não se reduzindo apenas a métodos tradicionais relacionados ao domínio do código escrito, mas, indicando a compreensão da alfabetização como um processo que abrange inúmeras facetas e perspectivas de desenvolvimento dadas a sua natureza e especificidade.

Reiteramos, portanto, que a alfabetização é marcada por diferentes enfoques a partir das concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo nos estudos concernentes à psicogênese da língua escrita e à proposta do letramento, com ênfase nos usos sociais da leitura e da escrita enquanto eixos de discussão e análise de outras formas de apropriação do sistema alfabético, decorrentes da compreensão da escrita enquanto



bem cultural, inaugurados no sistema educacional brasileiro na década de 1980.

A concepção psicogenética de aquisição da língua escrita inaugurou uma revolução conceitual sobre a alfabetização por refutar as antigas práticas de ensino pautadas nos métodos de alfabetização e por compreender a criança enquanto sujeito que pensa acerca do funcionamento da escrita, numa perspectiva construtivista do processo de alfabetizar, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Nessa concepção, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto cognoscível (língua escrita) sendo o progresso da alfabetização decorrente da transição das fases evolutivas (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) de construção do conhecimento sobre a escrita, pelas quais passa a criança.

As contribuições da teoria psicogenética no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita traduzem-se no reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento, bem como na importância atribuída ao professor quanto à compreensão de como o aluno aprende, com vistas à elaboração de atividades desafiadoras a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa no processo de alfabetização.

A concepção sociocultural considera a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que o conceito de alfabetização supera o paradigma de mera tarefa de codificar/decodificar, situando a aprendizagem do código escrito a partir dos diferentes usos sociais da escrita, haja vista que, para atender às novas exigências da sociedade, não basta saber ler e escrever, é preciso, pois, praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades decorrentes nos diversos contextos de letramento.

Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de que o processo da alfabetização envolve situações de ordem psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística (SOARES,



2004), que não podem ser desconsideradas no tratamento didático no ensino da língua, envolvendo diferentes metodologias conforme a natureza do trabalho e os objetivos propostos visando atingir as diversas finalidades de apropriação da escrita, enfatizando por um lado, a aquisição do sistema alfabético e, por outro, a imersão na cultura escrita por meio dos usos sociais nos diferentes contextos dos quais participa. Nesta perspectiva,

[...] aprender a escrever envolve dois processos simultâneos: compreender a natureza do sistema de escrita – os aspectos gráficos – e o funcionamento da linguagem que usamos para escrever – os aspectos discursivos [...] (LAROCCA; SAVELI, 2005, p. 215-216).

O termo letramento surge, portanto, para realçar a dimensão social no processo de aquisição da língua escrita, ao tempo que a concebe como prática social utilizada nos variados contextos e nos diferentes grupos e culturas. Logo, empreender uma discussão em torno do letramento nos remete a uma reflexão acerca do termo escrita, considerando o papel que esta exerce nas sociedades grafocêntricas enquanto bem cultural aliada ao conceito de letramento, uma vez que,

[...] foi inventada em decorrência da necessidade humana de ampliar as suas possibilidades de comunicar-se com seus pares e, nas sociedades em que é adotada, permeia quase todos os domínios nos quais as pessoas transitam cotidianamente [...] (LOPES, 2004, p. 20)

O homem, com base nessa necessidade humana de comunicação, busca diferentes meios para exercer a atividade comunicativa como forma de interação com seus pares. Neste exercício efetivo da ação comunicativa, deve prevalecer segundo Lopes (2004), o princípio da interatividade, que busca satisfazer a integração entre as marcas convencionais caracte-



rísticas da escrita aos significados expressos pelo pensamento simbólico do homem, construído a partir de processos históricos e culturais, tendo em vista que o significado atribuído à escrita vincula-se aos usos e às funções que ela exerce nos diferentes domínios da sociedade.

Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento compreende “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Assim, os usos da escrita extrapolam as situações específicas de sala de aula, que classificam os alunos como alfabetizados ou não alfabetizados, promovidos ou retidos e concebem a forma escolar da escrita como única via de sistematização da realidade social.

Os termos alfabetização e letramento apresentam características específicas e multifacetadas no processo de aquisição e de domínio da leitura e da escrita, tendo a escola como a principal agência de veiculação de habilidades a serem desenvolvidas, contextualizando as práticas sociais da escrita exercidas em outros domínios institucionais, como a igreja, a associação de bairro, a família, dentre outras. Partindo dessa premissa, torna-se necessário refletirmos acerca do papel exercido pela escola, enquanto espaço, por excelência, de desenvolvimento de práticas voltadas para o letramento acadêmico, associadas às práticas de letramento sociais desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação e vivência do aluno, considerando que a escola também faz parte da sociedade.

Desse modo, a escola enquanto espaço socialmente instituído para desenvolver o ensino sistemático e formal da escrita tem como papel “[...] formar usuários efetivos da escrita que vão operar com essa tecnologia cultural para ler e produzir textos em vários ambientes [...]” (FRADE, 2007, p. 302), ou seja, oferecer condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando a língua padrão como uma das diversas maneiras de comunicação. Neste sentido, a escola



deve respeitar a história de letramento e a variação linguística do aluno no processo de alfabetização, haja vista que são aspectos de grande relevância para o aprendizado da escrita.

Diante dessa realidade, traçamos alguns questionamentos: que condições a escola proporciona para o efetivo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Que práticas avaliativas são desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças? Os conhecimentos de leitura e de escrita que os alunos trazem são considerados pela escola?

Conforme mencionado anteriormente, a escola é a instituição social responsável pela transmissão convencional do sistema alfabético, cujo conteúdo é sistematizado com base na língua culta ditada pela cultura dominante que sufoca as diferentes maneiras de comunicação que não estejam de acordo com a norma padrão. A compreensão acerca da língua padrão como uma das formas de utilização da escrita, evidencia o caráter de concepção da língua na perspectiva sociolinguística, pois situa a maneira de falar com o contexto que se está inserido, assim como o uso que se faz da escrita. Assim, com base no papel social que desempenhamos em um determinado contexto, monitoramos a nossa maneira de falar, haja vista que não utilizamos aspectos da norma culta o tempo inteiro para nos comunicar, portanto, a escrita apresenta múltiplas funções ao ser utilizada em casa, na igreja, no clube, dentre outros espaços sociais.

No convívio com uma cultura letrada, sobretudo na interação com seus pares, mediante experiências vivenciadas na família, a criança traz para a escola marcas da escrita, sendo a oralidade um dos fatores de construção das regras internas da língua, necessárias ao desenvolvimento da língua escrita. Nesse sentido, a escola deve diagnosticar os conhecimentos que o aluno tem acerca da leitura e da escrita e organizá-los tendo em vista os usos especializados da língua (BORTONI-RICARDO, 2004) que irá desempenhar em contextos diferenciados e com funções específicas.



É interessante ressaltar que a criança ao chegar à escola traz marcas desse ambiente alfabetizador, pois ela convive no interior desse ambiente formado por diversos domínios sociais nos quais circula a escrita e vivencia eventos de oralidade necessários à constituição da língua escrita.

As práticas de alfabetização devem contemplar, portanto, a contextualização da escrita com base nas situações reais de uso dessa tecnologia na sociedade, oferecendo condições para o letramento ao tempo que situam os gêneros textuais demarcando suas funções comunicativas. Consideramos a ressalva de que a escola não pode garantir o acesso a todos os tipos de leitura ou mesmo a sua utilização, no entanto, enquanto agência promotora do letramento deve encaminhar o aluno ao acesso da cultura letrada, possibilitando-o o conhecimento das diferentes formas de utilização dos recursos comunicativos. Tal proposição encaminha a discussão acerca do papel da professora alfabetizadora nesse contexto, a fim de que possa desenvolver práticas significativas de ensino que possibilitem o desenvolvimento do aluno acerca do funcionamento e utilização da escrita.

Essa compreensão está sustentada numa perspectiva sociocultural da alfabetização, cuja reflexão considera a percepção da criança acerca da língua escrita, a partir dos conhecimentos trazidos em decorrência das marcas de oralidade presentes nos discursos da família como um conhecimento real da criança a ser potencializado com base no conhecimento formal transmitido pela escola.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e



escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 69).

O papel da professora alfabetizadora, nesse sentido, é a de mediadora desses conhecimentos, tendo em vista a potencialização das funções psicológicas superiores da criança, a fim de que esta possa se desenvolver autonomamente. Ressaltamos, nesse aspecto, a importância do conhecimento acerca do funcionamento da escrita e de como a criança aprende, como saberes necessários à professora alfabetizadora, objetivando o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem, possibilitando aos alunos refletir sobre o uso e a função social da escrita no seu cotidiano, como aspectos integrantes da organização do trabalho pedagógico na alfabetização.

Reflexões acerca da avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização

A implantação do ensino fundamental de nove anos através da Lei nº 11.274/2006 ampliou a possibilidade de inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, bem como aumentou o tempo escolar voltado para o efetivo desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, sobretudo para os alunos da classe popular.

Conforme o preconizado no Parecer CNE/CEB nº 04/2008, que dá orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, há a necessidade de considerar esse período como um ciclo sequencial de ensino. Neste termo, como organizar um ordenamento curricular que atenda a construção de conhecimentos a serem desenvolvidos na alfabetização? Como organizar pedagogicamente o trabalho alfabetizador de modo que o currículo desenvolvido neste ciclo contemple ações formativas na construção de conhecimentos que garantam o sucesso escolar? Como avaliar esse ciclo de ensino, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento das habilidades inerentes



a cada ano? E ainda, que indicadores de desempenho serão avaliados neste ciclo?

Ainda conforme o referido documento, a avaliação deve assumir um papel redimensionador da ação pedagógica por constituir um momento de construção de conhecimentos no processo de alfabetização e letramento e, portanto, prescindir de instrumentos e procedimentos característicos de uma avaliação diagnóstico-formativa, em superação às práticas avaliativas de caráter classificatório e excludente.

Vale ressaltar que a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização tem revelado de forma consistente a mera verificação de conhecimentos, sobretudo se relacionada à concepção de alfabetização no modelo tradicional pautada nos aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, privilegiando somente a capacidade de decodificação em detrimento da capacidade de compreensão leitora e escritora, relacionadas à utilização desse conhecimento construído pelo aluno e vivenciado nos diferentes contextos sociais.

Considerando que numa sociedade de cultura letrada a leitura e a escrita estão presentes em diferentes contextos e, portanto fazem parte do dia-a-dia das crianças em situações diversificadas de utilização, ao chegarem à escola podem ter certo domínio de como funciona a escrita e a leitura e como usá-las no dia-a-dia. Como então avaliar os conhecimentos prévios dos alunos de modo à ampliação do conhecimento socialmente construído?

Trazendo à discussão a função diagnóstica da avaliação no ciclo de alfabetização, reiteramos a importância das práticas avaliativas desenvolvidas nessa perspectiva uma vez que possibilitam ao professor alfabetizador a compreensão do estágio de aprendizagem do aluno em torno da leitura e da escrita e a tomada de decisões em torno do desenvolvimento das habilidades inerentes ao processo de alfabetização, visto que, nesse percurso, o aluno deverá construir os conhecimentos da leitura



e da escrita e, portanto, não deveria ser reprovado pela ausência de habilidades que ainda não desenvolveu. Pelo contrário, as ações de regulação nesse processo, deveriam focalizar os conhecimentos da leitura e da escrita que o aluno sabe, mediado pelo contexto social do qual participa, relacionando-os com os conteúdos e habilidades relativas ao ordenamento curricular proposto ao ciclo de alfabetização.

Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua oral e escrita numa perspectiva construtivista, a avaliação diagnóstica permite identificar as fases do conhecimento (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), configurando um processo de interpretação ativa da criança acerca do funcionamento do sistema alfabético. Assim, possibilita ao professor os retratos da realidade de conhecimentos construídos pela criança e que nortearão as ações intervenivas de ensino, visando uma aprendizagem significativa.

Mediar a expressão de sentido, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprende falando, escrevendo, desenhando, gesticulando. Ele elabora significados próprios sobre os conhecimentos que constrói e os comunica por meio de múltiplas linguagens (HOFFMANN, 2007, p. 58).

A avaliação do ciclo de alfabetização deve estabelecer ainda a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa como eixo redimensionador da ação pedagógica. Segundo Villas Boas (2008, p. 181), a avaliação formativa [...] leva sempre em conta onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades [...].

Ainda segundo Villas Boas (2008), um importante procedimento de avaliação formativa é a observação, sobretudo se realizada nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que “[...] permite investigar as características individuais e grupais



dos alunos, tendo em vista identificar os fatores que facilitam e os que dificultam o desenvolvimento do trabalho [...]” (VILLAS BOAS, 2008, p. 198).

Nesta perspectiva, a avaliação formativa exige do professor a constante revisão do planejamento da ação pedagógica permeada pela reflexão crítica do ensinar e aprender, ambos avaliados na dinâmica de um processo interativo e correlacionados, sendo, portanto, a avaliação formativa parte da organização do trabalho pedagógico, visto que a avaliação serve para pensar e planejar a prática didática.

Para Perrenoud (1999), a prática de uma avaliação formativa perpassa pela modificação do planejamento didático do professor, visto que [...] a mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade [...] (PERRENOUD, 1999, p. 149). Assim, compreendemos que avaliação formativa envolve o acompanhamento contínuo do agir e do pensar do professor sobre o agir e o pensar dos alunos, possibilitando um espaço de aprendizagem para o aluno e de desenvolvimento profissional docente.

Ainda segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa necessita ser reinventada tomando como base a sistemática de observação, interpretação e intervenção do projeto educativo realizado na escola. Tal reinvenção norteia a organização do trabalho pedagógico, visto que perpassa pelo desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores, sobretudo porque o processo de alfabetização do ensino fundamental está sistematizado em ciclo de estudo. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico alfabetizador deve contemplar o percurso formativo que os alunos irão realizar do 1º ao 3º ano, promovendo uma crescente teia de conhecimentos e não a realização de um trabalho isolado, mas compreendendo a aprendizagem na perspectiva de um processo contínuo e integrado.



Notas conclusivas

Conforme outrora mencionado, a implantação do ensino fundamental de nove anos proporcionou um maior acesso de crianças à escola, dando margem a um tempo escolar mais amplo na construção de conhecimentos, sobretudo relacionados à alfabetização e ao letramento.

Pensar a alfabetização de crianças, nessa perspectiva, constitui um desafio para professores e dirigentes educacionais, a fim de assegurar efetivamente o acesso e a permanência dessas crianças na escola, não permitindo que a ampliação desse tempo escolar configure apenas o aumento de mais um ano letivo, mas um tempo qualitativo de aprendizagem rumo ao sucesso escolar, sobretudo direcionado por práticas pedagógicas inovadoras.

A avaliação da aprendizagem, nesse cenário, constitui um instrumento de orientação do fazer pedagógico, visto que configura uma ação reguladora do processo de ensinar e aprender. Portanto, a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização do ensino fundamental deve ser redimensionada, objetivando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, numa perspectiva diagnóstico-formativa, de modo a possibilitar ao professor a compreensão dos estágios de aprendizagem dos alunos e uma intervenção pedagógica que atenda às necessidades formativas apresentadas por esses alunos.

As reflexões aqui empreendidas apontam para a mudança de antigas práticas avaliativas que perpassam pelo reordenamento curricular do ciclo de alfabetização, bem como pela concepção que norteia o projeto pedagógico da escola, visto que não podemos pensar a avaliação da aprendizagem com um fim em si mesma, mas como parte integrante dos componentes do planejamento de ensino, cujo objetivo deve ser o de desenvolver uma educação de qualidade.

Ressaltamos ainda que o desenvolvimento de práticas avaliativas inovadoras exige a mudança de postura realçada nos



modos de pensar e agir dos professores e da escola, em face da compreensão de educação, de homem e de sociedade, a exemplo do que afirma Hoffman (2007, p. 39) [...] antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria. Vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LAROCCA, P. & SAVELI, E. de L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005. p. 185-222.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOPES, I. de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: UFPE/CAC, 2004.
- KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens — entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZAC-



CUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

SOARES, M. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 25. p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et. al. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2008, p. 175-214.



ANÁLISE DO PRÉ-TESTE DO MÉTODO DE PESQUISA E DE SEUS INSTRUMENTAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM GRUPOS FOCAIS DE CRIANÇAS

Edivone Meire Oliveira

Francisca Samara Teixeira Carvalho

Liliann Keylla de Freitas Araújo

Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues

Introdução

Segundo Goldemberg (1999), a pesquisa científica tem como fundamento a busca de respostas a um problema. Logo, faz-se necessário a determinação de um conjunto de passos que possam conduzir o pesquisador às possíveis respostas aos questionamentos da investigação. Certamente, o grau de confiabilidade dessas respostas dependerá, em grande escala, dos procedimentos metodológicos adotados e, mais especificamente, da seleção de um método de pesquisa que possa atender às determinações da natureza do objeto de estudo e de seu objetivo.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta a análise do pré-teste do método e dos instrumentais que foram utilizados em uma pesquisa que objetivava conhecer os fatores intervenientes à melhoria do desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do Ceará, nos últimos anos.

Assim, considerou-se a perspectiva de crianças, professores e gestores, por meio de suas compreensões, percepções, sentimentos, significados, conceitos e valores: os Grupos Focais tornaram-se um imperativo à pesquisa. Contudo, a análise aqui apresentada refere-se, exclusivamente, ao pré-teste do Grupo Focal realizado com as crianças da pesquisa.