



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL- PPGEA/FURG



**OLHAR ECOLÓGICO DAS CRIANÇAS SOBRE O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARCIA SOARES DA SILVA

**RIO GRANDE - RS
2017**

MARCIA SOARES DA SILVA

**OLHAR ECOLÓGICO DAS CRIANÇAS SOBRE O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental. Área de concentração: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia

**RIO GRANDE – RS
2017**

Ficha catalográfica

S586o Silva, Marcia Soares da.
Olhar ecológico das crianças sobre o processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Marcia Soares da Silva. – 2017.
100 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.
Orientadora: Dr^a. Narjara Mendes Garcia.

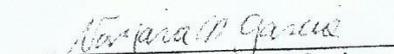
1. Educação Ambiental 2. Olhar ecológico 3. Escola 4. Pesquisa com crianças 5. Escolarização I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

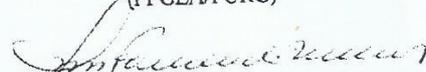
CDU 664.95

Marcia Soares da Silva

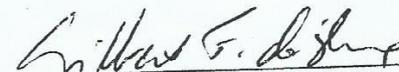
“Olha ecológico das crianças sobre o processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:


Prof. Dr. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Luis Fernando Minasi
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Vânia Alves Martins Chaigar
(FURG)


Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
(UNILASALLE/RS)

*Dedico à minha família, namorado
e as crianças, a essência deste
trabalho.*

As Cem Linguagens

*A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos,
 cem pensamentos,
 cem modos de pensar,
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois, cem, cem, cem),*

*Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
 de fazer sem a cabeça,
 de escutar e de não falar,
 de compreender sem alegrias,
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe
 e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
 a realidade e a fantasia,
 a ciência e a imaginação,
 o céu e a terra,
 a razão e o sonho,
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força que move o universo, por me dar forças e motivação em muitos momentos difíceis para que eu pudesse concluir este trabalho;

A Mãe Maria e Pai Henevalte, presentes desde o início de tudo e maiores incentivadores da minha carreira, meu porto seguro;

A meu Namorado, Thiago, por acreditar mais em mim do que eu mesma, pelo incentivo, compreensão e amor, espero que estejas presente nas próximas vitórias e eu nas tuas;

A minha Super Orientadora, Narjara, uma inspiração! Agradeço pela compreensão e por acreditar em mim;

A Escola onde foi realizada a pesquisa, por abrir as portas, abraçar a causa e por incentivar o trabalho;

Em especial a Diretora Mariza, as Vices Marta, Vivi e Josi e a professoras que ajudaram a dar vida a pesquisa;

As minhas crianças, sem elas nada disso teria se realizado, vivem no meu coração.

As amigas Eliane e Andreia por me ajudarem em muitos momentos, jamais poderia esquecer de vocês;

Aos professores da banca, Luis Fernando Minasi e Jussara Botelho Franco por terem um olhar cuidadoso e terem contribuído nesta caminhada;

Ao professor Gilberto Silva, por aceitar o convite;

Sou grata ao PPGA e aos colegas pelos conhecimentos compartilhados;

Também a CAPES, que financiou esta pesquisa;

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte da caminhada e que acreditaram que seria possível realizar este trabalho, minha eterna gratidão!

RESUMO

O presente projeto nasceu da minha inquietação enquanto docente diante do processo de reprovação e aprovação escolar nos primeiros anos do ensino fundamental. A reprovação escolar é um problema histórico que tem consequências graves como a retenção e evasão das crianças nesta etapa da Educação Básica. Durante a construção do trabalho surgiram outros pontos importantes sobre o processo de escolarização das crianças, trazendo-as como protagonistas desse processo de pesquisa. O olhar ecológico das crianças sobre o contexto escolar pode contribuir para repensar as práticas docentes e o processo de ensino e aprendizagem nestes primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi compreender, através da ótica e percepção das crianças, como elas vivenciam e pensam seu próprio processo de escolarização. Considera-se que as crianças possuem a sua leitura de mundo e que isso deve ser reconhecido e respeitado como pressupostos para uma Educação Ambiental Crítica na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola pública no município de Rio Grande/RS, inicialmente com uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental e no semestre seguinte, encontros individuais com quatro crianças, duas que aprovaram e duas que reprovaram. Utilizou-se a metodologia de Inserção Ecológica no ambiente escolar, em que foram realizadas diferentes estratégias para a pesquisa com crianças, como a realização de atividades lúdicas, registros fotográficos, conversas no coletivo e individuais. A partir das falas dos educandos, seis categorias ficaram evidentes: Ser educando; Ser professor; Percepções sobre a escola, Aprendizagem, Aprovação e Reprovação. As interações foram gravadas e transcritas na íntegra, e os dados analisados qualitativamente seguindo os passos da Teoria Fundamentada na Grounded Theory. Os resultados demonstraram que as crianças percebem o processo de escolarização a partir de modelos, papéis e rótulos atribuídos pela sociedade, como imagens sociais de educando e professor. Compreendem que a reprovação está associada ao comportamento e a realidade do educando, percebem a escola como um lugar de disciplina com imposição de regras e o professor como um sujeito autoritário. Elas também apresentam um olhar ecológico sobre o ambiente escolar, onde apontam especificidades que tornariam este contexto ecológico mais preparado para receber seus educandos. Em suma, a pesquisa aponta a necessidade de uma educação dialógica com as crianças, em que a Educação Ambiental se apresente aos sujeitos como possibilidade de desenvolverem o senso crítico e o pertencimento social para atuar no mundo e transformá-lo.

Palavras-Chave: *Educação Ambiental — Olhar Ecológico – Escola – Pesquisa com Crianças - Escolarização.*

ABSTRACT

The present project was born of my concern as a teacher in the process of school failure and approval in the first years of elementary school. School failure is a historical problem in which it has serious consequences, such as the retention and evasion of children at this stage of basic education. During the construction of this project other important points emerged from the process of children schooling making them as protagonists of the research process. Children ecological view on the school context may contribute to teaching practices rethinking and to the teaching and learning process in these early years of elementary school. The objective of this research occurred through the children's perspective and through the perception of how they experience and think about their own schooling process. It is considered that children have their own reading of the world and that this should be recognized and respected as presumptions for Critical Environmental Education in school. The research was accomplished in a public school in the city of Rio Grande / RS, initially with a 3rd year Elementary School class and in the following semester, individual meetings with four children, two that approved and two that failed. The methodology of ecological insertion was used in the school environment, in which different strategies were developed for the research with children, such as the accomplishment of play activities, photographic records, collective and individual conversations. From the students' statements, six categories became evident: Being a student; Being a teacher; Perceptions about school, Learning, Approval, and Failure. The interactions were recorded and transcribed in absolute, and data was analyzed qualitatively following the steps of the Grounded Theory. The results revealed that children perceive the schooling process from models, roles and labels attributed by society, such as social images of students and teachers. They understand that failure is blamed exclusively on teaching and recognize the school as a place of discipline, with the imposition of rules, and the teacher as the one who needs to be authoritative. They also present an ecological view about the school environment, in which they point out specificities that would make this ecological context more developed to receive its students. In short, this research points out the need for a children dialogical education, in which Environmental Education presents itself to the subjects as a possibility to develop a critical sense and a social belonging to act in the world and transform it.

Keywords: *Environmental Education – Ecological View – School – Research with Children.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Figuras</u>	<i>Página</i>
Figura 1 Em torno da escola.....	52
Figura 2 Organograma das categorias.....	63
Figura 3.....	75
Figura 4.....	75
Figura 5.....	75
Figura 6.....	76
Figura 7.....	78
Figura 8.....	80
Figura 9.....	82
Figura 10.....	82
Figura 11.....	83

LISTA DAS TABELAS

<u>Tabelas</u>	<i>Página</i>
Tabela 1 Participantes da primeira fase.....	53
Tabela 2 Participantes da segunda fase.....	54
Tabela 3 Tabela de análise.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Comissão de aperfeiçoamento de pessoal do nível superior
CENPE- Centro de pesquisas da infância e da adolescência
CLE – Construção de linguagens essenciais
EA – Educação Ambiental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG – Minas Gerais
ONG – Organização não governamental
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
RS – Rio Grande do Sul
SP – São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Memorial da constituição da Professora/Pesquisadora.....	14
2. SER CRIANÇA NA ESCOLA: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS INFÂNCIAS NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
2.1. Contribuições da Abordagem Bioecológica para compreender o olhar ecológico das crianças sobre a escola.....	30
2.2. As infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Dimensões sobre a aprovação e a reprovação no primeiro ciclo de alfabetização.....	39
3.INSERÇÃO ECOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	49
3.1. Qual escola?.....	50
3.2. Quem são as crianças?.....	52
3.3. Estratégias metodológicas de coleta e análise dos dados.....	55
4. OLHAR ECOLÓGICO DAS CRIANÇAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO.....	64
5. IMAGENS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.....	74
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERENCIAIS.....	93
7. APÊNDICE.....	98
APÊNDICE A.....	98
APÊNDICE B.....	100

1. INTRODUÇÃO

1.1. Memorial da constituição da Professora/Pesquisadora

“[...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...]. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.”

Paulo Freire

Escrever sobre a minha própria constituição da pesquisadora como professora e, chegando até o presente momento, onde torno-me uma professora/pesquisadora não é tarefa fácil. Percebo atualmente como é complexa esta profissão, no sentido de precisarmos estar preparados constantemente para os desafios que a circundam. Isso não significa que não me ocorressem inquietações sobre a construção da minha própria prática, que eram e são constantes.

Os questionamentos acerca de algumas situações que me apresentavam, promoveram a busca de respostas para preencher lacunas que foram abertas durante a minha prática docente. Desde o início de minha escolha pela docência, a qual optei a pouco mais de dez anos, começando pelo curso de Magistério, que naquele momento trouxe para a minha vida uma experiência fundamental para iniciar a prática docente. Naquela época, a imaturidade permitia encontrar a felicidade em apenas construir um planejamento “bonito” e aplicar aos educandos. Quando percebi esta ingenuidade, comecei a ter maior criticidade. Deste modo, compreendo que o curso de magistério tem suas peculiaridades e especificidades, mas foi inevitável questionar algumas de suas particularidades, as quais me causavam, de certo modo, alguma inquietação.

Com isto, percebi o quanto a compreensão sobre a constituição dos saberes docentes, que tinha formado durante o curso de Magistério, que é um curso técnico, foi sofrendo rupturas durante o curso de Pedagogia. As experiências em sala de aula, as leituras realizadas e observações de outros educadores, fizeram com que eu refletisse sobre a minha própria formação docente e a construção da prática.

No entanto, desde o momento em que entrei para o Curso de Magistério, depois no Curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande, e atualmente constituindo-me como pesquisadora, no Curso de Mestrado em Educação Ambiental da mesma Universidade, fui me descobrindo como educadora, entendendo a importância que o professor possui como mediador do processo de desenvolvimento dos educandos, aprendendo a cada dia com as experiências, estudos e as crianças, através do compartilhamento de conhecimentos, que cada um acarreta dentro de si. “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...]” (FREIRE, 1987, p. 68).

Foi uma escolha que proporcionou muita reflexão. A imagem de educador que eu carregava antes de ingressar no magistério é bem diferente daquela construída ao longo da formação e da prática docente, pois “o educador é aquele que emerge junto com os seus educandos desse mundo vivido de forma impessoal. Educar é tornar e tornar-se pessoa.” (GADOTTI, 1991, p. 50).

Relaciono então, a escolha profissional por diversos fatores, tais como: pela grande identificação que sempre tive com a profissão, tanto é que não percebia-me em outro lugar que não fosse à sala de aula, hoje já percebe-se outras possibilidades dentro da mesma profissão, como a pesquisa, por exemplo. Foi na observação de outros educadores, que tive como exemplo em minha vida, principalmente os quais eu não concordava com algumas de suas atitudes, por se perceber uma possibilidade de crescimento intelectual. Penso o professor como alguém que deve se atualizar, ampliar seus conhecimentos, buscar uma formação continuada e permanente, pensando nos sujeitos que farão parte de sua prática e também na importância de se refletir acerca dos diversos desafios que circundam a profissão atualmente.

Quando participava da disciplina Leituras de Paulo Freire, ministrada pelo Prof. Luis Fernando Minasi no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, como aluna especial, entendi este autor como uma referência fundamental para tecer meus pensamentos através da escrita. Decidi, a partir destas reflexões, pela temática de estudo e fui percebendo quão importante é a formação permanente do professor para sempre questionar e refletir sobre sua prática, segundo Freire (1996):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] (FREIRE, 1996, p. 40).

Certamente, comecei a repensar a minha prática docente, ainda durante o próprio curso de Magistério, ficando mais claro durante o estágio. Neste período, sentia-me inexperiente em relação a muitas problemáticas cotidianas, dentro de tantas surpresas e novidades que esta prática, mesmo que sendo pouco tempo de, apresenta ao educador, somente intensifiquei minha decisão, porque esta experiência acrescentou mais certeza à minha decisão profissional.

Iniciando-me no Curso de Magistério, imaginando que pra ser Professora precisaria “ter um dom”, dominar uma técnica, ou apenas gostar de crianças, durante o próprio curso de Magistério fui desmistificando esta ideia e hoje percebo o educador como um sujeito que tem que ser crítico e reflexivo, ao mesmo tempo esperançoso. Compreendo que para me tornar educadora, se precisa de algo a mais. Segundo Gadotti, (1991):

[...] “o professor é agente de reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação e da crítica. O predomínio das funções de reprodução professoral dependem mais do movimento social e sua dinâmica, que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares”. [...] O educador é aquele que faz vir ao mundo um saber que já estava “lá” e que pedia pra nascer. (GADOTTI, 1991, p. 65-65-67).

E ainda, segundo Freire (1996):

A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. [...] Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 1996, p. 70).

Há, portanto uma forte relação entre o educador e a postura na qual ele deve assumir, isto significa que o professor deve não apenas ser um mero transmissor de conhecimento, mas sim, estar atento a bagagem de conhecimento que os sujeitos trazem consigo. Além disto, o tempo fez com que compreendesse, como educadora, que tenho a possibilidade de aprender com os educandos, a partir de seus conhecimentos de vida, assim dando mais significado a minha própria prática educativa.

Atualmente, ao realizar as leituras para realizar esta pesquisa, descobri como fundamental e essencial para a compreensão dos resultados que aparecerão e também, para a construção desta reflexão inicial, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996, 1998, 2011). Não poderia deixar de citar o quão foi e está sendo importante conhecer a Abordagem Bioecológica para conhecer as crianças que foram parte da

pesquisa e o seu desenvolvendo dentro da primeira etapa escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em outras pesquisas, as outras metodologias e abordagens utilizadas geravam-me dúvidas e incertezas quanto aos resultados. A Inserção Ecológica (BRONFENBRENNER, 1996, 1998; KOLLER, 2004) permitiu ir além do aparente, com um olhar mais atento e sensível, conseguindo transpor os resultados da pesquisa, além de fazer com que eu crie uma empatia com o fenômeno de pesquisa, sentindo-me parte do ambiente de pesquisa.

Durante a construção da dissertação, percebi que as reflexões sobre os saberes docentes foram fundamentais para a elaboração deste trabalho. Elas são uma instigação para tratar desta questão, porque durante a minha trajetória de formação, fui construindo e reconstruindo a imagem de educador e também a de identidade docente, dedicando reflexões sobre os elementos que ajudam a constituir a própria ação. Diante disso, decidi dar início a este estudo para responder mais um de meus questionamentos, além de se fazer reflexões acerca dos saberes docentes e a trajetória como uma educadora, a pesquisa com crianças surgiu como tentativa de compreender de que forma elas vivenciam suas infâncias dentro da escola e como constroem seus saberes durante esta trajetória.

Portanto, ao escrever sobre este tema, consegui resgatar nas minhas memórias subsídios que ocasionaram a escolha profissional e questões que fizeram com que eu chegasse neste momento e escolhesse trabalhar com este fenômeno de pesquisa. Por esta razão que há um diálogo ao longo deste projeto com distintos autores, na busca por uma melhor compreensão sobre crianças, infâncias, escola, educação ambiental, resiliência, ensino de nove anos, entre outros.

1.2. Definição e implicações do estudo

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada na zona oeste do município de Rio Grande/RS. Realizei uma pesquisa com as crianças, compreendendo a visão que elas têm de seu processo de escolarização. Dentro deste processo, a intenção foi identificar os resultados referentes ao processo de escolarização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A investigação aconteceu a partir do olhar da criança sobre a “escola”, através de atividades lúdicas de intervenção sobre aprendizagem, aprovação

e reprovação ao final do primeiro ciclo de alfabetização das crianças nesta etapa da Educação Básica.

O **objetivo principal** da pesquisa foi compreender, através da ótica e percepção das crianças, como elas vivenciam e pensam seu próprio processo de escolarização. Considera-se que as crianças possuem a sua leitura de mundo e que isso deve ser reconhecido e respeitado como pressupostos para uma Educação Ambiental Crítica na escola. A temática de pesquisa emerge quando surgem as seguintes **questões de pesquisa**: O que as crianças pensam sobre seu processo de escolarização? As crianças têm um olhar ecológico a respeito das circunstâncias que envolvem a sua inserção escolar? De que forma o olhar ecológico das crianças, caso apresentem, podem ajudar a escola a construir uma proposta pedagógica crítica? Assim, como **justificativa**, destaco que no atual sistema de ensino de nove anos, a criança não reprova até o terceiro ano e é avaliada através de pareceres descritivos. A partir desta etapa, é que ela tem que aprender a lidar com a possibilidade de reprovação escolar e os sentimentos e consequências desse processo.

Nesta pesquisa, o que me motivou, inicialmente, foi compreender a perspectiva e a forma pela qual a criança percebe a aprovação e reprovação diante da progressão continuada até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Como professora dos anos iniciais, prática desenvolvida em escola pública no período de 2012 a 2016 em turmas do 4º Ano, me incomodava o fato da criança progredir até o final do primeiro ciclo, muitas vezes sem avanços no processo de alfabetização, e quando nesta etapa ser determinada a continuidade ou retenção, como uma determinação do fracasso ou sucesso do processo de aprendizagem e alfabetização. Incomodava ainda mais o fato das crianças receberem esta notícia sem uma preocupação com os sentimentos e interpretações que emergem diante da aprovação e reprovação escolar. Posso apontar, no entanto, que a etapa de coleta dos dados proporcionou outras questões importantes, que causaram surpresa e se sobressaíram as ideias iniciais, que inevitavelmente não pude deixar de aprofundar na análise dos dados.

Destaco assim como objetivo específico evidenciar a partir desta pesquisa a percepção da criança sobre sua vivência dentro do atual sistema de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, escutando seus sentimentos sobre a passagem do primeiro ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) para ano que “reprova por notas” (4º ano). Com este estudo reconheço e legitimo a opinião e os saberes das crianças, como expressa Castro; Souza, 2008:

[...] Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação

que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar *a criança*, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar *com a criança* [...]. (CASTRO; SOUZA, 2008, p. 53).

Considero que as crianças são seres que tem sua “leitura de mundo” e que isso deve ser reconhecido e respeitado. Deste modo, a educação transformadora e promotora da “alfabetização ambiental¹” é aquela que apresenta aos sujeitos possibilidade de desenvolverem o senso crítico e o pertencimento social para atuar no mundo e transformá-lo. Ela faz com que o educando estimule sua curiosidade e se perceba como um protagonista nos contextos em que se insere. Freire (1996) explicita sobre a curiosidade:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 18).

As crianças são feitas de múltiplas curiosidades, pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar. Através da curiosidade, quando ela não é esquecida nos primeiros anos do ensino fundamental, podemos por meio dos nossos sentidos, conhecer o mundo para transformá-lo. Essa construção de conhecimentos entendida por ser uma prática social, deve priorizar reflexões e questionamentos sobre a realidade, em um processo de crítica e autocrítica, de política e conscientização coletiva (LOUREIRO, 2006).

A interação com os educandos nesta pesquisa possibilitou reflexões sobre a minha própria prática docente. Minha atuação se deu no 4º ano e busquei, além de respostas para muitos professores que estão lidando com a progressão continuada, possíveis respostas para muitas de minhas aflições e angústias, avançando assim para a criticidade, a criação e o fortalecimento da minha prática docente (SEGURA, 2001).

O grande desafio da escola e dos educadores, e também o meu desafio profissional, sempre foi e é lidar com os reflexos da sociedade, principalmente com as problemáticas ambientais e a grande crise mundial instalada atualmente. O professor tem duas opções: ignorar ou trazer as problemáticas para o debate e tentar, juntamente com o conhecimento de seus

¹ Utilizei esse termo para destacar o processo de constituição do sujeito crítico/reflexivo e o surgimento do sentimento de pertencimento ao mundo para transformá-lo.

educandos, superar situações de seu cotidiano, como preconceito, discriminação, diversos tipos de exclusão, desigualdade social, entre outros. Assim:

Mas este é justamente o desafio colocado para a escola, cujo papel primordial é formar cidadãos comprometidos com o aprimoramento social, individual, intelectual, cultural e produtivo, buscando superar os problemas, melhorar a convivência entre os seres humanos e destes com o mundo, inculcar os valores de igualdade, justiça, liberdade, responsabilidade e promover habilidades. Só que este ideal se insere num contexto de diversidade e de conflito que tem que ser encarado pela educação. (SEGURA, 2001, p. 58-59).

E não poderia deixar de trazer um dos pensamentos de Freire (1996) para complementar este debate:

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...]. (FREIRE, 1996, p. 18-19).

Tarefa importante, portanto, é não se fazer alheio às distintas problemáticas que acontecem no bairro, na cidade, no país e no mundo. O professor tem que ser um sujeito crítico, que convida seus educandos a perceberem o mundo através de uma forma crítica e com um olhar mais humano, mais cuidadoso perante a vida, respeitando todas as formas vitais, em sua complexidade.

Deste modo, a vontade de compreender a escolarização a partir das vivências e experiências no cotidiano escolar, fez com que surgisse a vontade de desenvolver a pesquisa junto às crianças. Entendo que a prática docente deve estar sempre relacionada a pesquisa, ou seja, ensino porque pesquisei, busquei, indaguei e pesquiso, porque ainda não conheço. (FREIRE, 1996). Este estudo surge para atenuar uma angústia e emerge de uma curiosidade, um desejo. Vem para enriquecer e ampliar o conhecimento sobre como as crianças pensam sua escolarização, pois o que muito se encontra são pesquisas voltadas para o conhecimento adultocêntrico, em que prevalece a percepção dos adultos, geralmente os professores, sobre o processo de ensino e aprendizagem. O que pretendi foi me inserir e interagir o maior tempo possível com o fenômeno de pesquisa, para que os sujeitos pesquisados falassem sobre sua realidade e expressem as suas experiências no ambiente escolar.

Esta compreensão deu ênfase as discussões que foram construídas. Assim, entendo que o papel do professor é de extrema importância e deve levar em consideração o que a criança traz de bagagem cultural e escutar o que ela tem a dizer, fazendo que o que está em sua volta

tenha significado para o educando. Percebo que o educador deve levar em consideração o conhecimento que o educando traz, não considerando como errado ou sem valor. Ele deve trabalhar com os diferentes contextos que permeiam a vida cotidiana da criança, utilizar diversos artefatos culturais em sua prática educacional, planejar intencionalmente e refletir sobre seu saber-fazer pedagógico, e argumentar teoricamente a sua ação educativa.

Dentro do atual contexto educacional brasileiro, a progressão continuada apresenta-se como uma estratégia que visa superar a reprovação escolar, problema histórico que tem consequências graves como a exclusão das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com a progressão continuada, são extintos os documentos denominados “boletins”, com notas e conceitos trimestrais ou bimestrais e prevalecem o parecer descritivo individual, construído pelo professor (FREGONEZE, 2000).

Ao vivenciar a situação de reprovação no processo de alfabetização, muitas vezes a criança acaba por ser caracterizada como incapaz, sendo marcada por toda a vida escolar. Neste caso, a implementação verticalizada da progressão continuada, considera o aspecto pedagógico de que toda criança tem capacidade de aprender e se desenvolver no seu ritmo e a escola com o papel de garantir essa aprendizagem ao educando.

Segundo Hoffmann (1994), a avaliação realizada na escola possui características reprodutivas e é uma prática que inicia nos próprios cursos de Magistério e Pedagogia e outras licenciaturas, fazendo com que seja uma influência muito mais forte do que qualquer teoria, a ponto de ser reproduzida por estes graduandos quando se tornam professores, nos Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A seguir, aponto as leis que tem como proposta em uma de suas metas garantir e implementar a todas as escolas do país a modalidade de nove anos para o Ensino Fundamental. Estas leis tem a intenção de diminuir o alto índice de repetência e defasagem entre idade cronológica e ano escolar, a partir de resultados dos exames internacionais (BARBOSA; DELGADO, 2012). Assim, podemos refletir sobre a antecipação da idade cronológica das crianças no Ensino Fundamental, pensando se isto é algo positivo para a infância ou se pode se tornar um risco, no sentido de fazer a criança assumir o papel de estudante muito cedo. De acordo com a LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece no Artigo 32 que:

O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de

aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007). § 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), em uma de suas metas para a próxima década, prevê: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (p. 10). E traz também algumas estratégias para que esta meta seja alcançada. Neste caso, surge a progressão continuada, como uma política pública verticalizada, prevista como uma possibilidade aos sistemas de ensino e às escolas do Ensino Fundamental, que tem o objetivo de erradicar um problema histórico, que é a reprovação, como já citado acima. Neste processo, os educandos do 1º ao 3º ano, são avaliados através de parecer descritivo e, dentro do período de três anos, apresenta como foco à aprendizagem da leitura e da escrita.

O PME, Plano Municipal de Ensino, aprovado 2015, institui o plano de 2015 a 2025, acompanha as mudanças no PNE e apresenta metas a serem cumpridas dentro deste prazo, trazendo na Meta 05 - Ensino Fundamental/Alfabetização - “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.” (RIO GRANDE, 2015, p. 61). Especificando na meta 7.3:

“Estabelecer e implantar, no Município, diretrizes pedagógicas e uma sugestão curricular comum para os Anos Iniciais, que atenda e respeite os direitos e objetivos de aprendizagem específicos de cada ano desta etapa escolar, entendendo o 1º, 2º e 3º anos de alfabetização como um ciclo, que tem suas especificidades em cada ano, sem interrupções e/ou quebras em seu processo de ensino-aprendizagem. Os 4º e 5º anos devem ser pensados também em suas especificidades, na ótica da interdisciplinaridade, em que as áreas se comuniquem e promovam uma aprendizagem contextualizada e significativa, respeitando a caminhada do estudante no ciclo da alfabetização”. (RIO GRANDE, 2015, p. 69).

Diante disso, surgiu em princípio a necessidade de organizar uma pesquisa com as crianças sobre os processos de escolarização e progressão continuada. Durante a construção da pesquisa, a partir da fala das crianças e das reflexões realizadas durante as leituras para a elaboração da referente dissertação, surgiram outros temas importantes e indispensáveis para o debate mais adiante.

Ressalto que a compreensão das vivências infantis, deve ser construída com as próprias crianças e não por adultos sobre elas. As crianças podem perfeitamente expressar sua opinião, dizer o que incomoda, o que lhes agrada e escutá-las é fundamental para que se desenvolvam criticamente e interajam com decisões que influenciarão suas vidas. (CORSARO, 2012).

A escrita na qual desenvolvi a seguir, passa pela escolha da carreira do magistério, trajetória docente e finalmente chegando aos dias de hoje, onde estou desenvolvendo a docência em uma escola pública municipal, envolvida com a prática docente e também estudos nos quais possibilitaram-me entrar no Mestrado, na busca por uma educação libertadora, reforçando a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e insubmissão, demonstrando assim, que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996).

Perceber que a repetência não é uma das melhores alternativas para as crianças é importante, porém, o que se tem que pensar são estratégias e critérios de avaliação que não sejam superficiais, ou seja, aqueles em que a criança pode ter um bom rendimento contínuo no processo de alfabetização. As crianças devem ser acompanhadas continuamente para que seu desenvolvimento seja efetivamente revelado e considerado nas avaliações e nas práticas docentes.

Portanto, a dissertação apresenta no primeiro capítulo a discussão sobre o “Ser criança na escola”, apresentando as interlocuções teóricas sobre as infâncias nos anos iniciais do ensino fundamental e a emergência de escuta, respeito as opiniões e curiosidades das crianças no processo de ensino e aprendizagem. No terceiro capítulo “Inserção ecológica no contexto escolar” explicito como essa metodologia auxiliou no processo de pesquisa e foi possível desenvolver as estratégias de coleta de dados com as crianças. No quarto capítulo “Olhar ecológico das crianças sobre o processo de aprendizagem, aprovação e reprovação”, apresento os resultados sobre como as crianças se expressam e pensam o processo de aprendizagem, como este poderia ser melhor, ao olhar delas, como se sentiram e sentem perante a aprovação ou reprovação. No quinto capítulo sobre as “Imagens da escola na perspectiva das crianças”, as crianças salientam como percebem o ambiente escolar e os papéis de alunos e professores no

processo de ensino aprendizagem. No último capítulo apresento as conclusões a partir dos resultados apresentados e as considerações finais dessa dissertação.

2. SER CRIANÇA NA ESCOLA: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS INFÂNCIAS NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

[...] Curiosidade é uma coceira que dá dentro da cabeça, no lugar onde moram os pensamentos. A curiosidade aparece quando os olhos começam a fazer perguntas. Os olhos das crianças são sempre curiosos. [...]

Rubem Alves, Pinóquio às avessas.

A curiosidade faz parte da essência do ser humano e na criança ela acontece de forma espontânea, pois ela está conhecendo o mundo. A criança entra em contato com o mundo e aprende através de sua curiosidade, quando essa é estimulada a ser cada vez mais praticada. Segundo (FREIRE, 1996), curiosidade tem a ver com liberdade de expressão, de opinião, do direito de participação social.

Qualquer criança, sem importar a classe social ou região onde habita, tem suas curiosidades sobre o mundo. Deve-se ter a compreensão de que é a curiosidade que move e promove o ensino e aprendizagem, tanto de educandos, quanto de professores. Valorizar a curiosidade da criança é transformar sua pergunta em algo capaz de ser crítico.

A história “Pinóquio às avessas” (ALVES, 2010) conta a história de Felipe, uma criança cheia de curiosidades, que tinha uma grande expectativa para saber as coisas do mundo, porém, esse sonho terminou quando o menino foi para a escola. No fim de sua escolarização, ele virou “um boneco de madeira”, ser muito diferente do se imaginava enquanto criança. O que Felipe não percebeu, e também o que o impediram de perceber, é que ele já era um ser importante, em todas as suas complexidades por ser criança.

Evidencia-se que a compreensão sobre ser criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vai ao encontro de distintas concepções sobre a infância. No senso comum, a criança em idade de escolarização é percebida como um pré-cidadão, no entanto, a criança é cidadã desde o momento que nasce e se insere no mundo como sujeito de direitos. De acordo com Delgado & Muller (2006):

[...] Evidentemente, este antes não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola.” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 17).

As crianças têm sua própria espontaneidade, porém, ao mesmo tempo em que os adultos admiram essa capacidade, promovem regras para obter o controle de suas crianças. A escola é uma dessas instituições, raramente se vê uma escola arquitetada em que sejam considerados os interesses e necessidades infantis e, sim, muito longe disso, escolas elaboradas para o domínio e a disciplina. Ainda é distante o reconhecimento da contribuição das crianças para a produção do conhecimento. (DELGADO; MULLER, 2006).

Dentro de um educando vive uma criança e isso fica claro quando fazemos uma reflexão sobre a história “Pinóquio às avessas”. Esta criança não consegue sossegar em apenas ficar na sala de aula, durante horas sentada, realizando “trabalhinhos” e tarefas apenas, ela reaparece sempre que se sente estafada de ser apenas um educando. Hoje, em muitas escolas, as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com crianças pequenas estão distribuídas de forma igual, uma atrás da outra, cada criança olhando para a nuca de seu colega da frente. Ter um olhar mais cuidadoso para perceber que a sala tanto é do professor quanto das crianças e organizá-la junto com as crianças, não é só valorizar o direito das crianças em intervir nos ambientes em que frequentam, mas também, melhorar as relações entre professor e educando e transformar a escola em um espaço efetivamente democrático.

Neste sentido, um processo de ensino e aprendizagem onde se busca promover a liberdade através da valorização do saber trazido pelo educando, transformando a curiosidade, algumas vezes ingênua em uma consciência mais crítica, é um espaço que supera os obstáculos que perpassam em sua prática pedagógica. Segundo Freire (1996):

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 1996, p. 34).

Sem dúvida, há uma expectativa criada pelos adultos no que tange a participação da criança nos espaços escolares. Se cria muito mais a imagem do educando que será um profissional na fase adulta, do que se valoriza o ser que a criança é no presente. É evidente que ao longo dos anos se tem evoluído no quesito valorização da infância, mas ainda há muitas limitações em termos do que se pensa e do discurso sobre a infância. Por isso a necessidade de se realizar pesquisas com crianças, escutando suas vozes. São muitas as falas sobre um ensino de qualidade, mas ainda não se pensou em um ambiente de ensino, no qual se priorize o pensamento e a conscientização da criança para a leitura sobre a realidade social.

A sociedade adultocêntrica segue a tendência de abafar as significações que as crianças podem trazer, fruto de suas experiências durante a infância. Escutar as crianças significa ir além de ouvi-las, significa dar atenção e importância ao que elas dizem e vivenciam e contemplar as contribuições que podem trazer para a sociedade. Este processo só será possível se ocorrer o movimento do diálogo promovido pelo docente.

Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996), já salientava que ensinar exige saber escutar. Na relação entre os sujeitos, o diálogo é fundamental e o exercício da escuta aparece como princípio para que isto aconteça. Ninguém pode promover o diálogo pela imposição ou convencimento. Os sujeitos trazem consigo seu conhecimento próprio e que devemos fazer respeitar os diferentes conhecimentos. Trazendo a contribuição sobre diálogo de Segura (2001): “[...] O diálogo, então, coloca-se como estratégia para manter e respeitar as diferenças e, assim, alimentar a interação com o mundo num processo aberto, que estimule a criatividade e não se preocupe em cristalizar certezas”. (SEGURA, 2001, p. 52).

Na relação professor-educando, principalmente quando o sujeito aprendente for uma criança, o saber escutar faz-se necessário. Com o processo de escuta e valorização das crianças, começamos a compreender o que o outro quer dizer e também aprendemos com isso. A “criança fala”, se expressa, muitas vezes com o corpo, com o olhar, com uma pequena palavra “[...] não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p. 46)”. Nesta pesquisa justifico a necessária reflexão sobre olhar da criança sobre o seu processo de escolarização, nada mais justo e relevante do que trazer a fala do principal sujeito envolvido neste processo: a criança.

A criança é um sujeito social que interage com a história, está presente no tempo e espaço. Ela tem a capacidade de construir sua própria história e a transformá-la quando necessário, seja ela nas culturas de pares, culturas dos adultos, nas suas leituras de mundo e nas interações com os diferentes contextos. A cultura da criança é construída a partir de atividades chamadas “reproduções interpretativas” (CORSARO, 2012), que significa que a criança não só representa o que vê, mas também se insere no mundo e interpreta, a partir das suas vivências e experiências, em um movimento de se apropriar e externar de distintas formas, muitas vezes nos surpreendendo, como um modo particular de transformar o mundo.

Refletindo acerca da oportunidade de escutar à criança, as próprias interações com elas, destacaram e destacam um grande aprendizado para nós, adultos, pois o convívio com crianças de diferentes contextos, nos possibilita perceber a importância de valorizar o que ela tem a dizer. Entendo que é no “microsistema” (BRONFENBRENNER, 2011), seja na família ou na

escola, que deve-se iniciar esse movimento de escuta da criança, para que ela comece a se conscientizar do seu papel ativo como cidadã. Neste sentido, Clarice Cohn (2005) explicita que:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo e assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. E entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 27-28).

De fato, as crianças podem, a partir do momento em que perceberem, salientar algo que as lhe incomodam ou qualquer assunto que desejem falar, não apenas como um processo de “preparação” para a vida futura, mas sim como uma forma de expressar os seus sentimentos, exercendo o direito de ser criança, o que é de extrema importância para seu desenvolvimento. Deste modo, quando as escutamos, elas se sentem acolhidas, valorizadas e participantes, seja na família ou na escola.

Muitos professores e as escolas equivocam-se por tentar moldar os pensamentos de seus educandos, não permitindo que eles ampliem seu conhecimento, fruto de suas curiosidades, assim, priorizam somente o que a criança pode vir a ser. Olhar para a criança e pensar no adulto que ela vai se tornar, mais precisamente, no profissional, está muito presente no imaginário das pessoas e sem reparar se deixa de lado apreciar a compreensão e os interesses produzidos pela criança, durante a sua infância.

De acordo com Arroyo (1994), a infância não é algo estático, é uma categoria em permanente construção. Logo, a infância não estagna no tempo, transforma-se conforme os contextos sociais também modificam-se. Vale ressaltar que observo na fala de muitas pessoas, frases tais como: “*quando eu era criança não era assim*”; “*a minha infância foi diferente*”. Sim, cada infância tem suas peculiaridades e tempo cronológico para acontecer, não podemos comparar, por exemplo, a infância de nossas avós, à infância da década de 70, assim como não podemos comparar estas à infância dos dias de hoje. Este é o primeiro passo para compreendermos as várias transformações que a infância passou durante as décadas, fruto das modificações histórico socioculturais. De acordo com Abramowicz (2003):

[...] ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

A concepção de infância contemporânea traz o conceito de uma construção social, histórica e cultural. Pode-se dizer que não existe uma única infância e sim várias, cada uma distinta à outra, com suas próprias experiências de vida, em diferentes contextos, onde está sendo constituída. Assim como Sarmiento (2003) diz:

[...] a construção histórica da infância foi resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2003, p. 3).

Afirmo que a forma pela qual as crianças vivenciam a infância é distinta, apresento alguns exemplos, tais como: com ou sem segurança; com ou sem cuidados; protegida; com seus direitos garantidos ou não; com liberdade de expressão; com autonomia na busca do saber; construindo sua identidade; com diversas formas de brincar e reinventar suas brincadeiras e entre outros. Assim, segundo Gandini e Goldhaber (2002), as crianças são feitas de múltiplos pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar. A infância é experimentada em diferentes contextos, tais como: nas ruas, no centro urbano, no campo, nos orfanatos, nas famílias, nas escolas. Em uma rotina de conhecer, aprender, ensinar, trocar, compartilhar e assim, passando pela vida e deixando suas marcas. Como descreve Sarmiento (2003):

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares. (SARMENTO, 2003, p. 14).

Em consonância com esse pensamento, posso também dizer que as crianças aprendem muito umas com as outras, compartilhando os mesmos espaços, estabelecendo assim a “cultura de pares”, definida como um conjunto de ações estabelecidas entre as crianças na rotina e, produções que partilham nas interações com seus pares. Este processo de partilha entre pares permite que as crianças possam se apropriar, reinventar o contexto em que estão inseridas, assim contribuindo para o seu processo de desenvolvimento. (CORSARO, 2012).

É importante ressaltar o papel da pedagogia e do professor frente as infâncias contemporâneas. Ser professor de crianças na atualidade, torna-se um desafio a cada dia que passa, compreendendo a infância como “um artefato social e histórico e não uma simples

entidade biológica”.” (STEINBERG; KINCHELOE, 2000, s/p.). O que se tem que pensar é que, na maioria das vezes, os desafios atuais são produto de um “macrossistema” (BRONFENBRENNER, 1996), de imagens sociais, valores, políticas públicas, que influenciam nos contextos, nos processos e culturas infantis. As mudanças que ocorrem, influenciam fortemente a cultura infantil e não somente elas, porque estão em contato constante com a tecnologia e com as influências culturais existentes no mundo. Esta permanente relação com o mundo e a interação que pode ser proporcionada na escola, pode tornar as crianças sujeitos críticos e atentos às novas mudanças no contexto sociocultural.

2.1. Contribuições da Abordagem Bioecológica para compreender o olhar ecológico das crianças sobre a escola

Primeiramente, antes de começar a discussão, é necessário apresentar o que é a Abordagem Ecológica, para uma melhor compreensão sobre a relevância de suas contribuições para o tema de pesquisa. É um modelo de ciência do desenvolvimento humano centralizada na ideia de que sujeitos influenciam outros sujeitos e instituições tanto quanto são influenciados por eles, ou seja, são interações das conjunturas ecológicas como sistemas entrelaçados. (BRONFENBRENNER, 2011). A seguir, vou abordar o modelo processo-pessoa-contexto-tempo.

O modelo processo-pessoa-contexto-tempo é composto por quatro elementos que estão interligados. Juntos, eles constituem o sistema de desenvolvimento humano, como se torna mais claro na explicação de Bronfenbrenner (2011):

[...] (a) o *processo* de desenvolvimento, envolvendo a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o contexto; (b) a *pessoa*, com seu repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; (c) o *contexto* do desenvolvimento humano, definido como níveis ou sistemas entrelaçados da ecologia do desenvolvimento humano já descritos (BRONFENBRENNER, 1977, 1979/1996); e (d) o *tempo*, conceituado como envolvendo as dimensões múltiplas da temporalidade (p.ex. tempo ontogênico, tempo familiar e tempo histórico), constituindo o cronossistema que modera as mudanças ao longo da vida. [...]. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 24-25).

Neste sentido, a pessoa envolvida não pode ser considerada como uma “tábula rasa” e sim como alguém que está ampliando seus conhecimentos, em desenvolvimento. Como exemplo, podemos citar a relação entre o educando e o contexto escolar. A interação entre o

ambiente escolar e o educando pode ser considerada como recíproca, bidirecional. A escola é um “microsistema”, onde ocorrem interações entre as pessoas face a face, por isso, o microsistema é tão importante para o desenvolvimento da criança. No entanto, os processos desenvolvimentais não se limitam a um ambiente imediato e envolve as interconexões entre os vários microsistemas que o sujeito perpassa. A seguir, aponto o que é um microsistema.

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.

Um ambiente é um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, *playground* e assim por diante. Os fatores de *atividade, papel e relação interpessoal* constituem os *elementos*, ou blocos construtores, do microsistema. [...](BRONFENBRENNER, 1996, p. 18-19).

As relações entre o indivíduo em atividade com a conjuntura na qual ele a realiza, estabelece a direção de seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011). Neste sentido, o ambiente imediato torna-se essencial para a promoção de processos proximais das crianças com os outros e com o seu entorno. Durante toda a vida, as interações recíprocas nos ambientes imediatos, tornam-se efetivas quando ocorrem em uma base regular, em um período estendido de tempo, como no caso da escola. (BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER, 2011; KOLLER, 2004). A escola tem uma importância fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento e constituição de crianças e adolescentes. Levando em conta este ambiente como um microsistema que permite o processo de ensino e aprendizagem na relação entre educador e educando, a convivência entre os educandos com distintas realidades e a interação com seus pares, ressalto que a escola se constitui como um ambiente educativo relevante para o desenvolvimento humano.

É importante salientar que a escola também é um dos lugares de encontros microsistêmicos (BRONFENBRENNER, 1996), entre valores, culturas, vivências e experiências distintas. Os papéis e as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, fazem parte das relações microsistêmicas estabelecidas entre os sujeitos escolares. Estes também percorrem entre outros ambientes específicos, fora da escola, que também acabam influenciando a prática docente dos professores. Devo ainda lembrar que as inter-relações que ocorrem entre os microsistemas formam o mesossistema, sendo sua constituição modificada durante a vida de cada sujeito. (KOLLER, 2004). Nesta perspectiva, os próprios professores são sujeitos que interagem e compartilham conhecimentos e vivências, que vivenciando estes

encontros e a partir deles ressignificam sua prática docente. Deste modo, saliento a seguir, para um melhor entendimento, o que são os papéis microssistêmicos:

A definição inicial de microssistema foi descrita como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento vivencia (BRONFENBRENNER, 1979/1996). O ambiente imediato é fundamental para a compreensão de todo o desenvolvimento posterior, pois é palco para as mais simples e primitivas até as mais complexas relações que o ser humano é capaz de estabelecer. (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 338).

O ser humano, por sua natureza, é um ser social, inclinado a se comunicar com o outro e através desta relação, ocorre o desenvolvimento. Com base em Bronfenbrenner; Evans (2000) apud Koller (2004), o processo proximal envolve a relação recíproca e cada vez mais complexa entre o sujeito em desenvolvimento com outras pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. A educação e as interações no ambiente escolar podem se constituir como processos proximais que mobilizam o “olhar”, a “percepção sobre ser e estar no mundo. Ainda destacando a relação educador e educando, Freire (1983; 1996; 2002) destaca a importância de interações significativas e recíprocas, sem discriminação ou pretensão de superioridade ao conhecimento do outro. Mais especificamente, em “Pedagogia da Autonomia” (1996), ele debate aspectos entre docência e discência, evidenciando, principalmente, a responsabilidade ética e o respeito que o educador deve ter aos conhecimentos dos educandos, como seres que tem suas próprias vivências e experiências, como destaca o autor:

[...] O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. (FREIRE, 1996, p. 141).

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano nos permite enxergar que todos os ambientes podem contribuir para o desenvolvimento humano, dependendo da forma pela qual vivenciamos as situações. Em especial neste estudo, apresento o foco sobre o “microssistema” escola e os “processos proximais” na “percepção das crianças” sobre o contexto ecológico escolar. Bronfenbrenner (1996) confere a esta percepção do sujeito o entendimento de “olhar ecológico” ou “perspectiva ecológica”, em que os sujeitos compreendem a realidade a partir das influências das quatro dimensões do desenvolvimento humano: processo, pessoa, contexto e tempo (KOLLER, 2004).

Nesta pesquisa, o “olhar ecológico” das crianças sobre o contexto escolar é influenciado por sua constituição como indivíduo e as relações que estabelece com as outras pessoas; pelos contextos que fazem parte do seu mapa ecológico (micro e macrossistemas); pelos processos interacionais e educativos; e pelo tempo histórico e social em que se insere. Dependendo dos processos proximais promovidos no contexto ecológico escolar, as crianças podem constituir um olhar mais compreensivo, sensível e crítico sobre a realidade em que se insere. O olhar ecológico produz e é produto do desenvolvimento humano e das aprendizagens do sujeito na sua relação com o ambiente ecológico (BRONFENBRENNER, 1996). Sendo assim, o presente estudo busca a partir da compreensão sobre o “olhar ecológico” das crianças, a percepção acerca da escola e do processo de escolarização vivenciado por estes sujeitos. Entendo que, ao pesquisar sobre esse olhar das crianças acerca da escolarização, é possível refletir sobre as práticas docentes e interações promovidas nesse contexto ecológico e promover um ambiente escolar dialógico, crítico-reflexivo, onde os profissionais consigam usar da “lente ecológica²” para enxergar tal ambiente como um importante movimento de interação entre os sujeitos escolares, proporcionando assim uma Educação Ambiental Crítica (LOUREIRO, 2014).

2.2 A Educação Ambiental Crítica e as infâncias no contexto escolar

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

A prática precisa estar em interação com a reflexão, de tal modo, não há prática que não seja reflexiva, assim como não há reflexão sem uma prática. Quanto mais o professor se assume como pensador, mais próximo da superação do saber ingênuo ele se aproxima e mais supera a condição de único detentor do saber. A prática docente para ser crítica, envolve o diálogo entre o fazer e o pensar sobre o fazer, se não corre o risco da teoria virar um assunto vazio e a prática ativismo. (FREIRE, 1996).

² A *Lente ecológica* permite ao profissional/pesquisador uma visão mais integrada, dinâmica e ampliada, elencada na promoção do desenvolvimento humano. (KOLLER, 2004).

O mesmo autor, em *Pedagogia da autonomia*, apresenta e discute sobre alguns saberes nos quais ele considera essenciais à prática da educação crítica que devem estar presentes na formação permanente e contínua docente. Concordo com essa premissa e ainda penso que o professor, desde sua formação inicial, precisa compreender que seu conhecimento não é único mais importante, ele deve valorizar os demais conhecimentos.

É uma perspectiva de educação que promove o diálogo entre os sujeitos, promovendo espaços para debates críticos sobre o papel da educação ambiental na formação de professores e no contexto educacional, indo muito além das concepções existentes na Pedagogia convencional. O professor precisa trabalhar para a superação das dicotomias criadas por práticas pedagógicas “bancárias”, que minimizam os potenciais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os meros reprodutores.

Dialogando com Paulo Freire, Loureiro (2006) também traz conceitos importantes para se pensar em uma Educação Ambiental Crítica. Ele deixa claro, que mesmo Paulo Freire se declarando um educador e não um ambientalista, o seu pensamento e o seu amor pela educação e pela vida, perduram até os dias de hoje, como motivadores para que se continue trabalhando na construção de uma nova sociedade. Assim, Loureiro (2006) explicita a respeito da educação conservadora:

Estabelecer a Educação Ambiental sob premissas “bancárias” é favorecer uma educação tecnocrática e conservadora, que serve para ajustar condutas e adaptar aqueles que estão “fora da norma” a aceitarem a sociedade tal como ela é, procurando fazer com que os social e economicamente excluídos vivam melhor sem problematizar a realidade, ou seja, uma educação que procura “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (Freire, 1987, p. 60) – o famoso mudar para manter do jeito que está. (LOUREIRO, 2006, p. 26-27).

O diálogo é um fator importante, é debatido por outros autores, Freire (1996, 2011); Loureiro; Torres (2014), entre outros. Nas relações estabelecidas, principalmente no ambiente escolar, a dialogicidade permite olhar e compreender o outro, respeitá-lo, de modo que a interação com distintas culturas, vivências e experiências, em outro ambiente também são indispensáveis ao desenvolvimento da vida. Delizoivoc; e Delizoivoc (2014) trazem uma compreensão sobre o pensamento de Freire sobre o diálogo:

Freire considera o papel pedagógico da dialogicidade numa educação, que precisa ser construída, de modo que a interação entre distintas prática culturais possam ser compreendidas por *ambos* os atores do processo, aluno e professor. [...] Freire deseja, de um lado, que ambas as perspectivas culturais balizem o processo educativo e, de outro que o diálogo a ser produzido, tendo como referências das duas culturas, propicie um distanciamento libertador através de distintos níveis de consciência a

serem adquiridos pelo alunos e pelo professor. [...] (DELIZOIVOC; DELIZOIVOC, 2014, p. 86).

Em consonância com o pensamento de Freire (1987), compreende-se a relação dialógica entre os sujeitos como princípio fundamental para a construção de uma consciência ecológica, dentro do ambiente escolar, onde um ser humano possa compreender o outro, como um ser único, com suas características próprias, que devem ser respeitadas.

No microsistema escola, o diálogo se torna, um dos elementos essenciais para a construção de uma instituição que pretende trabalhar uma Educação Ambiental que seja libertadora. De acordo com Loureiro e Franco (2014) é através da palavra e da escuta que o diálogo se torna “palavra-ação”, comprometendo-se com aquilo que denuncia.

O diálogo é assumido também como chamamento a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes do processo e, ainda, como provocador da ação pelas palavras que transformadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavra-ação, atividade humana de significação e transformação do mundo. [...]. (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 173).

A construção de uma educação libertadora não se dará em pouco tempo, os sujeitos envolvidos, precisam fazer reflexões acerca do que é de fato “Educação Ambiental”, partir de uma intencionalidade e do diálogo. Sato (2004), ressalta a tarefa da Educação Ambiental entre a ação e a reflexão:

A tarefa da EA é reconstruir uma nova ética capaz de comportar a tensividade e o diálogo, recuperando o movimento das mãos e das mentes de cada sujeito ecológico. Nesta ciranda epistemológica, o movimento terá início quando realmente compreendermos que a EA exige um esforço multissetorial para poder cumprir, pelo menos em parte, os desafios da humanidade. [...] (SATO, 2004, p. 15).

Com embasamento neste pensamento, é possível relacionar com o importante papel docente de escuta sensível das crianças e do olhar atento ao contexto ecológico de vida desses sujeitos. A sua prática não pode ser uma reprodução descontextualizada para a promoção de uma aprendizagem significativa. A prática realizada cotidianamente servirá como experiência para melhorar a prática posterior, desde que exista a reflexão. Freire (2011), também traz uma contribuição para pensarmos na reflexão da prática, na qual ele chama de “práxis”:

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário

à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] (FREIRE, 2011, p. 40).

O equilíbrio entre o discurso e a prática devem tornar-se tão habitual, que façam parte dos sujeitos que se relacionam cotidianamente com a escola. Este deve ser um princípio presente em uma instituição que objetiva realizar uma Educação Ambiental consciente. Aqui, o educando deve ser convidado a conhecer, a criticar o que necessita ser criticado, a problematizar a sua realidade, momento em que educador e educando refletem em conjunto, sem apontar o valor do conhecimento de cada sujeito. “[...] A possibilidade de pronunciar o mundo, na dialética ação-reflexão mediada pela linguagem-pensamento, faz parte do processo de constituição do sujeito. [...]” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 159).

Com alto grau de importância para qualquer educador, ainda mais para aqueles que se dizem educadores ambientais, a práxis é fundamental para uma prática docente crítica, implica o “pensar certo”, envolvendo a constituição do movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996). Assim “[...] destacamos a práxis educativa e política como crítica radical à alienação da atividade correspondente a satisfação das necessidades radicais, devendo, inevitavelmente, esse quefazer coletivo passar pelos plano da teoria e da prática [...]” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 169).

É certo que se deve buscar uma prática reflexiva coerente possível com o contexto dos educandos, no entanto é preciso ter consciência também das limitações dos professores e as condições sociais em que estão trabalhando. Este cuidado é importante para não culpabilizar ou apontar unicamente educadores e/ou educandos pelos insucessos no processo de ensino e aprendizagem. O “olhar ecológico” e a proposta de Educação Ambiental Crítica propõem esta visão micro e macro sobre o fazer pedagógico na escola.

A práxis é um exercício em que o docente na prática cotidiana busca refletir a sua ação pedagógica, é um exercício que deve ser diário, que faz-nos deparar com nossa própria história e imagem. No que tange às experiências da prática, a convivência com o mundo escolar é o momento que expressa o que foi pensado e repensado nos cursos de formação inicial, é uma experiência, na qual estas construções teóricas são percebidas não como um saber pronto. É pela práxis que nos constituímos cada vez mais humanos. Segundo Loureiro; Franco, (2014):

[...] o entendimento de que a educação como atividade integrante da cultura do ser humano pode ser entendida como trabalho voltado para a aquisição/produção do conhecimento, pela práxis e no movimento de constitui-se humano. [...] O que significa dizer que a realidade se constitui a partir das condições materiais da existência e deve ser apreendida como um processo como um processo que se dá em

cada momento histórico sendo por isso complexa e dinâmica, contraditória e inacabada. [...] (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 158).

Segundo Guimarães (2004), “[...] coloca-se como princípio para uma Educação Ambiental que se pretenda crítica, transformadora, a luta pela ampliação do espaço democrático [...]”. (p. 73). Neste sentido, a práxis evidencia-se para uma prática educativa transformadora, onde o professor se percebe como um sujeito também aprendente, superando a condição de detentor do saber, transformando a aula em espaço tanto para si, quanto para educandos a participação como sujeitos da transformação socioambiental.

Assim, é importante dizer que nem toda educação é ambiental em seu sentido histórico, ou seja, ainda que seu processo educacional ocorra em um determinado ambiente, dar ênfase às mudanças de comportamento individuais, que é o que alguns professores realizam em seus trabalhos cotidianos, principalmente com as crianças pequenas é potencializar o desejo de mudança. Não quero com isso, fazer uma crítica severa a estes educadores, pois muitas vezes sua intenção é a melhor dentro de um determinado contexto e a mudança só começa a partir da autocrítica, quando começamos a trocar as lentes da ingenuidade e percebemos que podemos fazer mais e melhor, superando o estado de conformidade docente.

Reforço que a educação que se diz ambiental, como prática pedagógica, não pode ser dissociada da qualidade transformadora que ultrapassam a prática tradicionalmente reprodutora do modelo capitalista vigente. Educação ambiental transformadora, crítica e popular complementa-se da práxis sobre a vida, a sociedade e a natureza, cooperando para refletirmos a respeito da forma em quem nos inserimos e pensamos o mundo. (LOUREIRO, 2006).

Repensar o nosso olhar sobre as relações que estabelecemos entre escola e sociedade, também é importante para almejar uma Educação Ambiental Crítica. Muitas vezes, nossa visão está tão habituada a perceber um aspecto da realidade, que acabamos por não perceber outras possibilidades para a mesma situação, para nos tornarmos sujeitos críticos e transformadores, precisamos ter como horizonte a construção do conhecimento e práticas que nos propiciem uma interferência crítica na realidade. (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014).

É possível pensar em uma Educação Ambiental escolar que vá muito além de meras mudanças comportamentais sobre o cuidado com a natureza, como se costuma notar dentro do modelo tradicional de ensino e na perspectiva conservacionista da Educação Ambiental. Layargues (2006), destaca que os seres humanos não são seres genéricos e abstratos e que determinadas expressões utilizadas, como por exemplo, “agressão humana contra a natureza”,

ressaltam a relação homem-natureza preenchida de valores, interesses, intencionalidades e intervenções físicas no mundo, muito distintas.

Plantar uma árvore é muito importante, mas é uma ação que precisa acontecer sob reflexão e intencionalidade. Aliás, precisa-se ter um pensamento crítico com a realidade e a preocupação em desenvolver sujeitos transformadores, capazes de agir e pensar criticamente. Segundo, (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014), o sujeito crítico e transformador é formado para atuar em sua realidade e transformá-la. Ele é um sujeito que se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo nas relações sócio-histórico-culturais.

É neste sentido, que o pensamento de Freire nos traz possibilidades de compreender que muitas vezes estamos presos a uma prática de ensino e aprendizagem que oprime, nos diminuindo como seres humanos, tanto educador, quanto educandos. Ora, somos responsáveis por nossas atitudes e conseguimos nos libertar quando construímos juntos aos educandos práticas emancipatórias, onde os sujeitos adquiram uma atitude ética quanto as distintas realidades, é claro, problematizando-as, no sentido de comprometer-se a contribuir para a mudança.

De fato, é preciso que se tenha a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem abrange a todos envolvidos, o professor se forma e reforma-se, aprende com o educando, ao mesmo tempo há um compartilhamento de conhecimentos diferentes, experiências de vida únicas, é um movimento dialógico, em que todos os sujeitos envolvidos neste processo. É neste momento que percebemos que ensinar não é transferir o conhecimento e sim, aprender enquanto ensino e vice-versa. (FREIRE, 1996).

A relação Educação Ambiental e escola é fundamental para o desenvolvimento de uma iniciativa que introduza de fato a Educação Ambiental no sistema educacional como transformadora das relações de exclusão e dominação. O processo da constituição do sujeito crítico/reflexivo envolve a concepção de que somos seres históricos, culturais e ao mesmo tempo naturais e, a educação é uma das partes principais da ação humana como forma de conferir sentido e novas compreensões.

Sendo assim, a educação é um processo constituído num determinado tempo e espaço, ela não é definitiva, mas anuncia uma busca do sujeito que a modificou, sendo que este foi instigado a refletir sobre sua própria identidade. As perspectivas a respeito de que o ser humano deve ser compreendido como um ser pertencente à teia relacional entre sociedade e natureza, e não um ser a parte. Não podemos partir de um olhar apenas conservador sobre a natureza, pois

assim, embaraça o verdadeiro laço interativo entre a cultura humana e o ambiente natural, impedindo, como consequência, a objetivação do homem em seu modo prático e consciente.

A percepção sobre a realidade social e a promoção da Educação Ambiental Crítica com as crianças deve ser promovida desde cedo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência apresento a compreensão sobre as infâncias e os processos de aprendizagem no primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3. As infâncias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Dimensões sobre a aprovação e a reprovação no primeiro ciclo de alfabetização

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, determinadas interconexões são condicionantes importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por isso, é necessário refletir sobre a atualização dos processos formativos dos professores e a revisão das propostas pedagógicas no contexto escolar, para que estas práticas estejam voltadas não só ao que os adultos pensam ser melhor para as crianças, mas que sejam pensadas e construídas com as crianças.

Aqui, apresento a questão do ingresso obrigatório das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e como essas infâncias podem compreender o processo de escolarização nesta etapa. É importante ressaltar que atualmente as crianças ingressam com 6 anos no Ensino Fundamental, em que a antecipação do processo de alfabetização ocorreu em termos de legislação recentemente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.294/96, alterada recente pela medida nº 11.274, de 2006. Esta alteração na LDB promoveu a antecipação do ingresso no Ensino Fundamental de sete para seis anos de idade e transformou esta etapa da Educação Básica em um período mais longo, de oito para nove anos de duração. De acordo com Craidy; Barbosa (2012):

“[...] foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim como escolas públicas e privadas) foram induzidas a receber as crianças que estavam fora das escolas sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as próprias crianças.” (CRAIDY; BARBOSA. 2012, p. 25).

Sendo assim, atualmente, a Lei Federal nº 11.114 implementa a progressão continuada e traz a obrigatoriedade e a frequência das crianças no 1º Ano do ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade (BARBOSA & DELGADO, 2012). Com a progressão continuada no

primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de alfabetização que ocorre do 1º ao 3º ano, o educando é avaliado continuamente, mas não reprova até o término desse ciclo. Esta política foi implementada para combater a retenção e evasão que ocorria no primeiro ano e para a ampliação do tempo para o processo de alfabetização das crianças. De acordo com Bronfenbrenner (1974), as políticas públicas são importantes influências macrossistêmicas para o bem-estar e o desenvolvimento dos sujeitos.

No entanto, muitas vezes, a ansiedade dos familiares e professores, ao desejar o sucesso e aprovação escolar da criança no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pode transformar esta etapa em um momento difícil, já que exige atenção, concentração, bom desempenho e entre outros requisitos necessários para a criança se tornar um educando. Com isso, há um aprisionamento da infância e se prioriza a homogeneidade das infâncias ali presentes. De acordo com Barbosa e Delgado (2012), não é à toa que tenha ocorrido um auto crescimento de medicamentos às crianças, tais como: antidepressivos e ansiolíticos.

Outro fator que pode influenciar o desenvolvimento da criança, são os eventos que ocorrem nos ambientes em que elas vivenciam suas experiências, ou seja, “[...] A habilidade da criança de aprender a ler nas séries iniciais pode depender tanto de como ela é ensinada como da existência e natureza dos laços entre a escola e a família” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 87). Assim, o envolvimento entre os ambientes de convívio do sujeito, quando se apresenta como fatores de risco ao seu desenvolvimento, podem contribuir para o aparecimento do sentimento de angústia ou fracasso diante da reprovação nesta etapa da educação.

A reprovação escolar de uma criança pode ser considerada um fator estressor em seu desenvolvimento, por diversos fatores, tais como: sentimento de incapacidade, inferioridade, decepção e/ou decepção familiar, entre outros. Chegar ao fim do primeiro ciclo, no 3º Ano e se deparar com um resultado insuficiente é preocupante. Ainda assim, ressalta-se que lidar com esta situação negativa não pode ser visto como um risco *a priori*, mas é um processo necessário para o desenvolvimento. (KOLLER, 2004).

Ressalto aqui, os últimos índices de reprovação e abandono no Brasil, segundo os indicadores do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia ligada ao Ministério da Educação, onde traz os índices de 2015, para o fim do primeiro ciclo, no 3º Ano do Ensino Fundamental, a nível Brasil: 10,5% de reprovações, ou seja, 347.616 crianças sofreram a retenção no 3º Ano; 1,0%, ou 33.107 abandonos e 88,5%, ou 2.929.904 aprovações no fim do primeiro ciclo. Essas informações estão disponíveis no link: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>.

A progressão continuada, que foi verticalizada na avaliação do processo de alfabetização, foi implementada para tentar resolver um problema histórico, que é o da reprovação na antiga primeira série e a grande retenção das crianças nos primeiros anos escolares. Esta preocupação é recente e explica-se pelo desafio representado pelo fracasso da escola brasileira em alfabetizar (SOARES, 2004). Segundo Kramer (2006), para que a progressão continuada consiga alcançar seu objetivo, deve haver um diálogo entre Educação Infantil e Anos Iniciais:

Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006. p. 810-811).

Ainda assim, para que esta mudança no primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental resolva o problema do analfabetismo ou da repetência no Brasil, se deve pensar em avaliação e possíveis soluções somente a longo prazo. Estamos vivenciando o início deste processo, que ainda tem muitas barreiras a ultrapassar. Percebemos ainda que na escola pública o persistente fracasso no processo de aprendizagem, agora mais visível na passagem do terceiro para o quarto ano, para ser transformado em sucesso, precisa que a instituição pública prepare seus educandos para serem críticos no mundo e não apenas estabelecer padrões de uniformização das formas de ensinar e aprender, bem como de regulação dos comportamentos. Assim, ressalta Soares (2004):

Não é difícil inferir de tudo isso mais uma explicação *linguística* para o fracasso da crianças das camadas populares na escola: enquanto as crianças das classes favorecidas veem essa instituição como um espaço e um tempo de *aprendizagens*, já que, para elas, a língua é aí usada predominantemente com a função *representativa*, as crianças das camadas populares a veem com um espaço e tempo de “modelagem” de seus comportamentos sociais, pois, para elas, a língua tem, na escola, uma função predominantemente *reguladora*. (SOARES, 2004, p. 70).

Dentro do processo de aprendizagem, é importante explicitar que podem surgir distintos mecanismos positivos ou negativos que contribuíram para a obtenção da aprovação ou reprovação no final do ano. Pode-se pensar em alguns, sempre levando em consideração, a maneira pela qual o sujeito em desenvolvimento percebe e vivencia a situação. A mudança de professor, outros colegas, aulas reforço, participação da família no ambiente escolar e outros

tantos, que podem auxiliar na superação da problemática. Neste sentido, fica evidente que a inserção ecológica coopera neste sentido, para que o pesquisador observe na escola, os papais, relações hierárquicas, as interações entre os sujeitos, a cultura da instituição, entre outros. (LISBOA, 2001).

Ao invés de “rotular” a criança como incapaz, devemos ter um olhar cuidadoso para os diversos fatores micro, meso, exo e macrossistêmicos (novas leis que alteram o ensino, dificuldades de aprendizagem, conflitos na relação com a professora regente, mudança de direção da escola, desemprego de algum membro da família, negligência da família perda de algum ente querido, violência, etc.) que podem ter influenciado para tal situação. Ainda, é pertinente pensar, segundo Koller (2004), que a criança nesta faixa etária está em um processo de transição entre escola e família, vivenciando diariamente estes dois microsistemas, além de outros em que ela possa decorrer. “O movimento de saída de casa para a escola e da escola para a casa implica a mudanças de papéis sociais, de filho (a), irmão (a), para educando, colega e vice-versa”. (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 343).

A aprovação de uma criança, após ter reprovado no ano anterior, significa que ela superou aquela situação de vulnerabilidade, o que podemos identificar como processos de resiliência diante dessa situação de adversidade. Conforme Yunes (2003), resiliência é relacionada a processos que explicam a superação de crises e adversidades de indivíduos ou grupos. A resiliência pode ser compreendida como um processo que cada sujeito apresenta, a partir do ambiente de convívio, para lidar com problemáticas, superar obstáculos, solucionar problemas. Após uma situação negativa, o ser humano que consegue pensar em possibilidades para ultrapassar tal situação, consegue eliminar os fatores de risco. Com a compreensão da resiliência como um processo presente em cada ser humano para a superação de situações negativas, posso citar o exemplo de crianças em que reprovaram em um ano escolar e no ano seguinte obtiveram a aprovação, com excelência. Deste modo, a resiliência além de indicar superação, apresenta uma disposição ao sujeito de acreditar em si, como ser competente e forte para superar o obstáculo, dependendo da interação entre as características individuais e a complexidade do ambiente social. (CECCONELLO, 2003; KOLLER; BANDEIRA, 1996; YUNES, 2003; YUNES; SZYMANSKI, 2001; TAVARES, 2001).

Tal situação de superação de adversidades na infância é fator que contribui para o desenvolvimento infantil. Assim, pode-se entender o desenvolvimento da criança a partir de interações da pessoa com o ambiente em que ela está como uma competência que vai além de vencer barreiras. Devemos acreditar na potencialidade de cada ser humano, assim como

oportunizar ambientes saudáveis, como fundamentais para buscar a felicidade e o bem-estar do indivíduo.

Deste modo, é preciso ter condições sólidas na escola pública, de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem maneiras de enfrentar os desafios no presente para mudar o futuro (KRAMER, 2004). Mesmo assim, questiona-se a função do novo ensino fundamental de nove anos. Se a reprovação na antiga 1ª série, onde a criança teria que sair alfabetizada, era muito grande a ponto de influenciar o abandono escolar, atualmente, com a progressão continuada, onde a criança não reprova até o terceiro ano e, tem até este tempo para ser alfabetizada, a aparente impressão é que ocorreu apenas um deslocamento do problema. Se antes o grande índice de fracasso escolar estava na primeira série, agora está no terceiro ano, fim do primeiro ciclo.

Para além das discussões e o impacto da progressão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o presente estudo pretendo entender a percepção da criança sobre este processo de aprovação e reprovação no terceiro ano. O que pensa a criança sobre o processo de escolarização nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Qual é a sua percepção sobre a escola e ser educando nesse contexto de sucesso e fracasso escolar? Entra aí, alguns pontos para a análise dos dados da presente pesquisa.

Ao realizar uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/#>), entre os dias 15 e 17 de Janeiro de 2016, foram localizados outros trabalhos de dissertações e teses, que desenvolveram pesquisas semelhantes ao presente estudo. Ao total, entre todas as palavras-chave utilizadas na busca, tivemos o resultado de 115 trabalhos, entre dissertações e teses. Para filtrar a busca, utilizamos palavras-chave específicas para facilitar este processo. Trazemos as palavras e os registros, respectivamente: “sucesso e fracasso escolar” (27 registros); “criança nos anos iniciais” (53 registros); “criança e aprovação” (32 registros); “criança e reprovação” (3 registros).

O movimento por realizar esta pesquisa surge no momento em que a curiosidade motiva a constatar e a conhecer as pesquisas mais relevantes que aproximam-se do tema da presente investigação e também quando se percebe, como docente, a importância por exercer a pesquisa, dentro do processo de formação contínua e permanente, ampliando o conhecimento, ou seja, enquanto busco, apreendo e diálogo com a minha constituição profissional. De acordo com Freire (1996): [...] “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p. 14). A partir das pesquisas encontradas, iniciou-se a leitura para encontrar

elementos que se aproximassem do fenômeno de pesquisa. Foram destacadas as pesquisas mais próximas da área, relatando seus objetivos, justificativa, metodologia, autores abordados e resultados encontrados.

A busca com a palavra-chave “sucesso e fracasso escolar”, trouxe vinte e sete registros, destes, após a leitura, apenas dois consideramos que associam-se a tema debatido dentro deste projeto de dissertação. A tese “Recuperação escolar: um trabalho efetivo com educandos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”, de autoria de, Maria Angélica Savian Yacovenco e sob orientação de Maria Regina Guarnieri, apresentada a Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, SP, em 2011. Este trabalho teve o objetivo de estudar o rendimento escolar de crianças do 3º e 4º ano, em situação de recuperação, em uma escola municipal de Bauru/SP, que tem um bom índice por recuperar os educandos. A pesquisa respalda-se referenciais teóricos sobre o fracasso escolar, a partir do pensamento dos autores: Charlot (2000, 2005); Lahire (1997); Raths et al (1973), entre outros.

De acordo com a autora, a pesquisa foi orientada pelo fato de que a aprovação e o sucesso escolar depende além do esforço docente, da criança, ou do acompanhamento da família, mas sim, do nível de exigência da escola, mesmo ocorrendo avanços, as crianças não superarão patamares mais elementares, se o nível de cobrança da escola for baixo e o próprio educando for avaliado neste aspecto. A metodologia utilizada para a coleta de dados, foi a análise de documentos da escola, a realização de entrevistas individuais com as cinco professoras das turmas, com a professora da classe da recuperação, com a coordenadora e com os oito educandos de 3º e 4º ano escolar e questionários aplicados aos familiares dos educandos e visitas à escola para realizar observações. Como resultado, a autora explicita que a análise confirma a hipótese de que as melhoras obtidas pelas crianças colocaram-se em patamares elementares, com resultados pouco expressivas quanto a leitura e a escrita.

O outro trabalho intitulado “A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar - aproximações psicanalíticas”, de autoria de Sandra Fernandes de Freitas, orientado por Maria Lúcia de Oliveira, dissertação apresentada a Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, SP, dentro do curso Educação Escolar, 2011. O objetivo da pesquisa foi “dar voz” (entre aspas, como escreve a autora) às crianças que fazem parte do atendimento psicopedagógico no CENPE (Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência), rotuladas por fracassarem na escola, investigando como elas que vivenciam em sua escolaridade o vínculo com o aprender e qual o significado para elas a respeito de seu insucesso escolar.

A autora elabora suas reflexões respaldada pelos pensamentos dos seguintes autores: Bauman (2004); Benjamin (1994); Ferreiro (1987); Silva (2003); Zimerman (1993) e entre outros. A Metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, imersa na psicanálise, na qual participaram crianças entre 8 e 11 anos, educandos do ensino fundamental. Foi realizada entrevistas semiabertas e aplicado Desenho do Par Educativo, foi analisado o material de quatro crianças. De acordo com a autora, os resultados obtidos através da análise dos materiais, foi uma falta de fantasia, as narrativas apontaram para uma desvalorização narcísica. A alfabetização não foi vista como conquista, muito menos a escola e o professor não são vistos como referência positiva e, também, a alfabetização não é percebida como um ambiente de vida pulsional.

A busca com a palavra-chave “criança e anos iniciais”, trouxe ??? registros, destes, após a leitura foram selecionadas três pesquisas que consideramos que associar-se ao tema debatido nesta dissertação. A dissertação "Vamos brincar? continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental" de autoria de Renata Cleiton Piacesi Correa, apresentada no curso em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, em 2011. Esta pesquisa teve como objetivo, verificar, através de análise das brincadeiras, os seguimentos e rupturas nas práticas do último ano da Educação Infantil, assim como as práticas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. O trabalho foi guiado pelos pensamentos de autores, tais como: Corazza (2001); Gandini (2002); Hohmann (2007); Kishimoto (1994); Kramer (1984, 2006); Piaget (1982), entre outros.

Segundo a autora, o conceito do “brincar” foi o utilizado para desencadear as atividades metodológicas, foram escolhidos crianças do último ano da Educação Infantil e crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda, no material analisado, os pontos comuns e distintos das atividades realizadas pelas crianças de cinco anos, que fazem parte do último ano da Educação Infantil, e das crianças de seis anos que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, foram fundamentais para revelarem como resultado três divisões do brincar: brincar livre como ato lúdico, brincar direcionado como recurso pedagógico e brincar tradicional como resgate da cultura infantil.

Outra pesquisa é de autoria de Clarice Strapasson Desengrini, com a dissertação intitulada “A importância do lúdico no ensino: aprendizagem da educação básica nos anos iniciais”, defendida em 2012, ao curso de Mestrado Profissional em Teologia, pela Escola Superior de Teologia São Leopoldo. São Leopoldo, RS. A pesquisa se caracteriza por ser teórica, trazendo conceitos a respeito do brincar, para sua construção, a autora traz, entre os

principais: Benjamim (2002); Fortuna (2002); Kishimoto (1993, 1996); Montessori (1998, 2000); Morin (2005); Piaget (1979). Ela pretende explicitar a importância do lúdico como fundamental para o aprendizado das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que o “brincar” não é um mero passatempo ocupacional, mas é um meio pelo qual a aprendizagem e o desenvolvimento da criança acontecem, levando em consideração a capacidade do imaginário e da fantasia.

“Eficácia escolar em meios populares: uma experiência com as práticas de alfabetização e letramento”, de autoria de Sara Clementina Silva, é uma Dissertação defendida em 2011, pelo Mestrado acadêmico em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. É uma pesquisa que procura investigar o fenômeno da alfabetização e letramento a partir de um caso de eficácia escolar, nos meios sociais, em uma escola de Contagem, Minas Gerais. A pesquisa apresenta como fundamentação teórica os seguintes autores: Coleman (2008); Mortimore (2008); Sammons (2008) Bressoux, Alves (2008); Franco (2003); Soares (2003); Menezes-Filho (2001); e entre outros. A metodologia de pesquisa foi a do Estudo de Caso, recorrendo-se à revisão bibliográfica, à análise de documentos, questionários, entrevistas com a diretora, ex-diretora, professoras, bibliotecária, ex-aluna, alguns educandos/as e suas famílias e observação. Assim, como resultados, a autora percebeu que uma metodologia chamada metodologia Construção de linguagens Essenciais – CLE, que é adotada pela maioria das escolas, neste município, foi essencial, pois estimulou as crianças a gostarem de ler e a ter uma visão crítica do mundo. Ela conclui que sucesso desta escola é a soma de diversos fatores, tais como: liderança da escola, a parceria escola-casa, professores que incentivam seus educandos, projetos locais e etc.

A busca com a palavra-chave “criança e aprovação escolar”, encontrou registros, destes, após a leitura foram selecionados duas pesquisas que consideramos que associar-se ao tema debatido nesta dissertação. O trabalho intitulado “A articulação da educação infantil com o ensino fundamental: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano” de Shelly Blecher Rabinovich, Tese apresentada a Universidade de São Paulo, São Paulo, em 2012, teve como objetivo de ouvir crianças, professores, famílias e demais sujeitos escolares, sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e saber como as escolas estão se preparando para receber as crianças de seis anos, no primeiro ano.

A autora é professora da Educação Infantil e Anos Iniciais da rede pública e particular da cidade de São Paulo e foi instigada a realizar esta pesquisa pela falta de articulação entre o último ano do infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Como metodologia para coleta

de dados para a pesquisa, que é qualitativa, foram utilizados, como instrumentos: observações dos da rotina no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, entrevistas semiestruturadas com duas professoras do último ano da Educação Infantil com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, com as coordenadoras e diretores dos dois níveis de ensino, com as crianças das turmas pesquisadas e com algumas famílias que se interessaram em participar do estudo. Os principais teóricos utilizados foram: Vygotski (1999); Soares (2003); Ferreiro e Teberosky (1999). E como resultado, concluiu-se que os profissionais que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental acreditam na nova configuração para o ingresso aos seis anos no ensino fundamental de forma equivocada, ou seja, cada nível de ensino continua trabalhando da mesma forma. Tal medida não modificou a forma como as crianças são preparadas para o novo ciclo nem como são recebidas.

A Dissertação intitulada “A implantação do ensino fundamental de nove anos em minas gerais: a visão da criança” de Sueli Machado Pereira, foi defendida em 2011, no Curso de Mestrado acadêmico em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Traz para o diálogo os seguinte autores: Brandão (2009); Cohn (2005); Corsaro (2010, 2011); Cruz (2011); Delgado (2011); Szymanski (2002); e ainda, outros autores.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas, duas estadual e uma municipal, no município de Poço de Caldas, interior de Minas Gerais. O objetivo foi investigar a implementação do ensino de nove anos em Minas Gerais. Para isso, foi elaborado um estudo quantitativo e qualitativo e aplicou, para a coleta de dados, entrevista semiestruturada, o questionário e a análise de Livros de Matrícula. Após a análise dos dados, os resultados revelaram pontos que orientaram a implementação do ensino fundamental de nove anos, tais como: argumentos demográficos, sociais, econômicos e políticos-educacionais, além do forte focalização da política na alfabetização e letramento. A pesquisa revelou também que o modo como está sendo trabalhado não levou em consideração à criança e a sua opinião sobre a mesma. A pesquisa mostra que a criança como sujeito que tem voz, capaz de falar sobre suas experiências no novo primeiro ano e também tomar decisões sobre questões que podem afetar as suas vidas.

A busca com a palavra-chave “criança e reprovação escolar”, trouxe um registros, destes, após a leitura foram selecionadas uma pesquisa que consideramos que associar-se ao tema debatido nesta dissertação. A autora Michelha Vaz Pedrosa realizou a dissertação “A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras”, apresentada em 2011, no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, pela Universidade Federal de

Viçosa, Viçosa, MG. Este trabalho parte da perspectiva das mães de crianças que entram aos seis anos no Ensino Fundamental, mais especificamente, como elas as representam. Assim também como a representação que elas tem da alfabetização e se, acabam por influenciar no trabalho dos educadores neste quesito. Para tecer a teoria, foram utilizados os pensamentos de autores como: Campos (2009); Capuchinho (2007); Corazza (2002); Soares (2003); Szymanski (2000); Vygotsky (1998), também outros. Assim, a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados, as seguintes ferramentas: observação, questionários, entrevistas semiestruturadas, a autora também construiu um diário de campo. Esta etapa teve duas escolas da rede pública municipal de educação da cidade de Muriaé, Minas Gerais. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram seis mães e cinco professoras regentes do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A autora traz, após a análise dos dados, que a maioria das mães evidenciou compreender a existência de fatores importantes para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos do ensino fundamental, como a ludicidade, assim também, como a compreensão das diferenças entre cada criança. Ainda assim, algumas mães tiveram uma visão de alfabetização ao longo do primeiro ano escola. Em contraponto, todas as professoras reconheceram o interesse das mães no que tange a alfabetização de seus filhos no transcorrer do 1º ano, considerando que isto não influencia seu trabalho.

Esta busca por pesquisas relacionadas ao tema deste projeto de dissertação foi interessante para se perceber um pouco do que está sendo estudado sobre criança nos anos iniciais e também compreender a forma pela qual as pesquisas estão sendo conduzidas dentro do contexto brasileiro. A intenção foi fazer um breve apanhado sobre as pesquisas com as crianças nos primeiros anos do novo Ensino Fundamental de nove anos. É possível perceber que este assunto tem instigado a curiosidade de pesquisadores que lidam com crianças nesta etapa da educação básica a buscarem, estudarem, refletirem e responderem. Percebeu-se em sua maioria, que tem se criando um movimento relevante a respeito de escutar a palavra da criança e, neste caso, sobre sua própria escolarização, que é um dos principais eixos que conduzem a presente pesquisa.

Diante disso, na sequência são apresentadas as estratégias metodológicas para o desenvolvimento dessa pesquisa e as categorias que emergiram a partir da escuta das crianças sobre a escola como um contexto ecológico em que ocorre o ensino e aprendizagem, os papéis dos sujeitos nesse contexto e os processos de aprovação/sucesso e reprovação/insucesso escolar.

3. INSERÇÃO ECOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

O estudo tem como base teórica e metodológica a Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A metodologia da Inserção Ecológica propõe um olhar mais cuidadoso, conduzido para as pessoas, para os processos, para os contextos em questão e o tempo nas concepções da abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner (1979; 1996; 1998, 2005, 2011); Koller, (2004).

Na Inserção Ecológica, desde os primeiros contatos com os sujeitos a serem investigados, as crianças, buscou-se criar um vínculo, ou seja, para que o pesquisador estabeleça uma relação mais próxima com o contexto de pesquisa, mas que aos poucos se torne pertencente aos ambientes de pesquisa. Para a coleta dos dados, a pesquisadora utilizou um diário de campo, visitas e permanência com observações por tempo ampliado (aproximadamente dois semestres) nos contextos pesquisados, com o intuito de tornar os dados válidos.

A principal característica da Inserção Ecológica é acontecer em ambientes naturais. A escola é um contexto ecológico de convívio e interação das crianças. A pesquisa ocorreu em duas etapas, em 2015 e 2016, com uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental. A primeira etapa, de quatro encontros, teve início no dia 22/10/2015 e terminou no dia 12/11/2015, um encontro por semana e a segunda etapa, também de quatro encontros semanais, foi iniciada no dia 07/04/2016 e a conclusão desta etapa foi no dia 28/04/2016. As datas foram escolhidas pela pesquisadora, em consenso com a professora regente da turma. Os encontros individuais para a “brincadeira de entrevistador e entrevistados” aconteceram com as crianças que foram convidadas e aceitaram participar, entre nos dias 29/09/2016 (dois encontros individuais), 30/09/2016 (um encontro individual) e 03/10/2016 (um encontro individual).

É relevante observar que dentro deste contexto, que a Inserção Ecológica permite-nos desenvolvermos enquanto seres humanos, ao engajarmos, de fato, ao evento ou ambiente pesquisado. O sujeito pesquisador começa a fazer uso desta lente, dentro da inserção, como um olhar mais atento, cuidadoso e também respeitoso àquela realidade.

Um das maiores riquezas adquiridas na análise sob a ótica da Abordagem Ecológica do desenvolvimento consiste na possibilidade de, ao usar as lentes que visualizam o processo/tempo/contexto/pessoa, permitir ao observador focalizar em um aspecto específico do fenômeno mais amplo. (KOLLER, 2004, p. 337-338).

Interessante ainda destacar que a inserção foi uma experiência totalmente satisfatória tanto para mim, quanto para as crianças, pois a cada encontro percebi que não apenas estava ali “colhendo” dados e sim, de fato, criando vínculos com as crianças, criando um perfil de professora “confidente” e, expresso dessa forma, porque algumas se sentiram à vontade ao falar sobre seu dia-a-dia na escola, como pensam a importância da escola, o que acham sobre seu professor, se conseguem se sentir acolhidos na escola, entre outros assuntos que foram surgindo ao longo dos encontros.

No transcorrer dos encontros senti algumas dificuldades, tais como: a pouca quantidade de crianças que compareceram em um dos encontros que estava chovendo, o último encontro da primeira etapa, que ocorreu no dia de uma festa e tive que aguardar um tempo para começar, e na segunda etapa, a maior dificuldade encontrada foi no momento da reunião das crianças, pois com o passar do ano letivo, a antiga turma de 3º Ano de 2015, teve educandos que aprovaram e foram reagrupados em três turmas de 4º Ano, educandos que reprovaram e também constituíram outras turmas de 3º Ano e teve casos em que crianças mudaram de escola. Assim, no início das atividades de 2016, não consegui dar continuidade com as crianças que trocaram de escola e também ressalto que em todos os encontros, me dirigia até as salas (já tive uma prévia conversa com as professoras sobre este momento) para chamar as crianças que continuaram na escola para participar das atividades, elas adoravam o momento.

Deste modo, com a Inserção Ecológica percebi a avaliação dos processos de interação dos sujeitos com o contexto no qual estão se desenvolvendo. Isto também proporcionou uma possibilidade de perceber a criança dentro daquele microssistema e o seu olhar sobre seu processo de escolarização. A pesquisa a ser realizada, tem a intencionalidade de apresentar à escola os resultados da coleta de dados, para que assim, possam observar e refletir sobre a escolarização das crianças dentro da progressão continuada. Ainda, ressalta-se que as atividades tiveram o áudio registrado, na íntegra, para não perder nenhum detalhe dos encontros.

3.1. Qual escola?

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma escola pública municipal, de Ensino Fundamental, da zona oeste do município de Rio Grande/RS, ela surgiu a partir da Escola de Orientação Profissional Assis Brasil e está inserida no Bairro Santa Rosa/Carreiros que atende por volta de 700 educandos (Ensino Fundamental e EJA) e a comunidade do seu entorno. A

mesma tem educandos dos bairros: Castelo Branco I e II, Cohab, Cidade de Águeda e Profilurb e entre outros. Atende a classe de baixa renda tem como finalidade de atender os direitos de acesso ao Ensino Fundamental, a educandos de 6 a 14 anos e EJA, a educandos de 15 a 99 anos, ampliando o atendimento em espaços educativos democráticos, que possibilitem a vivência da infância, considerando as necessidades das crianças, jovens e adultos e seu desenvolvimento e ampliação do conhecimento, integrando cuidado, atendimento psicopedagógico e ensino de qualidade.

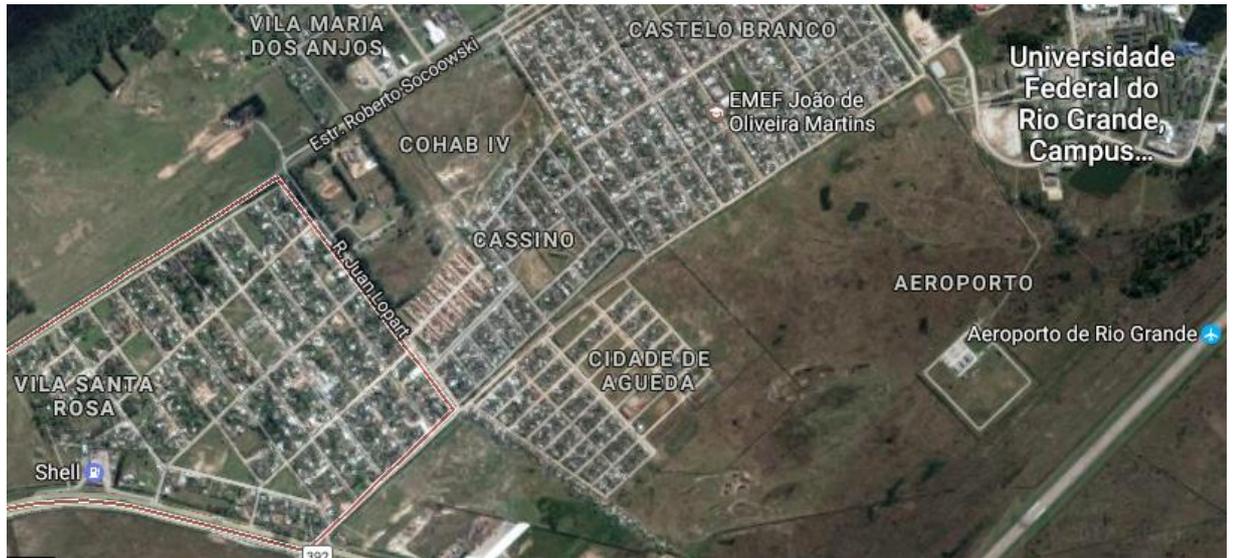
A escola prevê em seu Regimento:

A Escola tem como objetivo o Ensino Fundamental que prioriza a formação básica do cidadão, respeitando às diferenças individuais de cada aluno, valorizando o nível de aprendizagem em que se encontra e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 2).

A escolha por fazer a pesquisa nessa instituição justifica-se pelo fato de eu ser professora lá, por me sentir pertencente àquele bairro, também por conhecer quase todos os educandos e suas famílias. Desta forma me sentir muito à vontade e acolhida pela equipe diretiva e pedagógica da escola, que apoiaram desde o início essa pesquisa.

Nos bairros observados, Cidade de Águeda e Santa Rosa, posso perceber que têm em comum, a maior parte das ruas de areia, sem saneamento básico em algumas casas, com valetas abertas frente às mesmas, algumas casas sem luz e água, também algumas casas de madeira e alvenaria e mistas, casas bem estruturadas, percebemos que algumas casas são de um cômodo só onde abriga muitas pessoas, o ônibus passa nas ruas principais, há mercearias, padarias, farmácias, comércio informal, há um espaço com brinquedos, como balanço, escorregador para as crianças brincarem, no qual os moradores cuidam e mantêm, há igrejas de diferentes religiões, a maioria evangélicas, que é a religião predominante dos moradores, unidade básica da saúde da família-posto de saúde, agentes comunitários visitando as residências.

A seguir, a visualização através de satélite dos bairros citados acima, que contornam a escola pesquisada:

Figura 1 – Em torno da escola

Fonte: Google Maps, 12/2016.

A escola municipal, não surgiu como escola, mas estava vinculada a “Escola de Orientação Profissional Assis Brasil”, que antigamente era uma Organização Não Governamental – ONG que atendia a comunidade ao redor prestando serviços sociais: de saúde; cursos profissionalizantes; apoio psicoeducacional e psicossocial; apoio pedagógico e entre outros. Esta escola que tempos atrás era designada, “Associação Abrigo de Menores Assis Brasil”, foi fundada em 19 de abril de 1943, com a intenção de abrigar menores carentes. E possuía uma creche vinculada à escola o “Centro de Educação Infantil Assis Brasil”. Ao longo do tempo a instituição foi se deteriorando devido às dificuldades socioeconômicas e de gerenciamento, tornando-se inadequado para as realidades que iam surgindo, na região naquela época, em 1990 por diante, com o auxílio da iniciativa privada foi se reestruturando e ampliado o atendimento para a população carente, com caráter assistencialista. Deste modo, para contextualizar este aspecto histórico da instituição ressalto segundo Kuhlmann (1998), que destaca que as instituições assistencialistas tinham como objetivo: a caridade; o cuidado; a alimentação; lugar para guardar as crianças, e que qualquer pessoa poderia cuidar das crianças e mantendo a ordem social.

3.2. Quem são as crianças?

As crianças participantes da pesquisa foram ao total 23, entre 9 e 12 anos, de uma turma de 3º Ano. Para a segunda fase, da pesquisa, participaram quatro crianças, uma menina de 10 anos, dois meninos também de 10 anos e um de 11 anos.

A seguir apresento as crianças participantes da primeira fase da pesquisa, no 2º semestre de 2015:

Tabela 1 – Participantes da primeira fase.

CRIANÇAS	IDADE	FOI PARTICPANTE?
A	10 anos	87,5%
B	9 anos	50%
C	9 anos	75%
D	9 anos	100%
E	9 anos	100%
F	9 anos	75%
G	12 anos	75%
H	9 anos	50%
I	10 anos	50%
J	10 anos	62,5%
K	9 anos	62,5%
L	9 anos	75%
M	9 anos	75%
N	9 anos	50%
O	9 anos	75%
P	9 anos	62,5%
Q	9 anos	25%
R	9 anos	62,5%
S	9 anos	25%
T	9 anos	37,5%
U	9 anos	62,5%
V	9 anos	37,5%
W -----	-----	-----

X -----	-----	-----
Y	9 anos	87,5%
Z -----	-----	-----

De acordo com a tabela acima, vinte e três crianças participaram, estas crianças compunham a turma de 3º Ano do Ensino Fundamental investigada. Algumas participaram mais do que outras, mostrando-se mais espontâneas e a vontade e outras menos, por timidez, ou outros motivos. Em 2015, as crianças tinham entre 9 e 12 anos, quatro já tinham sido reprovados no 3º Ano, em 2014.

Dos vinte e três educandos, dois estiveram presentes em todos os encontros, que foram oito, alcançando 100% de participação, dois educandos com 87,5% (7 encontros) de participação, esses acabaram sendo convidados a participar da outra etapa. Seis crianças participaram 75% (6 encontros), cinco 62,5% (5 encontros), quatro 50% (4 encontros), dois 37,5% (3 encontros) dos encontros, duas 25% (2 encontros). Este número surgiu a partir da identificação nos áudios e anotações no diário de campo, como por exemplo, a “chamada”.

Agora, apresento as crianças convidadas para a segunda fase da pesquisa, no 1º semestre de 2016:

Tabela 2 – Participantes da segunda fase.

CRIANÇAS	IDADE	ANO ESCOLAR	APROVADO (A)/REPROVADO (R)
A	11 anos	3º Ano	R
Y	10 anos	3º Ano	R
D	10 anos	4º Ano	A
E	10 anos	4º Ano	A

É importante destacar que há uma diferença entre as duas tabelas no que diz respeito as idades das crianças. Na tabela de 2015 e na tabela de 2016 são os mesmos sujeitos, porém, na primeira tabela, as crianças apresentam um ano a menos do que na tabela de 2016.

A tabela acima diz respeito as crianças que participaram da segunda fase das atividades, denominados “encontros individuais”. Elas foram convidadas a partir de sua participação no semestre anterior, onde as quatro apontadas na tabela acima, foram as crianças que tiveram maior participação entre todas, como se pode observar na tabela número 1. Minha escolha foi fazer o convite a duas que tiveram aprovação do 3º para o 4º Ano e duas que tiveram a reprovação no 3º Ano do Ensino Fundamental em 2015, para assim, escutar e perceber o olhar de crianças que alcançaram um resultado positivo e de outras que obtiveram resultado negativo sobre o seu processo de escolarização. Esta é a justificativa para a identificação delas na tabela, como “aprovadas” e “reprovadas”.

3.3. Estratégias metodológicas de coleta e análise dos dados

A escolha por realizar uma “pesquisa com crianças” surgiu em um momento em que se percebe a importância de escutar a opinião delas. É necessário construir uma pesquisa em que seja captada a voz das crianças, o que é diferente de ter como protagonista os adultos decidindo por elas. Pretendo mostrar que as crianças podem e devem se envolver em uma pesquisa, como seres que tem sua leitura de mundo própria. Para Souza; Castro (2008), não podemos considerar apenas a opinião do adulto, apreender a perspectiva da criança é urgente.

[...] Em vez de adotar a postura de valorizar o conhecimento do adulto como necessariamente superior ao da criança, entender que ambos – tanto adulto como criança – apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais igualmente valorizadas e devidamente analisadas. [...] (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53).

Na pesquisa com as crianças é preciso elaborar estratégias diversas e diferenciadas para a participação efetiva dos sujeitos. Para isso, foram elaboradas atividades de interação com as crianças. Através de atividades lúdicas, observações, anotações em diário de campo e posteriormente a conversa realizada com as crianças, foi possível conhecer o seu pensamento crítico referente ao seu processo de escolarização. As atividades realizadas com as crianças são apresentadas a seguir. A intenção é com que estas atividades remetam a percepção da criança sobre sua vivência dentro do atual sistema de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, escutando-as e oportunizando a elas que se expressem seus sentimentos sobre a passagem do primeiro ciclo (1º ao 3º ano do ensino fundamental) para ano que “aprova ou reprova por notas”

(4º ano), assim, reconhecendo e legitimando sua opinião e seus saberes. A seguir, as atividades especificadas que foram realizadas nos encontros coletivos e individuais com as crianças:

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS (2º SEMESTRE DE 2015)

Outubro/Novembro de 2015:

1ª atividade, 22/10 (Fotografias da escola):

1º Momento: A professora/pesquisadora se apresentou e explicou qual o motivo que a leva até aquela turma. Em seguida fez uma dinâmica de apresentação das crianças, que consistiu em formar duplas e pegar um balão e escrever ou desenhar algo para presentear seu colega. Cada dupla foi desafiada a brincar com o balão, sem deixá-lo cair. Após, cada um estourou o seu balão e apresentou seu colega, falando sobre o presente que escolheu para ele.

2º Momento: As crianças saíram pela escola, acompanhadas pela professora/pesquisadora, onde divididos em grupos, escolheram locais preferidos dentro do ambiente escolar para registrar. Foi realizada uma escolha pelas crianças, em outro momento também sobre o que foi mais significativo para elas.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

2ª atividade, 29/10 (Recortes de revista, jornais, etc.):

1º Momento: Neste dia, foram levadas diversas revistas e jornais com imagens de pessoas, cola, tesoura, e folhas A3. As crianças foram convidadas a trabalhar em grupos e escolheram os materiais que foram utilizar.

2º Momento: Cada criança montou a partir do material disponibilizado, “um educando sem dificuldades escolares” e “um educando com dificuldades escolares”, de acordo com a leitura de mundo que cada um tem. Foi um trabalho individual e a professora/pesquisadora não interferiu na produção das crianças e pediu para levar, na promessa de retornar para fazer a entrega dos mesmos às crianças.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

3ª atividade, 05/11 (Tirinhas que tratam de aprovação e reprovação e dificuldades das crianças na escola):

1º Momento: Foi levado tirinhas e histórias em quadrinhos (Turma da Mônica³), que tratam do personagem Chico Bento e do personagem Cebolinha, sua dificuldade na escola e também na fala. As crianças foram convidadas a se organizarem em um grande círculo sem-aberto realizarem a leitura e logo após será feito um debate sobre aquela situação.

2º Momento: Foram realizados alguns questionamentos, que permitiram a expressão das crianças, tais como: - Quem é o Chico Bento? - Como é o Cebolinha? - Por que ele fala “errado”? - Como a professora lhe trata? - O que poderia ser feito para o Chico melhorar a aprendizagem? Entre outras questões que surgirão.

3º Momento: Após, criando os personagens, título, falas, etc. As crianças foram convidadas a criarem uma história com dois temas a serem seguidos, a “aprovação e a reprovação”. Eles poderão se inspirar sobre um dos dois temas sugeridos.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

4ª atividade, 12/11 (Construção da caixa do tempo, com as expectativas para o próximo ano):

1º Momento: Neste último encontro desta primeira etapa foi construída uma caixa das expectativas para o ano seguinte. A professora/pesquisadora levou uma caixa e mostrou às crianças, explicando a atividade, e mostrou uma reportagem sobre educandos que fizeram a mesma experiência. A reportagem está no site: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2014/11/apos-dez-anos-alunos-abrem-capsula-do-tempo-em-sao-jose-sp.html>

2º Momento: Cada criança escreveu suas expectativas (através da escrita e/ou desenhos) para o próximo ano letivo, em relação ao ambiente escolar. Após, foi guardado na caixa do tempo. A mesma foi guardada e só será aberta em 2016, no primeiro dia de intervenção com as mesmas crianças.

3º Momento: Neste dia também foram escolhidas as fotos da percepção sobre a escola tiradas no primeiro encontro, dia 22/10.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

³ Foi escolhido as tirinhas da “Turma da Mônica”, por serem conhecidas pelas crianças. Assim, decidi levar algo que fizesse parte da realidade delas para tornar mais acessível o entendimento.

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS (1º SEMESTRE DE 2016)

Abril/Maio de 2016:

1ª atividade, 07/4 (Abertura da caixa das expectativas):

1º Momento: A caixa foi aberta e as expectativas escritas no ano anterior foram entregues para cada criança ler.

2º Momento: Após, foi feito um debate para que as crianças percebessem o que mudou e o que não mudou em suas antigas expectativas, para que assim, realizassem uma produção textual contando mais sobre tais perspectivas.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

2ª atividade, 14/4 (Retomada dos quadrinhos):

1º Momento: Nesta atividade foi distribuído a cada criança aleatoriamente as histórias em quadrinhos construídas no semestre anterior.

2º Momento: As crianças leram e após expressaram sua opinião a respeito do ocorrido na história e também sobre o por que um educando reprova de ano.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade e a Professora/Pesquisadora tirou fotografias dos quadrinhos.

3ª atividade, 21/4 (Desenho da “escola perfeita”):

1º Momento: Foi realizada uma conversa sobre o que é uma escola ideal e o que mudariam na sua escola.

2º Momento: As crianças desenharam uma escola “perfeita” para elas.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

4ª atividade – Parte I, 28/4 (O menino maluquinho na escola):

1º Momento: Foi contada a história do “Menino Maluquinho”.
<http://meninomalquinho.educacional.com.br/Online/default.asp>

2º Momento: Após foi realizada uma conversa sobre como as crianças se veem como educandos, retomando o debate do ano anterior sobre o conceito de “educando sem dificuldades escolares” e “educando com dificuldades escolares”.

3º Momento: As crianças foram convidadas a fazer mímicas na frente da sala, demonstrando um “educando sem dificuldades escolares” ou “educando com dificuldades escolares” e os demais adivinharam qual dos dois ela está representando. No final da representação, ela explicou o porquê escolheu tal gesto.

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

4ª Atividade – Parte II, 29/09/2016 (dois encontros individuais); 30/09/2016 (um encontro individual) e 03/10/2016 (um encontro individual):

1º Momento: Foram escolhidas duas crianças, por critério de maior participação nas atividades de 2015. Foi organizado com elas uma brincadeira, nomeada “brincadeira da entrevista”, onde as crianças foram as entrevistadas e a pesquisadora, que também entrará na brincadeira, foi a entrevistadora.

2º Momento: Foram lançados os seguintes questionamentos: (O “encontro teve o áudio gravado”)

1. A aprendizagem acontece somente na escola?
2. Por que tem que ter a escola? Pra quê ela serve?
3. O que tem de bom a tua escola? O que poderia ter para melhorar ainda mais? O que deixa ou deixaria ela ruim?
4. Como a criança se sentiu no 3º ano? Como foi o 3º ano?
5. Qual o maior desejo e receio da criança neste processo?
6. Como a família colabora/colaborou neste processo?
7. Ela aprovou ou reprovou? (Como se sentiu nas situações)
8. Quando a criança se alfabetizou? Foi tranquilo?
9. Achas que a alfabetização deve acontecer até o 3º ano? Por quê? O que a criança precisa saber no final do 3º ano?
10. Quando a criança precisa aprovar? E reprovar? Por quê?
11. O que pode interferir na aprendizagem de uma criança? O que se deve fazer quando ela apresenta problemas (De acordo com o que o entrevistado citar) de aprendizagem e/ou comportamento?
12. O que deve ter em uma aula para ser estimuladora de aprendizagem?
13. Qual o papel do professor neste processo? Por quê?

Fechamento da intervenção: As crianças foram convidadas a dizer o que sentiram ao realizar a atividade.

A metodologia de inserção ecológica foi realizada a partir de interações com atividades lúdicas. Essa forma de pesquisa com as crianças é uma das possibilidades mais coerentes de coleta de dados, pois assim, elas conseguem se expressar naturalmente. É de costume, quando a pesquisa é realizada com adultos, realizar entrevistas, porém, se realizar este tipo de intercessão com crianças, elas podem ficar nervosas, inibidas e, até mesmo, não responde ou, responder o que for mais conveniente para o pesquisador, tornando os resultados pouco válidos para o estudo. Entrevistas diretas, com perguntas se tornam inadequadas neste caso, pois as crianças podem não estar interessadas ou também perceber o foco do entrevistador e darem respostas apenas para agradar o adulto. Desta forma, esta metodologia seria até mesmo constrangedora, de acordo com Rocha (2008):

A entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de forma unilateral o que é legítimo para as crianças. [...] (ROCHA, 2008, p. 45-46).

Tendo como base a proposta de Cruz (2008), foi criada uma atividade lúdica para ser aplicada a entrevista com as quatro crianças que irão participar. Trata-se de uma “brincadeira de entrevistador e entrevistados”, onde as perguntas serão realizadas de forma divertida, para distanciar o peso e o desinteresse que uma entrevista direta pode ocasionar para as crianças, ainda assim, não se perdendo o caráter de seriedade para com os dados adquiridos.

Todas as crianças foram convidadas e aceitaram participar da brincadeira, respondendo a algumas perguntas sobre a escola, tais como: se a aprendizagem deve acontecer apenas na escola; para que serve a escola; se a família contribui no processo de escolarização; em que momento a alfabetização da criança deve ocorrer; quando ela deve aprovar e quando deve reprovar, entre outros temas.

A partir da fala das crianças, durante os primeiros encontros e com a complementação da brincadeira de repórter, foi possível coletar informações que facilitaram a análise dos dados.

As interações foram gravadas e transcritas na íntegra, e os dados analisados qualitativamente seguindo os passos da Teoria Fundamentada nos Dados ou Grounded Theory. A Grounded Theory é um ponto metodológico de análise dos dados, onde compreende-se como

uma interação com os dados, favorecendo assim uma imersão nas informações adquiridas, como explicitam Yunes; Szymanski (2005):

A *Grounded-Theory* é um método de análise de dados particularmente sensível a contextos, e que permite a compreensão do sentido de determinadas situações [...]. A *Grounded-Theory* é definida como teoria indutivamente derivada do estudo do fenômeno que ela representa. Dessa forma, a teoria é descoberta, desenvolvida e verificada mediante a coleta e análise de dados referentes ao fenômeno propriamente dito (Strauss; Corbin,1990). Sendo assim, *os conceitos teóricos emergem dos dados e não são impostos por eles*. A proposta dessa forma de análise é construir uma teoria confiável que seja capaz de iluminar a área de estudo. Os procedimentos da *Grounded-Theory* foram elaborados de maneira que se façam cumprir os rigores dos critérios do método científico, e portanto, devem ser seguidos passo a passo. (YUNES; SZYMASNKI, 2005, p. 124).

A seguir será exemplificado a forma pela qual fui transcrevendo as falas das crianças participantes, com uma parte da tabela de análise, para uma melhor compreensão:

Tabela 3: Tabela⁴ de análise.

Falas e Diário	Categorias	Subcategorias	Classificação
Comecei o encontro me apresentando (alguns eu já conhecia do ambiente escolar) e explicando eu objetivo e o que estava fazendo ali. Fui bem recepcionada pela turma, que mostrou-se empolgados com as atividades que eu estava propondo. Eles me perguntaram se eu era a professora do quarto ano e eu salientei que a gente poderia se encontrar no ano seguinte e uma aluna, na qual não registrei o nome falou: - Sim, mas tem que se esforçar.	Aprovação.	- aprovação necessita de esforço do aluno. - se não se esforçar, não aprova.	A
Olhei para eles e perguntei por que diziam aquilo e como estava aquele ano. A maioria disse que estava mais ou menos. O aluno B sorriu e especificou melhor, quando eu perguntei o porquê: - Porque às vezes tem coisas fáceis e as vezes tem coisas difíceis.	Aprendizagem.	- dificuldades em determinadas áreas. - coisas fáceis e coisas difíceis	D

Fonte: Própria autora.

Deste modo, quando o pesquisador se utiliza da *Grounded-Theory* tem expectativa de organizar um grande número de dados qualitativos e, neste caso, estes foram obtidos a partir

⁴ A tabela de análise não foi colocada em sua totalidade para preservar a identidade das crianças, já que é um dos critérios, as falas serem transcritas na íntegra. Foi modificado o nome da criança para “aluno B”, no momento de tirar o print e colocar a tabela nesse texto, para novamente preservar a identidade da criança. A tabela está disponível para quem tiver interesse em olhar.

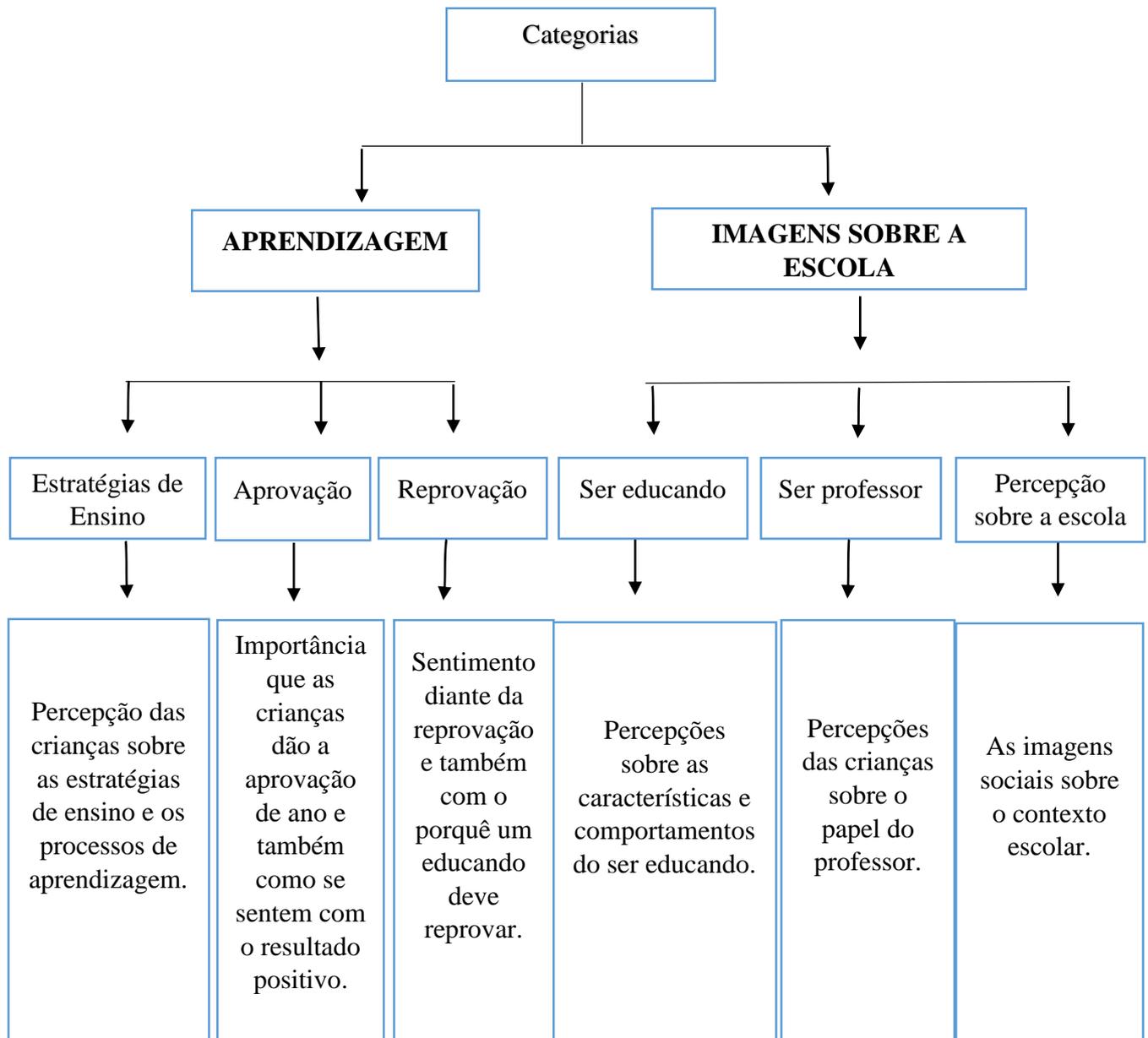
das falas das crianças, em categorias e subcategorias. A seriedade dos procedimentos desta forma de análise possibilita uma certa desmistificação dos pensamentos teóricos e hipóteses anteriormente elaborados para a realização do estudo.

Para a análise dos dados foi realizada a categorização das falas das crianças, essas foram dispostas em uma tabela, (já exposta acima) onde dividi as falas⁵ inicialmente, em categorias, a partir de temas que emergiram nas próprias falas analisadas. As categorias, além de contribuir para a interpretação dos dados, irão ajudar a dar sentido aos resultados, extraindo das experiências e vivências das crianças, e situações mais significativas dentro de um contexto. A partir das categorias, surgiram subcategorias, que são uma forma mais esmiuçada de falar a respeito das categorias. Elas envolvem destacar as falas mais importantes, que por si só explicam e dão menção ao verdadeiro significado da fala, também pode translucidar pontos que estão ocultos dentro das falas.

As categorias que emergiram foram: aprovação; ser educando; ser professor; aprendizagem; percepção sobre a escola e reprovação. Para facilitar a discussão, essas categorias, foram divididas em duas macrocategorias APRENDIZAGEM e IMAGENS SOBRE A ESCOLA, conforme o organograma a seguir:

⁵ As falas das crianças serão destacadas no texto em *itálico*.

Figura 2- Organograma das categorias



Na sequência, serão explicitadas e aprofundadas essas categorias para a compreensão da percepção das crianças sobre o contexto escola

4. OLHAR ECOLÓGICO DAS CRIANÇAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO

A partir da análise dos dados emergiram categorias e subcategorias sobre as percepções das crianças acerca do processo de aprendizagem. Essas percepções apontam para um “**olhar ecológico**” sobre as **estratégias de ensino e as dificuldades de aprendizagem**, bem como para **sentimentos em relação a aprovação e reprovação nesse processo**. Essas análises são apresentadas na sequência.

Há diversos fatores que surgiram nas falas das crianças que expressam sentimentos e percepções sobre o **processo de aprendizagem**. Chamou-me a atenção o fato de pensarem e ressaltarem a opinião de como diferentes formas de ensinar são importantes para o aprendizado no contexto escolar. - *Tem que ter o estudo normal, mas entre uma coisa e outra, tem que ter uma brincadeira, pois isso é o que mais chama a atenção de uma criança*. E seguiu: - *As coisas difíceis, se tornam mais fáceis com brincadeiras*. (D). A mesma menina, no semestre seguinte, nas atividades individuais, continuou com a mesma opinião a respeito das diferentes possibilidades de ensino, especificando ainda melhor: - *Eu acho que o que mais atrai as crianças pra aprender é a brincadeira, tipo, que a gente pode aprender brincando, alguma coisa, tipo, um vez que a professora M... fez a gente virar um relógio pra gente aprender as horas, ou pintando também, desenhando* (D). As outras crianças ressaltaram ainda sobre as aulas: - *Mais aula de Educação Física*. (Risos). *Poderia ter também armários pra cada um e... ainda, mais que armários, em vez de cadeiras, poltronas, que são mais confortáveis*. (E) - *Que a gente aprendesse coisas diferentes do que a gente aprende*. (A).

Na fala dos participantes do estudo, fica evidente o olhar atento das crianças sobre as **estratégias de ensino dos professores**, em que destacam a importância da realização de atividades lúdicas, com movimento e expressão das múltiplas linguagens, para a motivação e promoção da aprendizagem da turma. As crianças pedem algo diferente do que geralmente é trabalhado com elas, melhor dizendo, como elas expuseram acima, atividades diferenciadas voltadas para a aprendizagem. As crianças sabem o que querem e sabem diferenciar uma aula lúdica de uma aula tradicional, em que a aprendizagem é centrada na expressão da escrita e oralidade (MORAES, 2009).

Estratégias pedagógicas pensadas para e construídas com as crianças ampliam as possibilidades de aprendizagem e são maneiras delas se assumirem como sujeitos críticos desde

pequenas. Fala-se muito na constituição de sujeitos críticos para atuarem e transformarem o mundo, porém, percebi com esta pesquisa que devemos apresentar situações para as crianças pensarem determinadas problemáticas e consigam tomar decisões desde a primeira infância.

Na atividade dos quadrinhos sobre a escola, o tema aprendizagem que apareceu em uma das histórias também chamou a atenção das crianças. O educando “O” disse: - *Uhum. É só um quadrinho. Ele tá sentado na sala e sai da outra janela um balãozinho que diz: “Que tédio”!* Perguntei a eles o que será que estava acontecendo na sala para aquele educando achar um tédio e quase todos responderam ao mesmo tempo: - *Prova!* Em seguida, o educando E, salientou sobre a prova: - *É chato, mas é bom pra ganhar nota.*

Percebo uma crítica da criança que fez o quadrinho às muitas horas que as crianças ficam fazendo as mesmas atividades e ao modelo de avaliação adotado pelos professores, baseados em notas e resultados definitivos e imediatos (HOFFMANN, 1994). Na percepção das crianças, as aulas, muitas vezes, não apresentam atrativos que motivem os educandos a participarem com maior entusiasmo das atividades.

Ainda perguntei se eles gostariam de ter uma aula diferente ou se gostariam de alguma coisa fosse modificada nas aulas e obtive as seguintes respostas: Do “E”: - *Educação Física.* Do “O”: - *Aula de desenho.* Da “D”: - *Podia fazer... ãh... aquele tipo de aula que a gente aprende brincando.* Em outro momento, as crianças responderam diante da questão “O que deve ter em uma aula para ser agradável e o educando consiga aprender?”

- *tem que ter alegria em estudar, outras coisas, como Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências. Seria bom também ter computadores, na sala de aula e não uma vez por semana, pra gente pesquisar sobre as coisas pra gente entender melhor.* (E) - *Um dia pra criança poder brincar um pouquinho, pra se entreter e não ficar preocupada só com o estudo e conteúdo.* (A).

As crianças reconhecem a importância dos conteúdos curriculares para o processo de aprendizagem, mas enfatizam a importância de práticas docentes mais lúdicas e de uma organização e estrutura escolar adequada aos avanços da tecnologia para qualificar a ação pedagógica na escola. De acordo com Charlot (2013):

a escola deve transmitir as crianças os saberes que são investidos na vida social cotidiana. Por isso, devemos entender não apenas os saberes ditos fundamentais (leitura, escrita, bases matemáticas, instrumentos de expressão), mas também os saberes tecnológicos, econômicos e jurídicos [...]. (CHARLOT, 2013, p. 387).

Conversando com a turma sobre a história do Menino Maluquinho, perguntei se esse educando merece reprovar de ano, pois ele tirava dez em todas as disciplinas, mas zero no comportamento. A educanda “D” traz a seguinte resposta: - *Eu acho que não né. Eu acho que tem que passar e ensinar ele de um outro jeito.* Em outro momento esta mesma educanda disse: - *Ah, eu acho que os pais devem conversar com ela, pra tentar explicar pra ela o que tá acontecendo, pra ela entender.* E seguiu: - *Eu acho que tem que ensinar ela, não pode deixar de castigo, porque se não, ela vai querer fazer mais e mais e mais. Mas eu acho que tem que explicar pra ela que não é assim que funcionam as coisas, que ela tem que estudar e seguir, se comportar.*

Percebo, com estas falas, que as crianças apresentam um olhar ecológico, baseado na compreensão sobre alguns fatores condicionantes da aprendizagem e uma sensibilidade sobre as diferentes situações comportamentais de outros educandos. Esse olhar ecológico, mais sensível e compreensivo fica bem claro na fala delas, quanto as oportunidades dentro da escola:

[...] - a criança também precisa de alguns minutos pra brincar e só. (A) - Pra ela aprovar tem que ser todos os dias, tipo um acompanhamento no desenvolvimento dela. [...] (E) - É melhor ela aprender no segundo, mas ela tem até o terceiro, caso não consiga. Porque é melhor assim, pra aprender e que nunca rodem. Uns aprendem mais rápido e outros mais devagar. (Y).

Em um dos encontros surgiu o assunto sobre brigas dos pais e desemprego, então perguntei se isso poderia atrapalhar a aprendizagem de uma criança e uma menina respondeu: - *Atrapalha, porque ele pode ficar triste, entrar em depressão, às vezes.* (D). No semestre seguinte, voltei a mesma questão nos encontros individuais e tive as seguintes respostas:

- Brincar muito, não fazer nada e ainda assim, os pais que não dão educação em casa e que não ajudam o filho em casa, nas matérias que ele não entende, aqueles que dizem assim: “Não vou te ajudar, porque é tu que tem que aprender, não é a gente” e não tão nem ai pro filho. (A).

Na conversa sobre **as dificuldades na aprendizagem** de uma criança, as crianças apontaram que essas emergem a partir de problemas no comportamento da criança, que não estuda e não se comporta adequadamente na escola, bem como relacionados a problemas familiares, como a mãe que não auxilia nas tarefas ou brigas rotineiras no contexto familiar.

- Eu acho que a criança não quer fazer nada em sala de aula. Às vezes, a mãe não quer ajudar em nada, diz que o problema é dele, se rodou, rodou, o problema não é meu, é isso que acontece, só grita com a criança e diz: “Vai fazer tu, porque quem tá estudando é tu”. E alguém que morre, ou perde o emprego, não tem dinheiro pra comprar comida pra dentro de casa e só. (E). - Eu acho que pai e mãe brigando em casa, ou... acho que é isso, pai e mãe brigando em casa, ou alguém morreu, essas coisa do tipo. (D).

Elas relataram que não se deve punir o educando que apresenta um comportamento agitado ou agressivo, e sim pensam que se deve conversar para se entender o problema que pode causando este comportamento. As crianças apontam que a escola e a família precisam rever as estratégias de ensinar e que estas ações podem ter impacto no processo de aprendizagem delas. Segundo Corsaro (2011), as crianças refletem sobre seu presente e futuro através de brincadeiras, como realizado durante os encontros, nos quais, a ludicidade foi presente.

As crianças relatam que **a escola não é o único ambiente educativo** citando outros contextos como a família, comunidade, religião, espaço da rua. Essas crianças compreendem que o processo de aprendizagem escolar deve ser complementar ao processo que ocorre nos outros contextos de interação e convívio.

- a gente aprende com os nossos pais, na rua, com tudo que a gente olha, a gente tá aprendendo. A gente aprende toda a vida, a gente tá sempre aprendendo. Pela rua, quando vejo algumas pessoas ajudando as outras, na igreja, com as crianças de outra escola também e etc. (E). - A gente aprende em casa, na igreja e com outras pessoas da família também. (A). - Em casa... Uhnnn... É, em casa assim, com as pessoas, pai, mãe, irmão... Porque eu acho que faz parte assim, eles nos ensinarem o que tem que fazer. Como eles são mais velhos, eles sabem mais as coisas. (D). - Ah, tem vezes que minha mãe passa um monte de coisas pra mim responder, minha mãe, minha irmã, o pai, outros ensinamentos. (Y).

É possível notar que as crianças participantes do estudo não menosprezam as aprendizagens dos diferentes microssistemas que frequentam, mas ressaltam a escola, como um lugar importante para o seu desenvolvimento, de conviver com outros sujeitos, de aprender conteúdos, ou diante do que a família não consegue dar conta. Assim, Charlot (2013), esclarece:

A escola foi, de início, um lugar de instrução, isto é, lugar de transmissão de um saber que não tinha curso sociedade sob uma forma imediatamente assimilável. [...] As escolas dispensaram um saber de tipo técnico. Esse saber desempenhava certo papel

na formação da personalidade da criança, mas o essencial da educação era recebido fora da escola, na família e na sociedade. [...]. (CHARLOT, 2013, p. 230).

Ao escutar o que as crianças estão dizendo, estamos valorizando-as como pessoas em desenvolvimento e a sua constituição do sujeito crítico. Esse estudo aponta que as crianças percebem o processo de aprendizagem e seus condicionantes, com destaque para o olhar ecológico sobre o papel dos contextos, as estratégias de ensino adotadas e as dificuldades enfrentadas pelos educandos nesse processo. O contexto escolar, através dos professores e equipe diretiva, devem estar atentos aos discursos das crianças, que podem apontar indícios importantes para os encaminhamentos pedagógicos diante das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Percebo cada vez mais a necessidade das crianças e jovens terem voz dentro desses ambientes em que elas passam algumas horas de seus dias.

Embora as crianças sejam frequentemente utilizadas para organizar o discurso, as vozes das crianças raramente são ouvidas [...]. Contudo, parece haver uma preocupação muito menor com as vidas das crianças no presente - e com suas infâncias -, especialmente com as infâncias das classes trabalhadoras e das crianças pobres. (CORSARO, 2011, p. 98).

De acordo Lisboa e Koller, 2004, o papel da escola, que já é bastante discutido no sentido de ser um espaço de proteção para seus educandos, no que se refere ao desenvolvimento infantil pode influenciar positivamente ou negativamente, dependendo das interações promovidas neste contexto ecológico. Acredito que, para uma influência positiva, um fator importante é a promoção da democracia dentro do espaço escolar, enquanto princípio da Educação Ambiental Crítica, através da escuta as vozes de seus educandos, do reconhecimento das diferenças e condicionantes no processo de aprendizagem, e do respeito aos seus interesses e desejos.

Outra categoria que emerge do olhar das crianças participantes deste estudo sobre o processo de aprendizagem se refere aos sentimentos e impressões diante da aprovação no contexto escolar. Todas as crianças que participaram da pesquisa ressaltaram **a aprovação como a representação do sucesso no processo de aprendizagem** e um resultado muito esperado. Obter o resultado positivo através da aprovação no ano letivo para elas, é a melhor sensação antes do início das férias.

Logo no começo do encontro, surgiu o assunto que alguns ressaltaram que gostariam de serem meus educandos no próximo ano letivo e uma aluna falou: - *Sim, mas tem que se esforçar*. (K). Esta fala sugere que, para essa criança, aprovar significa que há a necessita de esforço do

educando, que precisa dedicação e “trabalho” para que a aprovação aconteça. Seguindo a conversa, o educando “C”:- *Porque às vezes tem coisas fáceis e as vezes tem coisas difíceis.* (C). E assim, as crianças desejam a aprovação, criam uma grande expectativa a respeito e tem a esperança de aprovar até os últimos dias de aula. Isso fica claro, quando voltamos o olhar para o que aponta a aluna “L” em uma atividade de desenho em que tinham que representar as suas expectativas: - *Eu desenhei que eu queria passar de ano.* Perguntei a ela se esse desejo tinha acontecido e ela continuou: - *Passei direto.* Então quis saber dela como se sentiria se tivesse passado com exame e ela disse: - *Eu ficaria com medo de rodar de ano. Se eu tivesse que fazer exame, é porque não sei alguma matéria.*

Na vez de outro educando, o C, ele salientou em seu desenho uma expectativa parecida com a da colega anterior, o desejo de aprovar no final do ano: - *Eu passando de ano e os meus amigos juntos.* Perguntei se ele tinha aprovado e ele respondeu: - *Passei, mas fiquei em recuperação em Matemática.* Há uma grande expectativa de ser aprovado com seus amigos e um sentimento ruim, talvez de insegurança ou incapacidade, quando lembra que aprovou precisando realizar o exame final em Matemática.

Nos encontros individuais, as crianças também relataram **uma grande expectativa por aprovar de ano**: - *Meu maior desejo é que eu passe, seja um aluno bom e que tenha vários amigos, pra no futuro eu ter outros também.* (E). A criança A, Y e a D também afirmaram sua expectativa da mesma forma: - *Passar! Com certeza, passar!* Interessante refletir sobre como as crianças expressam esse sentimento e constroem expectativa de sucesso ou medo do fracasso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente quando se refere ao primeiro momento em que vivenciam esta situação ao final do ciclo de alfabetização, na passagem do terceiro para o quarto ano. É curioso o fato que nos anos anteriores não vivenciaram esta possibilidade de aprovação e reprovação. Ao chegar no final do terceiro ano essa se transforma em uma das principais expectativas das crianças.

[...] As reações da criança durante este processo podem variar muito e dependem de diversos fatores, de forma que a compreensão da adaptação dela requer uma análise completa de todos os fatores envolvidos relacionados tanto à história da criança, suas características individuais, seu ambiente familiar como também às características do educador e da instituição de ensino. [...]. (RAPOPORT, 2009, P. 27).

O educando “E” falou da **sensação da aprovação** ao passar do terceiro para o quarto ano do Ensino Fundamental está relacionada a felicidade diante da avaliação.

- Muito bem. Eu me sentia feliz quando tirava uma nota boa na prova e me sentia triste quando eu tirava uma nota ruim. Eu me senti muito feliz, porque minha mãe chegou e eu perguntei como eu fui, ai ela fez assim (expressão de descontentamento) e ai ela disse, passou! Ai fiquei muito feliz. (E).

Diante do processo de progressão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as expectativas e os sentimentos das crianças sofrem alterações, muitas vezes, condicionados pelas expectativas dos adultos e pelas avaliações que realizam para a comprovação (ou não) das competências leitura e escrita apreendidas. As crianças ao incorporarem estas preocupações sobre a aprovação e reprovação no fim do primeiro ciclo, como é o caso dos sujeitos investigados, percebem as consequências que envolvem esses resultados para as suas vivências e experiências no contexto escolar.

Nesta perspectiva, as crianças no terceiro ano já demonstram muito **receio diante da reprovação**. Ao questioná-las sobre o assunto, elas apresentaram respostas bem diretas e rápidas: - *Que eu rode, perca os meus amigos e tenha que fazer tudo de novo. (E).* - *Rodar! (A).* - *De eu rodar! (D).* - *Acho que rodar de ano! (Y).*

É importante ressaltar também a fala das crianças que já conhecem a reprovação escolar, pois estão repetindo o terceiro ano, e como conseguiram superar esse resultado. O educando “A” disse como se sentiu quando reprovou e em seguida falou da sensação que teve quando aprovou para o quarto ano:

- Muito mal. - No outro ano, quando eu passei, eu disse: - E ai, vó, passei? E a minha irmã disse: - Não, rodasse! E ai elas riram, eu tinha passado. Eu tava com medo que minha vó me batesse. Mas ela me deu um abraço, por causa que eu tinha passado. (A).

Percebo como os resultados podem provocar **sentimentos de ansiedade e insegurança** nas crianças que vivenciam. Quando uma criança reprova e sofre uma pressão da família, por exemplo, pode se sentir incapaz, se frustrando. A mesma criança, se encorajada a seguir, sem ser culpada pelo resultado negativo, pode superar a reprovação e alcançar o resultado positivo. A aprovação do educando “A” no ano seguinte aponta para a resiliência diante de uma situação de vulnerabilidade (YUNES; SZYMANSKI, 2001), como uma superação diante da reprovação escolar. A resiliência é um processo, desenvolvido no ser humano, de acordo com o ambiente, para suportar e superar situações ruins, apontando então, que a resiliência ocorre quando os sistemas de proteção agem em distintos pontos do desenvolvimento do indivíduo e em

diferentes contextos. As experiências dos sujeitos, neste caso as crianças participantes do estudo e que vivenciaram a situação de reprovação, mostram a profunda capacidade de resistir, se adaptar e criar situações para superar problemas e se desenvolver. Neste caso, cito como exemplo a reprovação, que é um exemplo claro nesse trabalho, de superação de uma situação que causou estresse, em busca do resultado positivo, tão esperado para essas crianças.

As crianças apontam que **o principal motivo para a reprovação é a falta de esforço e estudo do educando**: - *Eu queria estudar com todo mundo que tá aqui, mas não deu muito certo não! Deu certo 20%. A minha amiga rodou.* (C). Ao perguntar para uma das alunas o que ela achou da colega ter reprovado, ela respondeu: - *Ah! Achei ruim. Acho que ela não estudou.* (M). Em continuidade a conversa perguntei o que acontece com quem não estuda, e um educando respondeu: - *Ele vai acabar rodando de ano e vai perder tempo da vida dele.* (D).

As crianças investigadas pensam a reprovação como um processo que acontece com quem não sabe o conteúdo e como algo capaz de prejudicar um educando. A turma toda citou o que eles pensam que pode acontecer com quem não é um “educando sem dificuldades escolares”: - *Ele roda de ano.* Fui perguntando o porquê e: - *Porque ele não sabe de nada.* (E). - *Porque ele não estuda.* (A).

Na brincadeira de repórter, realizada individualmente, as respostas foram mais claras sobre como eles pensam a reprovação:

- *Nunca! Porque é muito chato ter que ver tudo aquilo, ver um monte de aluno novo e aí não se encaixa muito bem na turma. Fazer de novo e de novo, tudo aquilo que tu já aprendeu.* (E). - *Quando a criança não quer fazer nada em sala de aula e debocha da professora e também fica só brincando na sala de aula e atrapalhando as outras crianças e quando não quer aprender. Aí, ela tem que reprovar, porque ela é uma pessoa muito má.* (A). - *Quando ela não sabe as coisas e quando falta muito.* (Y). - *Olha, eu acho que depende, né, por causa que se não passou, foi porque não entendeu as coisas e se ela fizer o mesmo ano de novo, ela pode entender. E por outro lado, é ruim, porque ela vai se atrasar nos estudos.* (D).

Entendo que a reprovação pode gerar um momento de estresse e tristeza para a criança. Ao final do primeiro ciclo, algumas crianças não apresentam os requisitos mínimos para aprovação. A ansiedade dos familiares e da própria criança, bem como o sentimento negativo propiciado pela reprovação, podem se tornar condicionantes para que o sentimento de fracasso e incapacidade prevaleça sobre a possibilidade e motivação para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Segundo (KOLLER, 2004), suportar uma situação ruim não pode ser visto como um risco *a priori*, mas como um processo que faz parte da vida. A frustração gerada pela reprovação não pode ser transformada em um discurso sobre fracasso escolar, e sim como uma situação a ser superada para a promoção do desenvolvimento infantil. Posso citar o exemplo de dois educandos, o “A” e o “Y” que participaram dos encontros individuais, que reprovaram e, no ano seguinte conseguiram a aprovação para o quarto ano do Ensino Fundamental. Nestes casos, a resiliência manifestou a superação e faz com que o sujeito acredite em si, se perceba com um ser competente e forte para superar o obstáculo (CECCONELLO, 2003; KOLLER; BANDEIRA, 1996; YUNES, 2003; YUNES; SZYMANSKI, 2001, TAVARES, 2001), dependendo da interação entre as características individuais, da abordagem pedagógica da escola, do apoio e incentivo da família. No caso da aprovação das crianças “A” e “Y” alguns fatores modificados dentro do contexto podem ter auxiliado nesta superação: A mudança de professor, de colegas, aulas reforço, a maior participação da família no ambiente escolar, maior preocupação em estudar as atividades trabalhadas em aula e outros tantos. O educando “E” fala sobre a importância do papel da professora na avaliação e acompanhamento diário para a aprovação: - *Pra ela aprovar tem que ser todos os dias, tipo um acompanhamento no desenvolvimento dela. Todos os dias, a professora tem que ajudar os alunos que não entendem bem pra aí, se formar e aí depois, conseguir um emprego e ter uma vida.* (E).

Portanto, a situação de superação de determinadas situações frustrantes na infância é fator que contribui para o seu desenvolvimento. Como seres humanos, lidamos a todo momento com situações de crise e, conseqüentemente, a sua superação. Lembrando que as bases da resiliência não são fixas, elas podem ser distintas, tanto ambientais quanto conjunturais (KOLLER, 2004), por isso, precisamos acreditar no potencial dos seres humanos, assim como também oportunizar ambientes saudáveis, que possibilitem a busca da felicidade e o bem-estar dos sujeitos.

Diferentemente do que muitos adultos acreditam, as crianças, têm um olhar e constroem expectativas a respeito da situação na qual estão imersas e sabem apontar o que pode ser melhor para elas. Muitas vezes, percebemos que os espaços voltados para as crianças, pensados apenas a partir do olhar do adulto. Esse adulto até pode organizar tudo da melhor maneira possível, mas ainda assim, está construindo para as crianças e não com elas. Penso que se um espaço será destinado às crianças, por que não decidir como deve ser este espaço juntamente, professor e educandos?

Nessa pesquisa, elas tomaram posição sobre situações que ocorrem ou ocorreram em aula e puderam, mesmo que não acostumadas a falar, expressar com coerência -que gostariam de aprender em um ambiente diferente do que é possibilitado a elas. “[...] percebemos que, ao definir uma dada organização do espaço, os adultos comunicam significados sobre o que fazer, como fazer, quando fazer, onde fazer e com quem fazer. [...]”. (FRANCISCO; ROCHA, 2008, p. 310-311). Deveria ser no tempo/espaço da escola que as crianças experimentaríamos com mais intensidade a constituição de sua autonomia.

5. IMAGENS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Na análise dos dados também emergiram categorias e subcategorias sobre as percepções das crianças acerca da **imagem da escola** e dos **papéis exercidos por educandos e professores**. Essas observações apontam para percepções sobre as características e comportamentos esperados do ser educando e do ser professor no contexto escolar. Essas análises são apresentadas na sequência.

Ao conversar e realizar atividades com as crianças sobre a escola, apareceram os entendimentos sobre o **papel da escola** como um lugar onde ocorre o ensino e o processo de aprendizagem. As crianças definem a escola como um contexto para a convivência com outras pessoas e para preparação do sujeito social.

- Bom, escola serve pra gente aprender as coisas que os nossos pais não tem tempo pra nos ensinarem. E acho também que a escola não é só tipo assim, só pra gente tá ali, claro, também é pra gente estudar, mas também pra gente fazer amigos, conhecer pessoas. (D). - É... pra aprender a calcular tudinho e trabalhar na firmas. (Y). - Eu acho que tudo é bom, pra eu aprender bastante e ser alguém na vida. (E).

Durante os encontros, fui percebendo a grande expectativa que as crianças criam sobre a escola, que expressam como um **contexto de ensino e preparação para a vida adulta**. Por vezes, elas enxergam de um jeito, mas gostariam que a escola fosse de outro. Algumas, gostariam de se sentir pertencentes a este ambiente, no qual elas permanecem quatro horas diárias, que gostariam que os acontecimentos se tornassem o mais familiar possível.

A escola, que geralmente é construída pelos adultos, acaba trazendo a sensação para a criança de distanciamento, que é um lugar de se seguir regras e não opinar, que é transitório e por isso, se torna difícil de criar laços de pertencimento. Segundo Moreira (2006): “[...] o lugar é o sentido do pertencimento, a identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. [...]”. Quando questionadas sobre o que deixaria a escola melhor, a criança “D” falou o que mais gostava na escola: *- A pracinha, amigos, professoras*. E sobre a estrutura física da escola: *- Uhnnn. Pra melhorar a escola... Eu acho que poderia ter um ginásio, sabe? Pra gente brincar*. E falou também, sobre o que acha que é ruim na escola: *- As meninas ficarem escrevendo palavras nas portas do banheiro*. (D). Fica evidente que as crianças compreendem **a escola como um lugar de pertencimento**, onde ocorrem interações e que a organização e estrutura deste espaço deve ser repensado, como a criação de um ginásio e do cuidado com o

patrimônio, para qualificar estas interações e a ação docente. O pertencimento a escola é demonstrado na atividade, onde as crianças fotografaram lugares que mais gostavam e lugares que menos gostavam dentro do ambiente escolar. As imagens a seguir, 3 e 4, representam lugares preferidos pelas crianças e 5 e 6, representam lugares nos quais, elas se sentem pouco à vontade:

Figura 3



(Refeitório)

Figura 4



(Pátio)

Figura 5



(Sala da aula)

Figura 6



(Banheiro das meninas)

Fonte: Crianças participantes, 22/10/2015.

As crianças também expressaram seus interesses sobre as práticas educativas e os conteúdos abordados em aula: - *Eu quero que ano que vem tenha só Educação Física.* (E). Perguntei o porquê e ele explicou: - *Porque a Matemática é chata, bom é ir pro pátio jogar bola.* Assim, percebo que eles gostam do ambiente da escola, mas não apreciam muito, a forma pela qual são trabalhadas e organizadas as disciplinas. Outras falas que deixam isso evidente: - *Às vezes brincar, porque ficar só na sala é ruim. Lá no terceiro. No terceiro, a gente ainda fazia umas brincadeiras.* (G). - *A gente nem tem mais professor de Educação Física. Ele foi embora.* (D).

No que se refere ao processo de aprendizagem, algumas expressões e ideias sobre ser educando nesse contexto emergiu nas falas das crianças. Na visão das crianças, os educandos podem ser classificados como “bom” e “mau aluno”. “Mau aluno” é o termo que as crianças utilizam para caracterizar aquele “aluno problema”, que apresenta dificuldades de aprendizagem e adequação das regras escolares. Para as crianças participantes do estudo, o “mau aluno” foge do padrão, ao apresentar um péssimo comportamento e notas abaixo da média. Já o “bom educando” é o termo utilizado pelas crianças para definir aquele educando que não conversa em aula, não levanta do lugar, faz todas as tarefas e aprova de ano.

Quando se trata da visão do “educando com dificuldades escolares”, na perspectiva das próprias crianças, que exercem esse papel no ambiente escolar, as respostas e conclusões delas, em sua maioria mostram algo que já está incutido em seus discursos, que elas aceitam com naturalidade e pouco questionam. Primeiramente, eles acreditam que um “**mau aluno**” é aquele que conversa, “não sabe de nada”, que não tem conhecimento algum e que não aproveita o tempo de estar na escola para adquirir um certo conhecimento. Eu pedi explicações sobre o que era esse não saber de nada e a aluna “C”, disse: - *Ah! É... É... É não prestar atenção na*

aula. - *Professora, professora! É aquele que não vem também e perde matéria.* (M). Fala de uma aluna, enquanto eu disse que não conseguia os ouvir, pois todos falavam ao mesmo tempo: - *Claro, tem gente que fica só conversando.* (D).

O “**bom aluno**” é caracterizado pelas crianças por qualidades e atributos que eles apontam como essenciais para que ocorra a aprendizagem e tenha um bom relacionamento na escola: - *É um aluno educado.* (D). - *É um aluno educado, gentil e honesto.* (O). - *Não responder mal.* (G) - *Simpático.* (M). - *Não pode falar palavrão.* (S). *Ele copia tudo, não fica de conversa.* (C) - *Ele tem que ter inteligência também.* (A).

Percebo nessas falas, muito forte a questão do papel de educando a ser exercido, seguindo um certo padrão que está incutido a muito tempo, que parece, na visão dessas crianças ser o único modelo adequado a ser seguido. Para elas, ser um “educando sem dificuldade escolares” está mais ligado a ter um bom comportamento e obediência ao adulto, tem relação com uma espécie de submissão, de não ter voz, mais do que o desenvolvimento de competências para a leitura e escrita e do processo de aprendizagem dos conteúdos.

As crianças também expressaram o que é ser um “bom educando”, como aquele que recebe elogios por fazer tudo em aula: - *Eu acho que é quem faz tudo em aula e só recebe elogios.* (O). - *Ele passa de ano.* (M). Na visão deles, ser um educando sem dificuldades de aprendizagem e que se destaca em sala de aula é sinônimo de quem completa todas as atividades, quem faz tudo em aula que é solicitado pelo professor. Na percepção das crianças ser este educando com boas atitudes e comportamentos é o que direciona para a aprovação no processo de aprendizagem.

Quando perguntei o que aconteceria com o “educando com dificuldades escolares”, a turma como um coro disse ao mesmo tempo: - *Ele roda de ano.* Perguntei o porquê ele reprova e os educandos responderam: - *Porque ele não sabe de nada.* - *Porque ele não estuda.* Assim, percebi que eles estavam dizendo nas suas falas que quando o educando reprova não tem conhecimento. Nesta perspectiva a reprovação é culpa do educando, porque ele não estuda, não se esforçou para aprender e não sabe dos conteúdos abordados em aula.

Durante vários encontros, as crianças participantes do estudo relataram várias características sobre um “educando com dificuldades escolares” e algumas visões acabam por “rotular” a crianças que apresenta comportamento diferente dos demais, fazendo com que não se perceba outras habilidades ou sensibilidade para outras possibilidades de aprender, pois acaba-se focando apenas na problemática. Em um dos encontros iniciais, perguntei sobre o “educando com dificuldades escolares” e ai, a turma me surpreendeu, com sua resposta rápida

e sua opinião já formada sobre. A maioria queria falar ao mesmo tempo. - *Mal educado.* - *Não faz as coisas em aula, conversa muito.* - *Atrapalha a aula.* - *Tira nota ruim.* - *Roda de ano.* Para eles, a conversa é percebida como algo negativo na sala de aula e o “educando com dificuldades escolares” é aquele que sai do padrão da obediência, do silêncio, é um educando problemático, que acaba se tornando o alvo e motivo de críticas na escola. Quando perguntei o porquê deles destacarem com mais facilidade sobre o educando “problemático” e eles falaram: - *Porque ele só faz coisas ruins, é mais fácil de criticar* (D). - *É só pensar em coisas ruins.* (E) - *Ele é mau exemplo.* (O) - *Ele não copia, tá sempre no mundo da lua, não faz nada. Ele não estuda.* (A).

As **imagens de aluno explicitadas pelas crianças demonstram contradições e estereótipos construídos sobre ser criança na escola**, como a criança má e a criança boa, cada qual adjetivada com características específicas. A infância é uma variável e não pode ser compreendida longe de sua relação com outras variáveis, tais como: gênero, classe social, etnia, religião, entre outros. Segundo Prout (2012), as crianças contribuem para a produção de cultura e da sociedade em que estão inseridas. Assim, a rotulação que as crianças sofrem na escola, nada dizem a respeito da diversidade de infâncias que existem e de sua importância e, ainda, os estereótipos pouco representam quem as crianças realmente são na escola. Eles apenas reduzem suas infâncias em algo estático e as crianças em sujeitos impensantes. Podemos perceber alguns estereótipos na imagem abaixo:

Figura 7



Fonte: Própria autora. (29/10/2015)

As crianças são vistas como sujeitos que precisam de certo modo obedecer as regras impostas pelos adultos e a se tornarem homogêneas, são constantemente rotuladas e suas vozes não são escutadas. Sarmiento (2012), destaca que a modernidade expandiu a escola pública e com isso, as regras e prescrições que se encarregam da educação das crianças desde as creches. Diante disso, é importante ressaltar que as culturas da infância são modos sistematizados de significados e ações intencionais sobre o mundo e que são distintos dos modos adultos de significação e ação no mundo. (SARMENTO, 2012).

Na atividade realizada com os quadrinhos dos gibis, as crianças analisaram o personagem que reza para tirar uma boa nota. As crianças apresentaram as seguintes impressões: - *Porque não adianta só rezar pra Deus, tem que estudar também.* (A). - *Se ele não estuda, ele vai ficar mais nervoso ainda e vai tirar nota ruim.* (D). - *Porque seria um milagre ele tirar sem estudar.* (C). - *Eu acho que ele nunca estuda!* (E). - *Ele deve ficar lá subindo em árvore, brincando, pescando...* (A). Perguntei se dava tempo de estudar e a mesma menina respondeu: - *Acho que não! Ele não deve gostar de estudar.* (C).

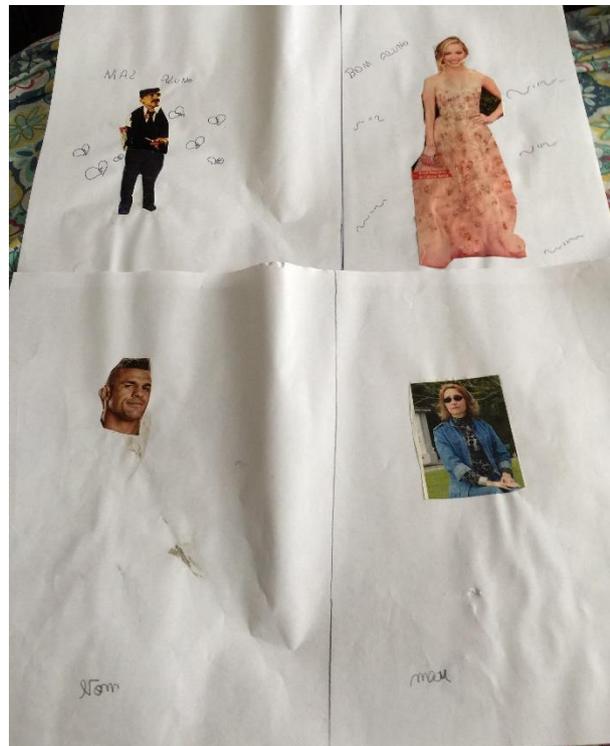
No próximo quadrinho, o amigo do personagem principal se passa por sua mãe, falsificando a assinatura dela, eles expressaram a seguinte opinião: - *Eles quiseram enganar a professora.* (A). - *Eu acho que ele queria enganar a professora e a mãe dele.* (E). - *Ele não deve ter mostrado as notas pra mãe dele e ainda assinou como se fosse ela.* A mesma menina seguiu: - *Quando meu padrasto era pequeno, ele falsificou a assinatura da mãe dele e a professora descobriu e castigou ele.* (C). Ela relatou um exemplo de uma atitude errada, de se “dar bem” enganando as pessoas, basta a família apresentar isso a criança, conversar e fazê-la pensar que é um exemplo a não ser seguido. Sobre o que eles pensaram a respeito do personagem da história, os discursos foram: - *Eu acho que ele é malandro!* (C). - *Preguiçoso.* (E). - *Não gosta de estudar.* (A).

No quadrinho seguinte, o personagem foi pego pela professora enviando um bilhete para a sua namorada. As crianças acharam engraçada a situação e o “A” falou a respeito: - *Ele não tava concentrado, só tava pensando na namorada.* Outra criança me olhou e falou: - *Professora, sabia que uma vez eu não estudei e passei?* A criança “D” opinou: - *Eu acho que nem sempre vai passar, porque se eu não estudar, não vou me lembrar de nada na hora da prova.* As crianças percebem a importância em estudar para seu desenvolvimento e para a aprovação na escola. Nos discursos, as crianças citam que não adianta recorrer a recursos “milagrosos”, “fugir dos estudos” ou “enganar os pais e a professora” para obter um bom

resultado e salientam ainda que, se não tiverem dentro de sua rotina um momento para estudar, poderão não alcançar a aprovação no fim do ano.

Na atividade onde eles deveriam montar um “educando sem dificuldades escolares” e um “educando com dificuldades escolares”, a partir da visão deles, o discernimento sobre essas duas categorias era evidente nos discursos dos participantes. Durante a construção da atividade, uma criança e perguntou: - *Professora, pode botar um óculos?* Perguntei em qual representação seria e ela respondeu: - *Pro bom aluno.* (F). A criança “G” disse: - *Professora, vou colocar um chifre nele!* Perguntei o porquê, ela riu e me disse: - *Ele é uma pestinha!* (G). Na conclusão da atividade, perguntei para a mesma menina, quando veio entrega-lo por que ela fez para o mau educando uma figura diabólica e ela salientou: - *Porque eu acho que ele é assim!* - *Não! Eu só quis botar a cabeça, mesmo e cara de louco.* Eu perguntei então, se ela achava que ele era maluco. - *Uhum. Eu acho que ele é louco, sora.* (G). Assim, podemos observar o resultado desse diálogo:

Figura 8



A esquerda é o “bom” aluno e a direita o “mau”.

Fonte: Própria autora. (29/10/2015)

Para o educando com dificuldades de aprendizagem, as crianças atribuíram características negativas e, até mesmo, algumas vezes, com olhares preconceituosos a respeito do comportamento que foge do padrão, como no exemplo acima, em que o educando com um comportamento agitado é percebido como “louco”. Não consegui perceber se é uma visão criada por essa criança, mas pode ser influência da sua própria trajetória dentro da escola, já que em 2015 tinha 12 anos e estava no terceiro ano, reprovando durante anos nesta etapa e frequentando sala de recurso. Com diversos tipos de “apoios”, em 2016, essa criança conseguiu alfabetizar e se superar, passa para o quarto ano. Portanto, um dos trabalhos da escola, além de criar meios para que o educando possa aprender, é também ajuda-lo com a autoestima e fazê-lo acreditar em seu potencial. Segundo Bronfenbrenner (1996):

Assim, a capacidade de um ambiente – tal como o lar, a escola ou o local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto efetivo para o desenvolvimento é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Ao retornar no ano seguinte, as lembranças que eles tinham sobre as atividades realizadas no ano anterior e a análise dos personagens, pelos quais conversamos foram muitos relacionadas ao comportamento ou uma característica que ficou marcante. - *Eu me lembrei que ele se comportava mal.* (S). - *Eu acho que ele é um mau aluno. Eu acho que ele não se dedicou, não fez nada o ano todo.* (E). - *Ele não gostava da escola!* (Turma⁶, 2016). Sobre os quadrinhos construídos no ano anterior e entregues aleatoriamente para eles: - *Esse é só desenho, me dei bem!* (A). - *Eu não gosto de ler história muito grande.* (G).

Alguns relataram nos seus quadrinhos momentos de educandos que não estavam com vontade de ir à escola ou reclamavam de sua escola. Também desenharam crianças em momentos de estudo, na escola e em casa, em que aparecem organizados e com livros e cadernos. - *É chato. Mas a gente tem que estudar mesmo assim, pra ter uma profissão.* (E). - *Eu acho que tem gente que gosta de estudar e tem outros que não gostam, porque tem que usar a cabeça. São mais acomodados.* (D). Como está mais claro nas imagens abaixo:

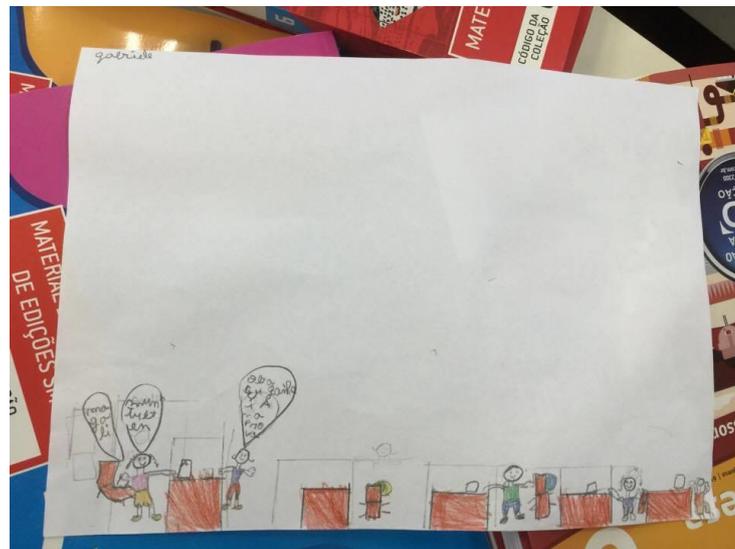
⁶ Todas as crianças da turma, ou sua grande maioria, salientaram sua opinião, ao mesmo tempo.

Figura 9



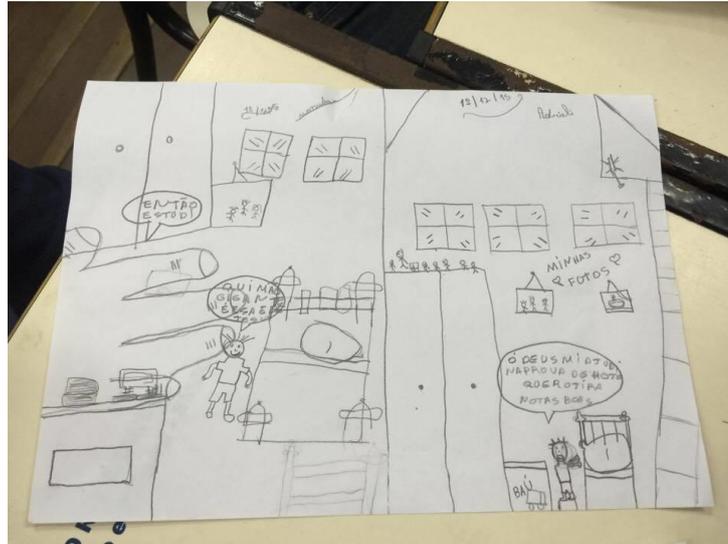
A criança diz no primeiro quadrinho: - Eu sou o único que ficarei em recuperação, mas vou fugir. Segundo quadrinho: A professora diz: - Eu duvido muito, Maiquel. Terceiro: a criança se desculpa: - Eu não quis dizer isso e a professora: Nota zero.

Figura 10



É uma cena em que a professora está entregando as avaliações para as crianças e diz no primeiro balão: Magali. No segundo: Muito bem. E no terceiro, a criança fala: Oba! Eu ganhei A na prova. No desenho, aparece uma criança se escondendo atrás da cadeira, uma feliz em sua classe e as outras duas tristes, todas com a avaliação na mão.

Figura 11



É a cena de uma criança rezando em seu quarto para Jesus ajudá-la a passar na prova e aparece uma mão gigante e uma fala, que provavelmente é de Jesus e diz: - Então estude.

Fonte: Própria autora (14/04/2016)

O mesmo apareceu no teatro que eles organizaram em grupos para o último encontro. Representaram o “educando sem dificuldades escolares” e o “com dificuldades escolares”, com características que eles entendem como próprias de cada um. Um exemplo, era que o educando com dificuldades, representado por aquele que jogava os livros no chão e agredia os colegas na escola. Já o educando sem dificuldades de aprendizagem, é representado como aquele com vários livros e que, geralmente, não tinha fala nas apresentações, ou quando conversava com alguém, falava em tom baixo.

- Chutou os livros, cadernos. É raiva da escola!!!! (A). - Eu acho que sim, porque pra ele ser bom aluno, ele tem que tirar boas notas e se comportar bem também. (O). - Porque tem gente que só copia do quadro e só tira nota ruim, nem sabe o que tá copiando. - Tem gente que nem abre os cadernos. (E).

A imagem do ser educando representada pelas crianças parece uma reprodução de uma imagem social construída sobre ser criança na escola. Essa imagem é disseminada pelos adultos e o que estes esperam do comportamento das crianças na escola. Segundo Charlot (2013), a teoria da educação não é uma teoria da infância e sim, uma teoria da cultura e de suas

relações humanas, por isso que não pensa a educação a partir da criança. Com isso, sempre se pensa a criança a partir de conceitos da educação formal e que relacionam a aprendizagem ao disciplinamento, esforço e obediência. Estes conceitos são, culturalmente concebidos e estabelecidos pelos adultos. As crianças como sujeitos sociais, também se apropriam e interpretam esses conceitos para representarem o papel de educando. “A imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que busca identificar-se com o modelo criado por essa projeção” [...]. (CHARLOT, 2013, p. 169). E Corsaro, complementa que: [...] “a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas.” (CORSARO, 2011, p. 32).

A consciência do educando está mergulhada na escola que foi elaborada pela sociedade em que ele faz parte também, então, o discurso de submissão é reforçado desde sempre, a cada atitude. A compreensão sobre os diversos motivos e dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem é difícil e não são disseminados dentro de uma educação “bancária”. Assim, “[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 72). Por isso é importante uma educação reflexiva, dialógica, que busque um olhar crítico das crianças, que amplie a visão e a percepção dos fatores que influenciam as práticas de educandos e professores na superação das dificuldades de aprendizagem.

Apesar da imagem e representação do “mau educando” dominar a maioria dos discursos das crianças, apareceu também uma visão diferente das dificuldades escolares centradas nos problemas de comportamento do educando. Nesta visão diferenciada, o educando não mais é o único culpado pelo seu fracasso. A educanda “G” disse que ele pode ir mal na escola por estar passando por problemas: - *Às vezes, por trás tem uma boa pessoa.* A educanda “D” disse: - *Ele pode tá passando por problemas.* Assim como na análise das percepções sobre “reprovação”, apresentadas no capítulo anterior, as crianças participantes demonstram um olhar crítico sobre os condicionantes no processo de aprendizagem. Elas compreendem que a reprovação pode não ser culpa do educando, que os acontecimentos que não dependem somente deste e podem interferir em seu rendimento. Na visão dessas duas meninas, a criança pode não estar em um bom momento, visto que todos os seres humanos, em algum momento da vida enfrentam diversos problemas. Segundo Charlot (2013):

[...] O desenvolvimento da criança coloca o problema de sua passagem progressiva de certo estado para outro. Trata-se, de fato, de uma situação social inicial e de uma

situação social ulterior: dependência econômica em relação aos pais e possibilidade de subsistir por si mesma, inserção indireta na divisão do trabalho por meio de seus pais e inserção direta, participação indireta em atividades religiosas, culturais, políticas, etc., e participação direta. (CHARLOT, 2013, p. 197).

Dentro das imagens de educando que aparecem nos discursos das crianças, percebo contradições, ou seja, as crianças evidenciam durante as atividades e conversas sobre o assunto que o “rótulo” de bom e mau educando não são definitivos e que a criança que apresenta um determinado comportamento não é assim por ser má ou boa, mas que outros fatores podem estar influenciando neste comportamento. A escola, muitas vezes tenta resolver e auxiliar nestas problemáticas visitando as famílias, chamando as famílias na escola, acionando o Conselho Tutelar, acolhendo seus estudantes com trabalhos diferenciados, algumas vezes, em alguns casos mais específicos, acaba por tratar todos de uma maneira igual e não conseguem acolher algumas das diferentes infâncias que ali estão. Exponho um exemplo disso, na fala da própria criança que reprovou pela segunda vez no terceiro ano do Ensino Fundamental por excesso de faltas, pois não consegue comparecer pela manhã na escola, por conta de sua mãe ter um emprego noturno, assim ele diz e ao mesmo tempo traz uma solução: - *Mudar o horário! Eu não me sinto acolhido na escola, por causa do horário que eu não posso estudar. É que minha mãe me botou de manhã, mas é de tarde que eu saio de ônibus. E eu não consigo vir por causa do horário.* (Y).

Para complementar a fala da criança, lembrei da proteção que a escola quer dar a seus educandos, esquecendo que eles vão encontrar outros microssistemas ao sair dali, no final da aula e que tem estruturas familiares distintas também. A escola por vezes ignora as reais problemáticas de sua comunidade.

[...] A escola tradicional é um meio fechado que busca proteger a criança ao mesmo tempo contra a sociedade corrompida e contra a corruptibilidade interna da natureza humana. Ela não se baseia nos interesses das crianças, mas, ao contrário, combate seus impulsos naturais. [...]. (CHARLOT, 2013, p. 225).

Quando as relações mesossistêmicas, ou seja, a interação entre dois ou mais microssistemas, (neste caso, o microssistema família e o microssistema escola) acontecem é intensificado o desenvolvimento da criança de forma saudável, pois ela percebe o interesse que a família e a escola tem sobre ela e sente-se importante e valorizada.

“[...] Se a criança vai sozinha para a escola no primeiro dia, e ninguém de sua casa entra no ambiente escolar, existe somente um único vínculo direto entre os dois

microssistemas. [...] Se a criança fosse acompanhada pela mãe ou um irmão mais velho, que entra na escola com ela e a apresenta à professora ou às outras crianças, a transição e o vínculo resultantes são descritos como *duais*. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 163).

Portanto, é responsabilidade da família trazer a criança para a escola, mas penso que após se realizar várias tentativas de conversa com esta família, que não tiveram resultado positivo, seria interessante ouvir essa criança para perceber o que pensa a respeito da situação e tentar acolhê-la, já que é o sujeito principal. Ele relatou que gosta de estudar, gosta de vir para a escola, porém, o problema é o horário, que se torna engessado por diversos motivos de organização da escola e da família.

Outra categoria que emergiu nas falas das crianças foi **a imagem do ser professor/professora** as percepções da importância de seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Algumas falas demonstram este significado e importância do papel do professor para as crianças:

- Sim, porque sem os professores, a aula seria uma bagunça, todos se batendo, todos se prejudicando e prejudicando as outras crianças e com um professor, ficaria tudo em ordem, em harmonia. (E). - Sim, por causa que o professor ajuda as crianças a aprender, o professor sabem mais que as crianças, porque tem que saber mais pra ser professores, porque já são adultos, estudaram, se formaram e tem um emprego de professor. (A). - Porque ela tá nos ensinando tudo que a gente tem que saber, na verdade uma grande parte do que a gente tem que saber pra quando crescer, pra vida né. (D).

Na percepção das crianças, **o professor é um adulto que organiza e direciona a aprendizagem**, com o relevante papel de ensinar o que sabe e construir um ambiente harmonioso para que ocorra a aprendizagem. Interessante a compreensão das crianças que ser professor é um trabalho na escola, um emprego que para exercê-lo foi necessário estudo, formação e dedicação. O grande valor que as crianças dão ao exemplo que o professor é representado através da conquista desta profissão através do estudo, do processo de aprender contínuo.

[...] O diploma tem um significado escolar e um significado social. De um lado, certifica que as pessoas percorreu certo caminho na via da cultura. De outro, ele permite a inserção do indivíduo em certo lugar na sociedade. A escola, no que lhe diz respeito, só se reconhece responsável pelo valor escolar do diploma. [...]. (CHARLOT, 2013, p. 253).

Além da relevância sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, as crianças também expressaram atitudes que demonstram uma **imagem negativa do educador**. Como exemplo desta categoria, uma criança expressou que sua professora não espera os educandos terminar as tarefas: - *A professora apaga o quadro na hora que a gente tá escrevendo.* (M). A mesma menina em outro momento expressa que eles não poderiam ser organizados fora de seus lugares, pois: - *Ontem, a professora mudou nós todos de lugar, ela não é ali, e ele é ali e eu aqui.* (M). As crianças expressam o que não gostam nas atitudes da professora e enfatizam nestas falas a imagem da professora “controladora” e “impositiva”. Supostamente, esta atitude da professora deve ter ocorrido como consequência do fato das crianças ficarem conversando por muito tempo e não completarem as tarefas propostas. Ao mesmo tempo é necessário repensar metodologias práticas educativas repetitivas, como a cópia do quadro e o controle da interação da turma. Tais práticas disciplinares podem causar a dispersão das crianças, que obviamente, vão procurar outro entretenimento, Charlot (2013), ressalta que: [...] A disciplina não é, pois, simplesmente organização do trabalho e obediência ao professor; ela é também controle corporal, isto é, silêncio de domínio dos movimentos. [...] A educação do aluno implica que ele seja disciplinado e que exerça sua inteligência. (CHARLOT, 2013, p. 237).

Em uma das atividades realizadas, as crianças fizeram críticas ao comportamento que a professora expressa nas atividades com os quadrinhos de gibis, onde um educando está passando um bilhete para sua namorada e a professora, achando que era uma “cola”, pega o bilhete e lê em voz alta, na frente de toda turma: *Eu acho que ela podia ter lido em voz baixa e ter chamado os dois, que nem fazem aqui na escola.* (D) - *Não pode fazer isso, porque deixou eles envergonhados.* (G). As crianças interpretaram que a professora constrangeu seu educando na frente dos colegas. Ao questionar o que a professora deve fazer quando uma criança se comporta mal, as opiniões foram diferentes, uns pensam que essa criança merece castigo: - *As professoras devem ajudar, assim, os pais também, a ter educação em casa e se rodar, leva umas palmadas (risos), uns castigos. Sim, as crianças que não tem educação tem que aprender a ter.* (E). Outras crianças possuem um discurso diferente e apontam que a professora deve conversar e compreender mais seus educandos: - *Fazer a criança entender que tem uma hora pra brincar e outra pra estudar.* (C). No olhar dela, o professor deve criar uma relação dialógica, de compreensão para resolver os problemas que atrapalham a aprendizagem dos educandos. - *Eu acho que não é por ai, porque se ele receber castigo, ele pode se revoltar e piorar mais. Eu acho que precisa conversar com a criança, perguntar se tá tudo bem em casa*

e tentar mostrar pra ela que tem momento pra tudo, através de brincadeiras, historinhas, tipo isso. (D).

Quando perguntei o que eles pensavam sobre a professora da história do Menino Maluquinho responderam-me: - *É boa, porque ela deu nota pra ele nas provas. (G).* Na visão dela, o professor, além de avaliar, pode decidir qual educando aprova ou reprova, escolhendo uma nota. A aluna “G”, faz uma crítica ao professor que apenas dá a sua aula e não percebe os sujeitos que estão ali. - *Porque se ele tirava nota ruim no comportamento, ela devia xingar ele, não entendia que ele podia tá com um problema, porque ele se dedicava na escola. É interessante perceber o olhar da criança sobre o seu grupo de convívio (os colegas), pois ela consegue enxergar em pouco tempo situações que pode ser de risco para um colega e nós, adultos, às vezes levamos o ano inteiro com determinada turma e não percebemos. Estas informações que emergem da interpretação das crianças pode auxiliar os professores na definição das práticas diante de determinadas situações.*

No teatro, as crianças puderam demonstrar suas convicções que podem ter escasseado em suas falas, através da representação. Um dos grupos mostrou **um professor repressor**, que pegava na orelha do educando que estava agitado e os que estavam assistindo se manifestavam inconformados com a reação do professor. Um exemplo de uma das falas: - *Ele não tem o direito, ele não é nem mãe, nem pai dele. Nem os pais podem fazer isso, chamam o Conselho. (D).* Certamente, este tipo de comportamento que foi expressado pelas crianças, representada de uma forma extrema, aponta um professor que oprime seus educandos de várias maneiras durante as aulas, utilizando de atitudes sutis para demonstrar aos educandos e a si mesmo que é a autoridade na sala. Assim, a opressão existe no cotidiano escolar, no entanto, estas situações são percebidas pelas crianças, que reagem as atitudes autoritárias do professor.

Por fim, analisei neste capítulo a imagem da escola na visão das crianças, elas percebem este como um lugar de aprendizagens para a vida e o futuro. Percebi também, o quanto surgiram estereótipos sobre o comportamento de um educando e as atitudes do professor, algumas visões são imagens ou “rótulos” criados e passados pela sociedade que acredita que se um professor não assumir uma postura autoritária de um saber inalcançável e, os educandos precisam mostrar submissão este professor. Esse processo educativo citado pelas crianças, nega o diálogo e vai ao caminho inverso de uma educação libertadora e baseado no diálogo, essências para uma educação que busca a transformação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial e essencial desta pesquisa era compreender como o processo de progressão continuada influenciava a vida da criança e também entender como um educando poderia chegar ao final do primeiro ciclo, no 3º Ano do Ensino Fundamental sem estar alfabetizado. Este foi a motivação inicial de uma professora que atua no 4º Ano do Ensino Fundamental, que se deparava com alguns educandos que iniciavam o ano letivo sem estarem alfabetizados. Almejei então, trazer esse assunto, com a intenção de realizar um debate para revelar se a progressão continuada estava sendo um fator de risco ou de proteção para as crianças envolvidas. Além disso, tinha desde o princípio a intenção de escutar o que as crianças tinham a dizer sobre o assunto, pois é evidente que muitos trabalhos e pesquisas não trazem o olhar da criança sobre suas vivências e experiências e sim, o olhar adultocêntrico, que tem adaptado o mundo de forma verticalizada para as crianças viverem suas infâncias, sem ouvir suas vozes a respeito.

Com o desenvolvimento teórico da pesquisa, as leituras realizadas e o contato direto com as crianças para a coleta dos dados, a pesquisa foi se ampliando quanto ao problema de pesquisa. Fui percebendo a importância de outros assuntos que surgiam a partir das falas das crianças, acontecimentos e seus pensamentos, que elas estavam me dizendo, que eu não poderia deixar de levar em consideração e de integrar ao trabalho.

Entendi que a pesquisa não deveria se resumir apenas aquele pensamento inicial, da progressão continuada, mas sim, era importante trazer o olhar das crianças sobre o ambiente escolar, como percebem a sua aprendizagem, a imagem sobre o professor e o educando e o que pensam a respeito da aprovação e reprovação escolar. Diante da necessidade que as crianças apresentavam ao trazerem essas temáticas nas falas, as quais transcrevi na íntegra, organizei em categorias e subcategorias, para melhor compreensão e para não permitir o risco de perder a embasamento das informações.

Ao longo do estudo, fui pesquisando, percebendo e trazendo a escassez de trabalhos que envolvam diretamente a opinião das crianças dentro do ambiente escolar. É comum, os adultos apontarem a solução para as problemáticas que dizem respeito as crianças, ignorando sua opinião. Diante desse evento, pensei e trouxe em uma metodologia que envolvesse o diálogo, a participação, a visão e a opinião das crianças sobre o problema que pretendia solucionar, que além de ser meu, também as envolvia, principalmente.

A contribuição desta pesquisa se torna fundamental, quando precisamos ter certeza que as crianças têm uma opinião bem definida sobre suas condições de estar nos ambientes, elas não estão ali somente porque alguém quis assim, mas sabem ser críticas a salientar o que as agradam ou não e também o que poderia se tornar melhor para elas. A pesquisa também se torna importante para se pensar os espaços escolares, pensar o trabalho pedagógico mais significativo e a construção de um ambiente novo, com e para os sujeitos que estão ali e, colocar em prática as reflexões que são, muitas vezes, escritas em trabalhos de pesquisa.

As atividades lúdicas que foram realizadas com as crianças, pensadas juntamente com minha orientadora e realizadas através da Inserção Ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2004), proporcionaram uma maior aproximação com as crianças. Na relação com a pesquisadora, essas crianças participantes da pesquisa se sentiam muito à vontade, sem medo de falar sobre o que as agradava e o que as desagradava dentro da escola. Assim, os encontros tornaram-se muito significativos para crianças e professora/pesquisadora.

O processo de desenvolvimento das atividades com as crianças, proporcionaram a elas relatarem e apontarem suas percepções sobre o tempo que passam dentro da escola. Algumas falas me surpreenderam, algumas questões trazidas pelas crianças são bem sérias e complexas. São problemáticas que as afligem e se referem à organização da escola, às práticas docente e aos processos de aprendizagem.

Os problemas apontados pelas crianças, além de complexos, para serem resolvidos, precisam ser percebidos pela escola, que deve assumir uma postura crítica e um entendimento que é necessário proporcionar a criança meios para ela refletir sobre a realidade. Essa tarefa não será fácil e a caminhada poderá ter um prazo meio longo e, coloco-me também nessa caminhada, como professora e integrante da escola onde foi realizada a pesquisa. Muitas vezes, precisamos trocar de ponto de vista e “enxergar pelos olhos de criança”, para percebermos por onde precisamos começar a mudança e, sinto com esta pesquisa, que as crianças envolvidas conseguiram mostrar por onde precisamos iniciar.

Aprofundar o conhecimento sobre o contexto e os sujeitos foi fundamental não só para o desenvolvimento da pesquisa, mas para estar atenta ao que as crianças expressam como bom e denunciam o que entendem ser ruim para elas. A maioria delas, tem uma forte visão sobre a escola ser um local de disciplina com imposição de regras e veem o professor como um sujeito autoritário que ensina os conteúdos e precisa para manter a ordem na sala de aula. Eles também conseguem reconhecer a escola como um lugar importante para a socialização e o processo de

aprendizagem, porém, ressaltam que este espaço precisa ser repensado para que as aulas possam ser mais lúdicas, interessantes e motivadoras.

A maioria das crianças conseguiram identificar, através do diálogo, escrita, dos desenhos, da peça teatral e posteriormente, nos encontros individuais, as relações que estabelecem dentro da escola. A partir dos resultados da pesquisa surgiram reflexões a respeito de percepções das crianças sobre o processo de escolarização, em que são expressas a reprodução das imagens sociais sobre os papéis de aluno e professor disseminado pela “educação bancária” (FREIRE, 1987). Também foi possível identificar a importância que as crianças atribuem a aprovação e o receio diante da reprovação.

Através das categorias que surgiram a partir das falas das crianças, foi possível identificar como as crianças percebem o processo de avaliação no primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas expressaram como deve ser pensada as metodologias de ensino de algumas disciplinas e revelaram o descontentamento com os testes e provas, as quais são submetidas para avaliação do processo de aprendizagem. Isto dá margem para fazer uma reflexão diante das avaliações que ainda aplicamos, às vezes excludentes, por exigir que todos aprendam no mesmo ritmo. Esse tipo de avaliação não contribui para o desenvolvimento do educando, causando, por vezes, ansiedade e frustração.

As crianças participantes apresentam o entendimento que o professor deve ser respeitado e alguns até dizem que este não deve ser questionado, por compreender o papel do professor como uma profissão, que exige muita dedicação e estudo para exercê-la, por isso este profissional deve ser a autoridade na sala de aula. Lembrando que esta autoridade não pode representar autoritarismo e abuso do poder sobre os educandos. As crianças também querem ser respeitadas como sujeitos sociais e participativos no contexto escolar.

Reconhecem como positivo o apoio da família no processo de escolarização e pensam que uma criança alcança mais facilmente o sucesso, quando sua família se envolve e auxilia no processo de escolarização. Alguns mencionam também que o não envolvimento dos pais ou problemas no ambiente familiar podem ser fatores condicionantes para a reprovação da criança.

Certamente, as crianças manifestam seus desejos e vontades para melhorar o ensino, não dizem com palavras claras, mas indícios, como acompanhamos nos capítulos de resultados. Não se pode ignorar tal expressão e esses indícios devem ser considerados quando são pensadas as reformas no processo de ensino-aprendizagem. Ao pensar as infâncias na escola, compreendo que, ao finalizar essa dissertação, muitas informações podem contribuir para repensar os papéis

e a proposta da própria escola, para que seja um lugar mais democrático, que escute seus educandos e busque uma aproximação para o pertencimento ao ambiente escolar.

Percebo assim, que as crianças têm um olhar ecológico sobre seu processo de escolarização e sabem apontar o que deve mudar para as coisas se tornarem melhores, porém, não é oportunizada situações de diálogo e reflexão sobre as suas percepções e ações no ambiente escolar. Com a pesquisa fica evidente o quão importante é escutar e refletir sobre o que as crianças têm a dizer. São sujeitos sociais com muitas opiniões, expectativas, percepções e sentimentos diante das experiências no primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Reconhecer o olhar e as perspectivas ecológicas das crianças sobre a escola, tendo como base a Abordagem Bioecológica do desenvolvimento humano e a Educação Ambiental Crítica, significa perceber que os espaços e os sujeitos não são neutros, esses sujeitos acabam interferindo nos espaços, transformando-os e sendo transformados a cada ação que praticam. As crianças demonstram que realizam uma “leitura de mundo”, mas também reproduzem pré-conceitos, estereótipos e representações sociais sobre ser criança na escola. O educador ambiental crítico, que esteja aberto a escutar as crianças e compreender essas limitações na leitura e percepção da realidade dos seus educandos, pode desenvolver uma prática em Educação Ambiental que promova a reflexão sobre estas problemáticas.

Conseguí sentir uma “faísca” desse olhar crítico sobre os condicionantes para o processo de aprendizagem em algumas falas das crianças e que pode ser explorado pelo docente na abordagem da Educação Ambiental. Algumas crianças conseguiram ir além da reprodução de padrões e mostraram o reconhecimento das adversidades e condicionantes contextuais no processo de aprendizagem. As crianças também conseguem enxergar as possibilidades de melhoria do contexto escolar para se tornar mais atrativo e motivador. Elas querem uma escola que prepare seus educandos para a sociedade, cada dia mais cheia de desafios.

Por fim, a pesquisa enfocou a escuta das crianças, aprofundou e debateu um dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento delas, o relato de como deve ser o ambiente escolar para elas. Na pesquisa foi possível escutar as vozes infantis, que são muitas vezes silenciadas dentro da escola e também em outros lugares. Certamente, minha atuação profissional tomou um novo rumo desde que comecei a construção desta pesquisa, iniciei um olhar mais atento para perceber como o que é construído na sala de aula reflete na vida dos educandos. Entender a Educação Ambiental em sua corrente crítica abriu precedentes para reflexões acerca desta profissão que tanto amo e que estou disposta a repensar as práticas pedagógicas e construir novas experiências educativas.

REFERENCIAIS

ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. Revista Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf> Acesso em: 21/01/2016, às 20h.

ALVES, R. Pinóquio às Avestas. 1ª Ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

ARROYO, M. **O significado da infância**. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1994.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, 2000.

BARBOSA, C. S. & DELGADO, A. C. C. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Et al. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estud. av.[online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 103-140. ISSN 0103-4014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9ª. Ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2014.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Developmental research, public policy, and the ecology of childhood**, *Child Development*. V. 45, p. 1-5, 1974.

BRONFENBRENNER, U. MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Org.). **Handbook of child psychology**. V. 1. New York: John Wiley Sons, 1998.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012. 2.

CASTRO, L. R.; SOUZA, S. J. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 52-78.

CECCONELLO, A. M.; **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2003.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. Ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CORSARO, W. A. O futuro da infância é o presente. In: **Revista Educação:** cultura e sociologia da infância. Ed. Especial. São Paulo: Segmento, 2012. p. 42-55.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C. C. MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. In: **Currículo sem Fronteiras.** v.6, n.º.1, p.15-24, Jan/Jun. 2006.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C. Educação Ambiental na escola. In: LOUREIRO, C. F. B. & TORRES, J. R. **Educação Ambiental:** dialogando com Paulo Freire. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 2014. P. 81-115.

FRANCISCO, Z. F.; ROCHA, E. A. C. “Zé, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: CORTEZ, 2008. P. 307-311.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 26º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 3º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREGONEZE, G.B. **Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR: 2000.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 4º Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 4º Ed. São Paulo: Editora Ártica, 1991.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004. 3. Legislação referente à Educação Ambiental.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE. 1994. Disponível em: http://lta-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ideias_avaliacao_Hofman.pdf Acesso em: 23/11/2016, às 20:30.

HUTZ, C. S.; KOLLER, S. H. & BANDEIRA, D. R. Resiliência e Vulnerabilidade em crianças em situação de risco. In: KOLLER, S. H. **Aplicações da Psicologia na melhoria da qualidade de vida**. Coletâneas da ANPEPP. Vol. 12, p. 79-86. Porto Alegre: ANPEPP, 1996.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**, Artigo, Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96. Out. 2006 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> Acesso em 16 de Janeiro de 2016, às 20h.

KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. et al. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LISBOA, C. S. M. **Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia de Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, 2001.

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. O Microsistema Escolar e os Processos Proximais: Exemplos de Investigações Científicas e Intervenções Práticas. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. P. 337-380.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo, 2º Ed. Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B.; FRANCO, J. B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. & TORRES, J. R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 2014. P. 155-180.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na Saúde. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. P. 91-119.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

PROUT, A. Reconstruir e compreender a infância. In: **REVISTA EDUCAÇÃO: cultura e sociologia da infância. A criança em foco**. Ed. Especial. São Paulo: Segmento, 2012.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. 1ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. P. 19-44.

RAPOPORT, A. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, A.; SARMENTO, D. F.; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. **A criança de seis anos: no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 23-35.

RIO GRANDE. **Lei Municipal 5.332/1999. Sistema Municipal de Ensino**. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/4191/leis-de-riogrande.html>. Acesso em: 16/11/2015, às 20h.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 43-51.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. (2003). Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 12/12/2015, às 19h40min.

SARMENTO, M. J. A criança protagonista dos espaços. In: **REVISTA EDUCAÇÃO: cultura e sociologia da infância. A criança em foco**. Ed. Especial. São Paulo: Segmento, 2012.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos/SP: Editora Rima, 2004.

SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo, Annablume: Fapesp, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SOUZA, E. C. A Didática como Iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: SILVA, A. M. M. **Políticas Educacionais, Tecnológicas e Formação do Educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.) **Cultura infantil: a Construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SZYMASKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. 2ª Ed., 2008.

TAVARES, J. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, C. F. B. & TORRES, J. R. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. P. 13-80.

YUNES, M. A. M. **Psicologia Positiva e Resiliência: O foco no indivíduo e na família**. Edição especial. Psicologia em Estudo, 2003, p. 8, 75-84.

YUNES, M. A. M. Monoparentalidade, Pobreza e Resiliência: Entre as Crenças dos Profissionais e as Possibilidades da Convivência Familiar. *In: Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3). 2007. P. 444-453. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a12v20n3> Acesso em: 12/11/2015, às 16h37min.

YUNES, M. A. M.; SZYMASNKI, H. Grounded-Theory e a entrevista reflexiva: uma associação de estratégias metodológicas qualitativas para a compreensão da resiliência em famílias. *In: GALIAZZI, M. C. FREITAS, J. V. Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In: Tavares J, organizador. Resiliência e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 13-42, 2001.

7. APÊNDICE

APÊNDICE A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Olhar ecológico sobre o processo de aprovação e reprovação na perspectiva das crianças: contribuições para a educação ambiental crítica na escola.

Pesquisador Responsável: Marcia Soares da Silva.

Telefone para contato do pesquisador(a): 99444964.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que me leva a estudar o problema/questão da pesquisa é compreender, através da história de escolarização de crianças, como elas vivenciam e pensam seu próprio processo de escolarização e para responder, de acordo com as suas vozes, questões que envolvem seu desenvolvimento até o final do primeiro ciclo dos anos iniciais. A pesquisa se justifica pela minha própria inquietação, como professora, diante do problema de pesquisa. O objetivo desse projeto é ter um olhar ecológico sobre o processo de escolarização das crianças e apresentar uma pesquisa trazendo-as como protagonistas. O (s) procedimento (s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: atividades lúdicas com as crianças, entrevistas com crianças,

familiares e professor. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)
PARTICIPANTE:**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____ . Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____. Dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Prezados pais ou responsáveis pelo educando _____, quero lhe fazer o convite para participar de uma breve entrevista sobre o processo de escolarização se seu (a) filho (a) nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo é lhe ouvir e trazer melhoras para a educação das crianças, até o 4º Ano. As entrevistas poderão acontecer na escola do educando. Gostaria de marcar um horário para conversarmos.

Qual o melhor dia e horário para você?
_____.

Obrigada pela atenção!

Professora Marcia Silva

APÊNDICE B

Tirinhas utilizadas na atividade do dia 05/11/2015

