

ELENCIRIA OLIVEIRA DA CRUZ

**A ESCOLA NO CAMPO: OUVINDO CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE  
VIÇOSA, MG**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa, como  
parte das exigências do Programa de  
Pós-Graduação em Economia  
Doméstica, para obtenção do título de  
*Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

C957e  
2013

Cruz, Elenciria Oliveira da, 1987-

A escola no campo : ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do município de Viçosa, MG / Elenciria Oliveira da Cruz. – Viçosa, MG, 2013.  
xii, 233 f. : il. ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 221-226.

1. Piaget, Jean, 1896 - 1980. 2. Escolas rurais.  
3. Representação mental em crianças. 4. Crianças.  
5. Adolescentes. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Economia Doméstica. Programa de  
Pós-Graduação em Economia Doméstica. II. Título.

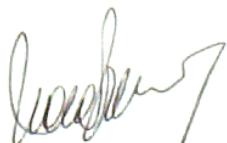
CDD 22. ed. 370.91734

ELENCIRIA OLIVEIRA DA CRUZ

A ESCOLA NO CAMPO: OUVINDO CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA ZONA  
RURAL DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA, MG

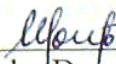
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de Abril de 2013.



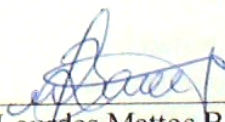
---

Nora Beatriz Presno Amadeo



---

Maria das Dores Saraiva Loreto



---

Maria de Lourdes Mattos Barreto  
(Orientadora)

**Dedico este trabalho...**

**À minha amada família, meu pai Gabriel, minha mãe Elza e minha irmã Elen Silma (Maylla), que sempre vibraram comigo a cada descoberta do mundo infantil.**

**À Maria Eduarda, Luiza Emanuelle, Gustavo e Anabel, que me mostram dia-a-dia o prazer de ser criança.**

**À Anelise, que teve o privilégio de vir ao mundo na mesma época que este trabalho.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** por ser O Grande Criador e Mantenedor da minha vida, por ter estado comigo nessa caminhada do Mestrado e pelas grandes vitórias que me concedeu. Sem Ele eu realmente não chegaria até aqui.

À meus pais **Gabriel** e **Elza** por todo carinho e dedicação, por acreditarem em mim e realizarem este sonho comigo. Muito obrigada pelas orações constantes e por sempre me animar nos momentos de desespero. É sempre um grande prazer deixá-los orgulhosos. Amo muito vocês!

À minha querida e amada irmã **Elen Silma**, que sempre me ensina a ver o lado mais hilário de cada situação. Ela é aquela pessoa que consegue arrancar de mim as risadas mais verdadeiras e que me faz rir nos momentos mais desesperadores da vida. Agradeço por todo apoio, por toda confiança a mim depositada e por ser uma grande companheira na estrada infundável na paixão e na busca por conhecimento. Um dia vamos fundar uma ONG de bolsas de estudos Elen's.

À minha família **Oliveira Cruz** por todo apoio ao meu privilegio de ser a primeira Mestra da família. Obrigada à **Tia Ana** e **David** por todo carinho, apoio e amizade. Obrigada aos primos **Pábola** e **Noé Junior** por toda admiração e encorajamento. Obrigada principalmente à **David Filho, Douglas, Anabel, Luiza Emanuelle, Maria Eduarda, Gustavo** e **Anelise** por alegrarem a família e por nos mostrarem o prazer de ser criança e também adolescente.

Às **IASD** de Taiobeiras e Viçosa por todo acolhimento, apoio em suas orações e amizade. Gostaria que vocês soubessem que todos foram essenciais nessa conquista. Muito obrigada a **Família Morais** e a **Família Liberato** por dividirem comigo o sentimento chamado Família. Aos eternos amigos **Bismark, Mila, Maurileno, Gilvanelha, Gislaine, Érika, André de Jesus, André Luiz, Mônica, Lucinha, Guilherme, Pedro Henrique** e **Samuel**. Aos amigos de Taiô por fazerem as férias valerem a pena, principalmente à **Mael, Dinho, Nádia** e **Pollyanna, Lucas, Ely** e **Tardiêr**.

À minha querida amiga **Despina** por todo companheirismo, amizade e lealdade altruísta. Amiga, obrigada por toda proteção, por todas as risadas, por todas as confidências, por todas as sopas de lentilhas que comemos juntas e por todos os abraços apertados e sinceros na alegria e na tristeza. Amo muito você grega!

À meus queridos e amados amigos **Adriana, Gérson e Bárbara**. Obrigada por toda confiança, por todo acolhimento, por todos os almoços de Sábado, por todas sobremesas preparadas com todo carinho, por todas risadas e por tudo que aprendi com vocês. **Gérson**, obrigada pelo exemplo da postura de um homem de Deus. **Drica**, obrigada por toda amizade verdadeira e altruísta. **Babi**, obrigada por reviver em mim todo meu lado adolescente. Boa parte da minha vida será uma constante saudade de vocês!

À **Jonatas** por ter se tornado um grande irmão, pela amizade sincera, pelo exemplo de cristianismo e de caráter. Obrigada por todas as conversas produtivas (todas eram produtivas!), pelo sorvete, pelo passeio nas cachoeiras, pela dedicação e por todo altruísmo. Te admiro demais e você sabe disso.

Ao meu amigo **Marcelo** por toda admiração, encorajamento, ouvido atento, atenção e cuidado. Muito obrigada!

Às minhas amigas do 731, **Diane, Lidiane, Rose, Lilian e Gabi**, por toda compreensão e apoio nos momentos alegres e tristes. Foi muito bom morar com vocês!

À **Priscila** por dividir comigo o apartamento durante o primeiro ano dessa caminhada. Obrigada por ter se tornado uma grande irmã, por me ensinar a lei do desapego e por toda experiência que vivenciamos dividindo as alegrias e as dores uma com a outra.

À **Olga e Eliane** por toda amizade, pelo cuidado, pela dedicação, por toda preocupação. Muito obrigada amigas pelas risadas de todos os dias, pelo encorajamento, pelo ombro amigo no momento do desespero. Obrigada também a **Izabela, Gabriela e Poliana** pelo companheirismo e apoio nessa caminhada. Obrigada amigas por serem um grande presente na minha vida!

Aos amigos do Projeto de LIBRAS, **Professora Cristiane, Hadassa, Carlos Henrique, Arlindo e Adelfo**, por todo incentivo e pela oportunidade de compartilhar essa língua com outras pessoas, nos momentos vagos e até mesmo nos momentos de aperto do Mestrado. Foi um grande prazer trabalhar com vocês!

À **Leiva Nunes** por ter sido uma grande mentora ao me incentivar a prosseguir com garra mesmo diante das dificuldades, por ser para mim um exemplo de profissional, pessoa e uma grande amiga. Obrigada por todo carinho e por me ensinar

que sempre temos mais a doar de nós quando acreditamos no que fazemos. Foi um grande prazer trabalhar com você e ser chamada de sua pupila.

Aos **amigos do Mestrado**, por todos os momentos compartilhados e por todas as dificuldades que buscamos superar juntos. Obrigada a **Eliane Guimaraes, Edilene, Denise, Juninho, João Paulo e Mariana** por todo companheirismo e amizade. Obrigada a **Bethania** por ter sido uma cococo-orientadora sempre disponível a ajudar em todas as dificuldades nos diferentes processos na construção desse trabalho. Obrigada também por sua leitura do trabalho final e pela participação como debatedora no meu seminário.

À querida **Professora e Orientadora Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Mattos Barreto**, você sabe a imensa gratidão que meu coração tem por você. Durante todo o trajeto eu busquei sempre te agradecer por tudo, pois eu sabia que essas simples palavras aqui não seriam suficientes para expressar os profundos agradecimentos do meu coração. Foi muito bom ter te conhecido e ter você como uma mentora. Jamais vou esquecer tudo o que aprendi com você, mais uma vez, muito obrigada por todos os desequilíbrios, por todas as compensações e por todas as lacunas a superar. Repito, muitíssimo obrigada! Nunca se esqueça: *“Uma professora afeta a eternidade, ela nunca sabe onde sua influência termina.”*

Às **Professoras Dorinha e Nora** pela participação na banca de defesa, pela leitura e pelas contribuições valiosíssimas para o trabalho.

Às **professoras do curso de Educação Infantil e do Mestrado em Economia Doméstica** pelo compromisso e pela disponibilidade em compartilhar os saberes. Muito obrigada especialmente a **Naise, Maria Ligia** e a **Ângela** por nos conscientizarem da responsabilidade que é trabalhar com crianças.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica** por acreditarem cada vez mais nas crianças como membros da família e por possibilitarem a realização desse estudo.

À **Capes** pela concessão da bolsa.

À **escola, diretora, professoras, crianças e adolescentes da zona rural** que voluntariamente se prontificaram a conceder informações para essa pesquisa,

aproveitando a oportunidade de serem ouvidos para contribuírem em prol do re-pensar a educação no campo.

À UFV por ser hoje um sonho sonhado e realizado!

À todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, ou fizeram parte da minha vida nestes 7 anos de Viçosa, nomeados aqui ou não, muito obrigada!!!

*“Fiz o melhor que pude na corrida, cheguei até o fim, conservei a fé.” 2 Timóteo 4:7*

## **BIOGRAFIA**

ELENCIRIA OLIVEIRA DA CRUZ filha de Gabriel Oliveira da Cruz e Elza Oliveira da Cruz, nasceu no dia 10 de junho de 1987, em Salinas, Minas Gerais.

No ano de 2006 ingressou no curso de Educação Infantil na Universidade Federal de Viçosa (UFV), graduando-se em 2010.

Em 2009, participou como bolsista do Projeto: “Escola no Campus: Incentivo à Leitura, à Cultura e ao Desenvolvimento Social”.

Em 2011, ingressou no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado, em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Foi monitora das disciplinas: Avaliação do Desenvolvimento da Criança, Fundamentos da Teoria Piagetiana, Brinquedoteca: Espaço Alternativo de Vivências Lúdicas e Currículo da Educação Infantil.

Em Abril de 2013, submeteu-se à defesa da Dissertação.

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	xi
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	8
2.1 A Educação no Campo: histórico e implicações .....	8
2.2 As crianças como membro das famílias: especificidades deste objeto de estudo .....	13
2.3 Brincar e Aprender no ambiente escolar .....	20
2.4 A Construção do Conhecimento e a Representação do Mundo na Teoria Piagetiana ....	26
2.5 Reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem .....	36
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	41
3.1. Tipo de Pesquisa .....	41
3.2 Sujeitos e Situação Experimental .....	46
3.3 Construção do instrumento de Coleta de Dados .....	50
3.4 Método de coleta de dados .....	53
3.5 Método de análise de dados .....	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	63
4.1 Conceito de escola e sua importância sob o olhar das crianças e adolescentes residentes na zona rural .....	63
4.2 O conceito de escola, sua importância, e a repetência escolar sob o olhar de crianças e adolescentes repetentes, residentes na zona rural .....	129
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	213
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	221
11- APÊNDICES .....	227
APÊNDICE A – CARTA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS .....	228
APÊNDICE B – CARTA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS COM SEUS DEPENDENTES .....	229
APÊNDICE C – PROTOCOLOS DE ENTREVISTA.....	230

## RESUMO

CRUZ, Elenciria Oliveira da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2013. **A Escola no Campo: ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do Município de Viçosa, MG.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Os estudos na área da educação vêm crescendo significativamente, no entanto, a educação no campo ainda não é pesquisada com tamanha frequência, como são outros temas educacionais. Considera-se que na construção de conhecimentos sobre esse tema, “educação no campo”, é indispensável ouvir os sujeitos que fazem uso diretamente dessa política pública. Por isso, neste trabalho procurou-se dar voz às crianças e adolescentes, residentes na zona rural, como representantes das instituições família e escola, para falarem sobre a escola que estudam. Defendemos a ideia das crianças e adolescentes como cidadãos de direito, inclusive de serem ouvidos e pesquisados. Nesse sentido, buscamos investigar: quais representações fazem as crianças e adolescentes sobre a escola do campo em que são atendidos? As hipóteses que nortearam este estudo foram que as ações e experiências desempenhadas e vividas pelos sujeitos podem interferir no modo como eles explicam ou falam sobre suas vivências na escola do campo. Suas percepções mostrariam as perspectivas de seus olhares sobre a realidade da escola do campo e, conseqüentemente, seria possível ter-se uma avaliação da situação atual dessas escolas. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar as representações que crianças e adolescentes da zona rural possuem sobre a escola do campo que frequentam. O método utilizado para coleta e análise de dados foi o método clínico piagetiano, cuja entrevista é composta de perguntas básicas e complementares. A amostra foi composta por 32 sujeitos, sendo 8 em situação de repetência escolar e 24 não repetentes, ou seja, que frequentavam a série esperada para sua idade; formando assim dois grupos de sujeitos, os repetentes e os não repetentes. Fazendo então parte da amostra, sujeitos de 5 a 13 anos de idade, matriculados do Pré-escolar ao 5º ano. A análise qualitativa dos dados das entrevistas evidenciou como as crianças e os adolescentes possuem uma forma própria de construir e demonstrar as ideias sobre vários assuntos, dentre eles, sobre a escola que frequentam. As crianças e os adolescentes baseiam suas ideias, principalmente, sobre o que tem na escola e sobre as relações que estabelecem nesse ambiente. Portanto, suas explicações estão baseadas no

que lhes é perceptível e observável. Percebeu-se que, por mais que o pensamento das crianças e dos adolescentes apresentem suas limitações estruturais, próprias do estágio de desenvolvimento, eles possuem capacidade de falar sobre a escola em que estudam. Eles retrataram a escola assim como ela é em seus aspectos físico e humano, de acordo com as atividades diversas e a rotina desenvolvida e com os sentimentos que atribuem a este lugar. Por outro lado, independente de serem repetentes ou não repetentes, falam da escola que desejam, onde possam brincar nos momentos de recreação, e que tenham o privilégio de aprender brincando, para que as dificuldades com os conteúdos sejam amenizadas. O fracasso escolar é visto como falta do empenho pessoal. Nesse sentido, desejam uma escola onde a professora seja afetuosa e passe a vê-los como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, para que juntos possam superar a repetência escolar. Assim, pelos resultados apresentados, as hipóteses da pesquisa foram confirmadas. Reconhece-se que essa pesquisa é apenas um recorte da realidade, fazendo-se necessário a realização de mais estudos, abrangendo mais escolas, abrangendo crianças e adolescentes com características semelhantes dos aqui pesquisados. Conclui-se que as crianças e adolescentes desejam uma escola possível, de qualidade; e estão dispostos a participar ativamente da idealização dessa escola, que não só informa conteúdos, mas prioriza a criatividade e a invenção que existe em cada sujeito e que se faz necessário para construção de cidadãos cada vez mais conscientes do mundo em que vivem e que irão construir.

## ABSTRACT

CRUZ, Elenciria Oliveira da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2013. **The School countryside: listening to children and adolescents in the rural municipality of Viçosa.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Studies in education have grown significantly, however, the education in the field is still not researched so frequently, as are other educational topics. It is considered that the construction of knowledge about this issue, "education in the field", it is essential to listen to individuals who make use of this public policy directly. Therefore, this work has sought to give voice to children and adolescents living in rural areas, as representatives of the family and school institutions, to talk about the school they study. We defend the idea of children and adolescents as citizens of law, including being heard and researched. In this sense, we investigate: what representations the children and teenagers do on school field they are treated? The hypotheses that guided this study were that the actions and experiences performed and lived by the subjects may interfere on the way they explain or talk about their experiences in the school field. Their perceptions would show prospects their eyes on the reality of the field school and consequently would be possible to have an assessment of the current situation of these schools. In this context, the aim of the research was to analyze the representations that children and adolescents from rural areas have about the field school they attend. The method used for collecting and analyzing data was the Piagetian clinical method, whose interview is composed of basic and supplementary questions. The sample consisted of 32 subjects, 8 in situation of school repetition and 24 non-repeating, attending the series expected for their age, so forming two groups of subjects, repeaters and non-repeaters. Doing so in the sample, subjects 5-13 years of age, enrolled from Kindergarten to 5th year. The qualitative analysis of interview data showed how children and adolescents have a shape to build and demonstrate the ideas on various subjects, among them about their school. . Children and adolescents based their ideas especially about in what their school has and on the relationships established in this environment. So, their explanations are based on what they are noticeable and observable. It was noticed that, even though the thought of children and adolescents show their structural limitations their own stage of development, they have the ability to talk about the school they attend. They represent the school as soon as it is in physical and human aspects according to the various activities and routine developed and the

feelings that they assign to this place. On the other hand, independently of being repeating or non-repeating they speak about the school they want, where they can play in moments of recreation, and have the privilege of learn while playing, this way having experiences that makes contents' difficulties soft. School failure is seen as a lack of personal commitment. In this sense want a school where the teacher is affectionate and go to see them as active subjects in the process of development and construction of knowledge, this way they can overcome school repetition. So from the results reported the research hypotheses were confirmed. It is recognized that this research is only one piece of reality making it necessary to carry out more studies covering more schools including children and adolescents with similar characteristics of investigated here. It was concluded that children and teenagers want a possible quality school , and are willing to actively participate in the idealization of this school that not only informs contents but prioritizes creativity and invention that exists in every subject and that it is necessary to construction of citizens increasingly conscious of the world they live in and that will build.

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas a educação tem ganhado no Brasil destaque nas políticas públicas, nas políticas sociais, nas pesquisas e nas ações afirmativas. Todavia, estas atenções nem sempre estão direcionadas à educação do campo, que continua no esquecimento e no descaso, mesmo com suas carências e urgências. Para Damasceno e Beserra (2004); Therrien e Damasceno (1993), pesquisadores e educadores se interessam pouco pelas dificuldades e desafios desta área, além do Estado não perceber a necessidade de mais investimentos, políticas e programas específicos para a educação no campo. Evidencia-se, assim, a necessidade de lançar nosso olhar sobre a educação do campo e seus atores: famílias de agricultores residentes no campo, crianças que correm e que brincam, seres sociais como os outros, cidadãos, enfim, seres humanos de direito que desejam estar incluídos no mundo de informações e conhecimentos.

O crescente índice de analfabetismo, o atraso e a evasão escolar, as poucas condições de subsistência dos trabalhadores são alguns dos inúmeros fatores que afetam as famílias rurais e a vida escolar de seus filhos. O presente trabalho foi proposto com o objetivo de dar voz a estas famílias, através da fala de suas crianças e adolescentes para, assim, identificar e analisar os impactos que as políticas educacionais atuais têm causado em suas vidas e em quais aspectos elas promovem mudanças e efetivações. A pesquisa encaixa-se na linha de pesquisa “Família, Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, que tem a família como foco principal de seus estudos e construção de conhecimentos.

Além disso, o interesse por esse tema surgiu a partir da minha participação como bolsista no projeto de extensão Escola no Campus: Incentivo à Leitura, à Cultura e ao Desenvolvimento Social, financiado pelo PIBEX<sup>1</sup>. Nesse projeto, eram desenvolvidas várias atividades, dentre elas, trazer as crianças da zona rural para visitarem o campus da UFV. No último ano do Projeto, após montar uma mini biblioteca nas escolas rurais do município de Viçosa-MG, propôs-se que as crianças escrevessem suas próprias histórias<sup>2</sup>. Foi ao ouvir e ao ler estas histórias que percebi o quanto estas crianças

---

<sup>1</sup> Projeto coordenado por Leiva Nunes, chefe do setor de catalogação da Biblioteca Central/UFV; finalizado no ano de 2010.

<sup>2</sup> Essas histórias deram origem ao livro As melhores historinhas do campo. NUNES, L; CRUZ, E.O. As melhores historinhas do campo. Visconde do Rio Branco: Suprema, 2010.

tinham para falar sobre suas realidades e seus sonhos. Essas crianças da zona rural são sujeitos ativos no contexto e no espaço em que vivem, e foram aqui escolhidas como parceiras privilegiadas para contribuir na realização desta pesquisa, cujo enfoque principal é a escola do campo.

A educação no campo tem buscado ganhar voz em debates, em pesquisas e em políticas educacionais. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2007) revelam as carências na infraestrutura e nas condições de oferta educacional no meio rural. A estas carências poderíamos somar a precariedade da estrutura física e pedagógica, as dificuldades das turmas multisseriadas, a baixa remuneração, o isolamento, as dificuldades com o transporte, o fechamento de escolas pequenas e o atendimento dos alunos em escolas maiores que funcionam como núcleos.

Como uma criança engatinhando, o tema educação no campo ganha força, timidamente, em pesquisas realizadas a partir da década de 1990, sendo que, na década de 1980, somente duas pesquisas foram defendidas sobre este tema na área de Educação em todo Brasil (DAMASCENO e BESERRA, 2004; SOUZA, 2008). Um dos motivos para este avanço pode ser considerado o das parcerias promovidas entre movimentos sociais, governo e universidades, visando à formação de professores para trabalharem na área e, principalmente, o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins. No entanto, considera-se que houve uma ausência de produções sobre as escolas rurais, especificamente, embora os estudos sobre esta temática tenham crescido consideravelmente (SOUZA, 2008).

Vendramini (2007) tem realizado pesquisas com o objetivo de analisar as ações socioeducativas do Movimento dos Sem-Terra. Ela ressalta a importância da presença da Educação no Campo nas políticas educacionais, bem como a educação, além do espaço escolar. A zona rural tem passado por grandes transformações, no que diz respeito ao contexto escolar. Escolas têm sido fechadas, rompendo assim com a estrutura organizacional de pequenas escolas e os alunos vêm sendo atendidos em núcleos, diminuindo, assim, o número de classes multisseriadas. Mas qual é o espaço da escola nessas mudanças e nesse contexto?

Para Flores (2000), as Escolas Nucleadas Rurais se constituem um modelo diferenciado de escola rural, rompendo com o modelo de escola isolada, proporcionando para a clientela rural melhores condições físicas e humanas. Porém, é

muito importante que se discuta essa instituição bem como os desafios para que a escola realmente venha atender as especificidades do campo.

Em relação aos desafios de se estudar a família, Dessen, Abreu e Neto (2000) ressaltam que a família é um grupo específico em desenvolvimento inserido num contexto social também em desenvolvimento. A diversidade de se viver em família traz desafios a seus estudiosos, o que torna necessário para sua compreensão uma reflexão sobre qual é a sua função, que funções lhes tem sido atribuídas e, principalmente, sobre aquelas, de fato, por ela exercidas. Os cientistas, com seus diferentes modos de representar a “realidade”, necessitam selecionar e criar instrumentos que ajudem a representar esta realidade investigada, questionando sempre em que medida estão sendo bem sucedidos ao produzir conhecimento sobre este assunto e o quanto os instrumentos utilizados estão sendo apropriados para medir o que foi proposto. A família deve ser estudada incluindo todos os seus membros, e sempre deve haver reflexão sobre a complexidade do planejamento de pesquisa, aspectos a serem, obrigatoriamente, considerados. Vale ressaltar que é necessário reconhecer que há vários tipos de “famílias”, que os papéis maternos e paternos são multidimensionais e complexos e que pais e mães desempenham funções diferenciadas, conforme o contexto cultural diferenciado; o que envolve inserir a diversidade cultural no desenvolvimento de novas teorias que contribuam para o estudo da família.

Como cidadãos e como membros em potencial das famílias, as crianças possuem o direito de serem ouvidas e pesquisadas, não só como objeto da pesquisa, mas como participantes ativos que opinam e reivindicam. Sobre esta relação adulto/criança, pesquisador/pesquisado, Delgado e Muller (2005) evidenciam a importância dos estudos **com** crianças e não somente **sobre** crianças, onde o pesquisador negocie com as crianças os momentos e locais das entrevistas, além de averiguar quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados.

Em pleno estado de desenvolvimento, o campo de estudos com crianças, onde as crianças são os principais sujeitos da pesquisa, vem ganhando força continuamente. Dentre os trabalhos desenvolvidos e publicados no Brasil, pode-se citar Ferreira (2008), Silva (2009), Rocha (2009), Cantelli (2000), Saravali e Guimarães (2010), Bonato (2011), Costa (2012) e Soares (2012), mais especificamente Leite (1996) com a pesquisa intitulada “O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo”.

Ferreira (2008) examinou as representações de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água enquanto um recurso natural. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista clínica construída tendo como base o método clínico piagetiano. Os resultados mostraram que em suas representações as crianças não se limitam a somente reproduzir informações que recebem no dia-a-dia, mas reelaboram essas ideias, dentro de sua compreensão particular do mundo social.

Silva (2009) analisou as representações de crianças e adolescentes de 4 a 14 anos sobre trabalho e as relações feitas entre trabalho e gênero, distinguindo os trabalhos exercidos por homens e mulheres na dicotomia entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho presente na nossa sociedade. Utilizou como instrumento para a coleta de dados a entrevista clínica construída segundo o método clínico piagetiano. Os resultados mostraram que a construção do conhecimento social passa por fases evolutivas, indo de níveis menos complexos para níveis mais complexos, e que as crianças têm o que dizer sobre a temática pesquisada.

Rocha (2009) investigou as representações de crianças e adolescentes de 4 a 13 anos sobre recursos monetários e suas relações com o consumo. Os resultados mostraram que a construção do conhecimento social sobre recursos monetários e suas relações com o consumo é construído pelas crianças nas vivências do dia-a-dia, passando assim por níveis evolutivos, desde os mais simples até os mais complexos. A pesquisa revela que as crianças também tem o que dizer sobre suas vivências com os recursos monetários e as relações de consumo.

Cantelli (2000) pesquisou as representações de escola elaboradas por crianças e adolescentes de 7 a 15 anos, bem como se essas representações evoluem com a idade e se são influenciadas pelo nível socioeconômico a que os sujeitos pertencem, e utilizando como metodologia de investigação o Método Clínico. Os resultados demonstraram a existência de uma evolução nas representações sobre a noção de escola, uma vez que os dados indicaram haver uma associação positiva entre as idades e as representações dos sujeitos; porém, quanto aos níveis socioeconômicos, tal associação não foi confirmada.

O estudo de Saravali e Guimarães (2010) teve como objetivo analisar as representações de escola e de professor por crianças entre 7 e 8 anos, inseridas em um ambiente educacional distinto: um ambiente considerado sociomoral construtivista e um ambiente educacional tradicional. Os resultados mostram os processos peculiares percorridos pelos indivíduos na tentativa de compreensão da realidade social que os cerca. Houve diferença significativa em função do ambiente escolar pesquisado, no que

diz respeito à compreensão sobre a necessidade de formação para o exercício da função de professor.

Bonato (2011) empreendeu um estudo sobre as representações de crianças de 4 a 12 anos hospitalizadas em uma instituição hospitalar, que possui atividades lúdicas, onde as crianças eram questionadas quanto a situação de adoecimento e hospitalização. Visando alcançar os objetivos propostos foi utilizado o método clínico piagetiano, como método de coleta e análise de dados. Os resultados apontaram que a construção do conhecimento social e, especificamente o conhecimento sobre o adoecimento e a hospitalização, passa por fases evolutivas, indo de níveis mais simples até os mais complexos.

Costa (2012) identificou as representações de crianças entre 5 e 6 anos de idade sobre escola, considerando um ambiente tradicional e um ambiente construtivista. Utilizou o método clínico piagetiano, sendo o instrumento de coleta de dados a entrevista clínica. Os resultados demonstraram que o modo como as crianças de ambos os ambientes escolares, construtivista e tradicional, expressam suas ideias sobre a escola se assemelha no que diz respeito à forma de compreendê-la, conceituá-la e caracterizá-la. Foi possível também, verificar algumas diferenças em relação aos conteúdos das respostas e dos aspectos mais ressaltados pelas crianças do ambiente construtivista e do ambiente tradicional. A principal diferença nas representações das crianças dos dois ambientes escolares foi a ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, enquanto as crianças do ambiente construtivista enfatizaram o brincar e as atividades que o envolvem.

Soares (2012) investigou a representação que as crianças e adolescentes de 5 a 14 anos fazem sobre o processo de inclusão escolar na rede regular de ensino; sendo que as crianças e adolescentes que participaram do estudo não vivenciavam em suas escolas o processo de inclusão. Utilizando o Método Clínico e a entrevista clínica como instrumento de pesquisa buscou fazer um estudo evolutivo do pensamento das crianças. Os resultados demonstraram a distinção de quatro níveis de compreensão sobre o reconhecimento da diferença, ambiente físico, reconhecimento da deficiência e sobre o respeito e cooperação.

Leite (1996) pesquisou o que falam as crianças da área rural sobre escola e saber, entrevistando crianças de 6 a 14 anos residentes na zona rural do Rio de Janeiro. Os resultados mostraram que as crianças atribuem o não aprendizado a falta de empenho pessoal, a incapacidade e a sinalização institucional dessa incapacidade. Em

seus depoimentos as crianças expressaram a ideia da escola como transmissora de conhecimento, lugar de aprender e não de brincar, lugar de ficar calado e de executar ordens; expressavam também o papel assistencialista da escola (oferecimento de refeições), fator de peso para a permanência dos alunos na instituição, além de sugerirem outros tipos de atendimentos, como odontológico e médico. Poucas críticas foram direcionadas à escola.

Os estudos supracitados vêm ressaltar a importância de ouvir as crianças, como sujeitos culturais, consumidores e, como cidadãos, que desejam falar sobre o mundo físico, social, econômico, sobre as profissões e trabalho, sobre o meio ambiente, sobre a inclusão, sobre as diversas instituições da sociedade dentre elas os hospitais, as escolas, ou seja, as crianças possuem capacidade de falar sobre os inumeráveis assuntos do mundo. Estas produções mostram também como a criança é capaz de falar de uma forma peculiar sobre os mais diversos assuntos do mundo, sendo eles aqueles que ela convive e estão inseridos, ou não, em sua realidade.

Assim, o presente trabalho vem diferenciar dos demais sobre essa temática por, além de propor que as crianças e adolescentes residentes na zona rural falem sobre sua escola, também são questionados quanto a situação de repetência escolar bastante frequente na zona rural. Levantando reflexões sobre o tema em questão é possível contribuir para novo aporte de conhecimento na área de pesquisa com crianças e adolescentes, onde estes são os principais depoentes e contribuintes da pesquisa.

Reconhece-se que a educação, tanto no campo quanto na cidade, é de grande amplitude quando se percebe os diversos espaços em que ela se dá e as formas de aprendizagem além dos muros da escola. As situações e as experiências vividas são mais ricas quando experimentadas pelas crianças e suas famílias em seus próprios contextos, pois a ação é o ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem.

Dessa forma, este trabalho é fundamental pela necessidade de se ouvir as crianças atendidas pelas escolas rurais, como representantes de suas famílias, para assim poder construir conhecimento e contribuir para que outros pesquisadores e autoridades reflitam sobre as urgentes necessidades da educação no campo.

Considera-se, então, que o problema de pesquisa em questão está centrado no fato de que os diversos direcionamentos das políticas educacionais voltadas para o campo são de “cima para baixo”, sem considerar a realidade social e sem a devida consulta a seus usuários. Nesse sentido, propõe-se a questão-problema a ser investigada:

***Quais representações fazem as crianças e adolescentes sobre a escola do campo em que são atendidos?***

Pressupõe-se que as crianças e adolescentes, como sujeitos ativos na construção do conhecimento, possuem suas próprias representações sobre a escola que frequentam. Estas representações, além de não serem meras cópias da realidade, são também diferentes das representações feitas pelos adultos. Essas diferenças vão se dar de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, como também pelas diferentes experiências de ação e interação que cada uma das crianças estabelece singularmente com o mundo. Assim, as hipóteses que nortearam este estudo foram:

- As ações e experiências desempenhadas e vividas pelos sujeitos podem interferir no modo como eles explicam ou falam sobre suas vivências na escola rural;
- As crianças e adolescentes ao manifestarem suas percepções estarão tornando conhecidas as perspectivas de seus olhares sobre a realidade da escola rural e, conseqüentemente, pode-se ter uma avaliação da situação atual da educação no campo.

O objetivo geral que norteou este trabalho foi analisar as representações que as crianças e adolescentes da zona rural possuem sobre a escola no campo. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Construir um instrumento de coleta e análise de dados para compreender as representações que as crianças e adolescentes fazem sobre a escola do campo em que são atendidos: a escola real e a escola que gostariam de ter, a escola ideal;
- Identificar e analisar as representações que crianças e adolescentes, residentes em realidades rurais, têm sobre suas vivências no cotidiano escolar;
- Identificar e analisar as representações que as crianças e adolescentes repetentes têm sobre a escola do campo em que são atendidos e a repetência escolar.

## 2. MARCO TEÓRICO

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico no qual a presente investigação se apoiou. De início buscou-se retratar um tratado histórico da educação no campo e suas implicações, a fim de situar no tempo e no espaço o processo desse tipo de ensino. Em seguida é discutida a posição das crianças como membros das famílias e as especificidades deste objeto de estudo, enfocando a importância da voz ativa das crianças e adolescentes nas pesquisas onde são o principal foco do estudo. Destacou-se, ainda, o espaço do brincar na escola e a relação brincar e aprender nesse ambiente. Finalizando o capítulo procurou-se discutir sobre a construção do conhecimento e a representação do mundo de acordo com a perspectiva da Teoria Piagetiana, sendo ainda levantadas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem.

### 2.1. A Educação no Campo: histórico e implicações

A educação escolar no meio rural brasileiro começou a ganhar relevância quando os movimentos sociais agrários, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a incorporou como necessária. Em alguns lugares as escolas rurais sempre existiram, mas, nas últimas décadas, suas características e ideologias ganharam cada vez mais características das áreas urbanas. Segundo Souza (2008), os movimentos sociais questionam o paradigma da educação rural e propõem uma educação do campo com um novo paradigma para orientar as políticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Segundo Coutinho (2009), os diferentes movimentos podem ser entendidos como sujeitos coletivos por terem em comum a luta por escola, uma luta no âmbito do direito. Assim, apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do País e disputam projetos de desenvolvimento. Para tanto, elaboram concepções e práticas pedagógicas dentro de uma categoria de educação que pretende ser diferenciada e expressa na bandeira “por uma educação do campo”.

Para melhor entender as especificidades da educação do campo em relação à educação urbana, é preciso distinguir estes espaços. Williams, citado por Marinho (2008), afirma que o campo e a cidade são realidades históricas em transformação tanto em seus meios quanto em suas inter-relações. Fernandes *et al* (2004) definem campo como um lugar de vida, onde as pessoas estabelecem moradia, trabalham, estudam com

dignidade de quem tem o seu lugar e sua identidade cultural própria. O campo não é só lugar de se plantar e colher alimentos, de cuidar de animais. O campo é o espaço onde vive o camponês, é o território dos quilombolas e dos grupos indígenas.

Coutinho (2009) traz um breve histórico sobre a educação rural que começou a ser pensada em meados do século XIX, quando as elites brasileiras debatiam sobre a criação de uma escola agrícola para órfãos e desvalidos, garantindo assim treinamento para o trabalho. No final do século XIX, a ideia do ensino agrícola sofreu modificações, começando a se pensar numa educação para os filhos da elite com um ensino de caráter superior. A criação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), em 1901, é um exemplo desse esforço. Nesta época, foi gestada outra ideia de ensino agrícola como o mais adequado para os filhos da oligarquia agrária brasileira, pois estes seriam os responsáveis pelo destino do País: um ensino de caráter superior, cuja proposta político-pedagógica deveria ser transformada na ciência e nas técnicas mais modernas.

Em 1910, tem-se um marco com a publicação de uma regulamentação legal desse tipo de ensino. Esse documento explicitava as diferenças nos níveis de ensino para os filhos de trabalhadores (nível elementar) e para os filhos da elite (nível superior), ou seja, os níveis de ensino eram uma adequação conforme a origem social dos estudantes. Também era diferenciado o ensino feminino, voltado para os afazeres domésticos, do masculino, que era voltado para o trabalho na roça. Os níveis intermediários destinavam-se aos filhos dos chamados pequenos agricultores e demandavam um período escolar mais curto e breve, pois o trabalho desses jovens faria falta nas propriedades. Já o nível superior tinha maior duração, pois atendia aos filhos das elites agrárias (COUTINHO, 2009).

Coelho (1999), ao detalhar os conteúdos formativos da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), atual Universidade Federal de Viçosa (UFV), identificou esta hierarquia de ensino. A autora afirma que não havia estoque de conhecimento e nem escala de complexificação suficientes que justificassem a hierarquização de níveis por razões de conteúdo do saber. Nessa hierarquia social do saber, o nível elementar formava capatazes; o equivalente ao ensino médio técnico destinava-se aos filhos dos pequenos agricultores; e o superior para os que, de alguma forma, ultrapassassem os níveis escolares anteriores e cujas famílias tivessem condições de garantir a permanência numa escola superior agrícola pelo tempo escolar exigido. Por isso, os cursos superiores eram destinados apenas aqueles cujas famílias eram

abastadas. O conceito de justiça subjacente a essa proposta aproximava adequação social à democratização de oportunidades, o que implicava na manutenção modificada dos privilégios sociais de origem.

No final dos anos de 1940, o comando das escolas rurais, tanto as de nível elementar quanto as de nível superior, foi passado do Ministério de Agricultura para o Ministério de Educação e Cultura (MEC). A educação rural surge, assim, de várias iniciativas aproximando até elites rivais. Havia grupos da elite que se preocupavam com o crescimento ameaçador das cidades e pensavam estar prevenindo problemas sociais da impossibilidade de absorver toda a mão-de-obra imigrada; a educação no campo seria uma estratégia de conter esta migração do campo para a cidade. No início a proposta era de uma escola integrada às condições locais, regionalista. No discurso sustentavam o escolanovismo, sua perspectiva de criança, infância e processos de autonomia no ensino aprendizagem. Mas, na verdade, esta concepção se alinhou às forças conservadoras e as condições precárias das escolas rurais eram vistas como uma “deficiência cultural” genérica da população. *O rural era visto como lugar de atraso tecnológico e o urbano, como lugar do moderno desejado por todos* (COUTINHO, 2009, p. 10).

Segundo os estudos realizados por Coutinho (2009) e Caldart (2002) é possível notar o movimento inverso, ou seja, não mais se “incentiva” o homem a viver no campo. As escolas do campo estão sendo fechadas, extintas, e os estudantes são deslocados de seus espaços para frequentarem as escolas das cidades.

Damasceno e Beserra (2004) buscaram mapear os conhecimentos produzidos no Brasil na área da Educação rural e afirmam que as produções de livros sobre o tema acompanham a tendência de confirmar que a educação rural é considerada tema de menor importância tanto pelo governo federal quanto pelas universidades e centros de pesquisa. Estudos apresentam dados que evidenciam que a educação rural possui problemas graves de origem; ao verificar o histórico da educação no campo, percebe-se que desde o início pensavam educação pobre para os pobres. Isto advém do fato de pensarem a educação rural a partir da educação urbana.

Segundo Coutinho (2009), a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), de 1946, determinava que o ensino das quatro primeiras séries iniciais ficaria a cargo dos municípios. E em 1961, foi assinada outra LDB (Lei 4.024) que manteve a responsabilidade dos governos municipais à estruturação das escolas da zona rural. No entanto, boa parte das prefeituras eram desprovidas de recursos financeiros e pedagógicos, fazendo com que a educação do campo se mantivesse sem condições de

autossustentação, e caindo em um processo de deterioração e passando a ficar submetida a concepções urbanas sobre o papel da escola; como afirmado no parágrafo acima.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 1996), no artigo 28 vem ressaltar que no oferecimento da educação básica para a população rural o ensino deve sofrer as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural de cada região. Adequações estas quanto aos conteúdos curriculares e metodologias a serem utilizadas; quanto à organização escolar e do calendário respeitando os ciclos agrícolas e as condições climáticas; bem como à natureza do trabalho na zona rural.

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, na cidade de Luziânia (GO), onde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra se reuniu com a UNICEF e outros órgãos para construir propostas por uma educação **no** e **do** campo. Segundo Arroyo (2004), a expressão *por uma* não é um mero efeito de linguagem. Ela pretende explicitar o desafio da construção dessa educação, que, pela primeira vez, a partir dessa conferência, é oficialmente organizado um espaço para pensar estratégias objetivas voltadas para a educação dos cidadãos do campo. Esta busca se justifica por não ter sido atendido satisfatoriamente o direito à educação básica no campo, e nem mesmo delineado o que se poderia querer com uma proposta de educação que levasse em consideração a heterogeneidade dos camponeses brasileiros.

Ainda segundo Coutinho (2009) e Caldart (2002), os estudos da educação *no campo* evidenciam que as escolas não mais estariam sendo projetadas no meio rural. Os estudantes, sejam eles crianças, adolescentes, jovens e adultos, são retirados e enviados à cidade para estudar. Existe relato de crianças que saem de casa de madrugada e só voltam às 3 horas da tarde, por dependerem do transporte escolar. Por esse motivo, dentre outros, a luta se faz no sentido de que as escolas do campo estejam no local onde as pessoas residem, ou seja, no campo. Mais uma vez afirmam: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive.

No ano de 2010, foi assinado o Decreto Nº 7.352, em 4 de novembro do referido ano. Este decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Seu artigo 1º traz que:

*A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010).*

Este Decreto define escola no campo como aquela situada em área rural, conforme definição do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo.

Dentre as disposições do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, pode-se destacar a proposta de ampliação e qualificação da oferta de educação básica; a construção de um Projeto Político Pedagógico específico para atender a população do campo; o plano de se criar cursos que formem professores especialistas em educação do campo; a formação continuada dos profissionais da escola do campo; a adequação do calendário escolar à realidade vivida pela comunidade de cada local; a criação de um fundo que venha subsidiar as escolas do campo e a oferta da modalidade educação infantil para que possa atender as crianças mais novas residentes nestes locais.

Segundo Barbosa *et al* (2012), no Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma específica um processo de ocultamento e omissão sendo alvo da desigualdade na distribuição das políticas públicas. Complementando essa ideia, Rosemberg e Artes (2012) chamam atenção para a necessidade de se almejar mudanças estruturais para que os recursos alocados às políticas públicas para crianças, independente da idade, não sejam reduzidos. É necessário ampliar o reconhecimento social das crianças, de seus direitos e de sua cidadania. Faz-se necessário que a sociedade se aproprie do entendimento das crianças como sujeitos sócio-históricos, produtores e consumidores de cultura e, acima de tudo, cidadãos de direito (LEITE, 1996).

Tanto os estudiosos como os pesquisados reconhecem a escola pública do campo como precária e limitada; consideram que essa instituição tem papel fundamental na divulgação do saber universal para a população rural, devendo por isso ser avaliada e, sobretudo, ter sua função sócio pedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que de fato venha a atender aos reais interesses dos grupos sociais aos quais se destina. Assim, o repensar a educação deve ser mediado pelos interesses do grupo ao qual se destina, especialmente por aqueles interesses expressos através dos movimentos sociais,

posto ser esta a instância de compreensão e reelaboração do saber nas relações sociais dos atores envolvidos. Este ato implica que o poder público garanta a igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola independente do local onde residam. Em meio à urgência, não seria extravagante propor um programa de ação afirmativa para alavancar a educação no campo e incentivar maior investigação nessa área de estudos.

Leite (1996) afirma que, para além dos métodos, a escola precisa ser repensada enquanto instituição, enquanto garantia de um direito, enquanto um espaço que não só possibilite o saber, mas que, principalmente, amplie horizontes. Sendo importante nesse repensar a busca por conhecer os sujeitos que frequentam estas instituições escolares. E o ato de conhecer envolve a valorização do sujeito e do saber que este possui antes de adentrar o espaço escolar. A autora questiona se o saber construído no decorrer da vida, fora dos muros da escola, já vem sendo desvalorizado em prol de um saber esvaziado, formatado externamente?

Damasceno e Beserra (2004) ainda ressaltam que os trabalhadores do campo na condição de sujeitos que pensam, possuem consciência de qual escola querem e dos conteúdos intelectuais e morais que ela deve produzir e transmitir. Os estudos que tiveram acesso, mostram ser fundamental averiguar os condicionantes estruturais e conjunturais que produzem e reproduzem as ações educativas, bem como os atores sociais das referidas práticas com suas lutas, representações e identidades.

Ressaltando a educação do campo, lembramos que não é a educação que irá segurar o homem no campo, diminuindo o êxodo rural, mas ela deve ser garantida como um direito humano fundamental. Sendo assim, considera-se relevante contribuir para esta reflexão e fazer valer o compromisso da ciência com a melhoria da qualidade de vida de todos os povos.

## **2.2. As crianças como membro das famílias: especificidades deste objeto de estudo**

Dentre os atores sociais participantes da peça chamada “escola no campo”, tem-se as crianças e suas famílias, sendo importante estudar estes sujeitos para, assim, melhor ouvi-los e compreender suas necessidades e desejos quanto ao lugar onde vivem e trocam/constroem conhecimentos.

Para o Conselho Nacional das Relações Familiares (NCFR, 1998), o estudo da família como ciência teve um início gradual e a melhor maneira de entender o início

desta área é localizá-la no processo que gradualmente começou no campo e as etapas que se seguiram. A primeira etapa, a da descoberta: foi quando descobriram que a família é uma área importante para se pesquisar e assim iniciaram os estudos sobre os efeitos da depressão econômica na família. A segunda etapa, a pioneira: inicia com um trabalho que previu a necessidade de um campo familiar e houve um crescimento da literatura neste assunto. A terceira etapa, a madura: surgimento de uma nova disciplina no campo familiar e uma realização expansiva de que a família é importante, e isto tem direcionado por vários outros caminhos o expansivo conhecimento sobre a família que pode ser acoplada. A família pode ser considerada um campo interdisciplinar, por envolver diferentes disciplinas no seu estudo, e, ao mesmo tempo, um campo disciplinar por trazer explicações familiares para o processo familiar.

Ao ser notada como membro da família a criança também ganha espaço nas pesquisas, o que deveria torná-la também centro das atenções no sistema escolar. Para Ottavi (2001), a ideia de centrar a educação na criança é frágil, se não se efetivar verdadeiramente na prática. É necessário contribuir para tornar evidente a ideia moderna de criança que governa ou até determina a prática e que serve para explicá-la. Ao se descobrirem, ciência e criança começaram a construir uma parceria onde a ciência necessita da criança como material de suas especulações e a criança precisa da ciência para obter mais consideração por parte do adulto. Esta descoberta, partindo das ciências biológicas, tem seu início no final do século XIX, quando o conhecimento da criança torna-se possível e cada vez mais necessário por parte de outras ciências.

O estudo das crianças como membro das famílias é notadamente carregado de subjetividades, exigindo, assim, bastante cautela do pesquisador ao se inserir no campo em busca de dados. Portanto, faz-se necessário o uso de métodos diversificados que possam captar de forma objetiva as intenções do pesquisador.

Saramago (2001) apresenta as principais técnicas de pesquisa empírica com crianças, que têm sido desenvolvidas no contexto de um percurso de investigação no domínio da sociologia da infância. A infância é considerada uma categoria ontologicamente diferente das outras etapas do percurso social dos agentes, afastando definitivamente uma imagem das crianças como desprovidas de qualquer valor próprio que não fosse o de meros objetos de socialização. Percebe-se aqui a criança como sujeito único, com identidades particulares e legítima, fazendo parte de um universo complexo. É necessário atribuir um papel fundamental às ações de protagonismo social das crianças na construção das suas próprias identidades. Quando a criança passa a ser

considerada, como legítima unidade de observação sociológica, é que o seu lugar como objeto de estudo de fato e de direito se conquista no seio da sociologia.

Silva et al (2005) afirmam que a sociologia estuda a infância como categoria da história. A pesquisa das relações está sempre presente nas pesquisas com crianças, tornando fundamental o ver e ouvir. Estas ações são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Ver é estar sempre a observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir seria captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa e buscar entender as histórias. Este aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

Oliveira (1998) afirma que o trabalho do pesquisador envolve o olhar, o ouvir e o escrever. Para a autora estes são atos que precisam ser trabalhados e disciplinados e este é o papel do aprofundamento teórico. A relação entre o olhar e o ouvir conduz o trabalho do pesquisador. Ir a campo é um momento de escolhas. É preciso transformar o exótico em familiar (pode ser não necessariamente o conhecido) e o familiar em exótico. A familiaridade representa certo tipo de apreensão da realidade, mas, mesmo assim, pode fornecer importantes contribuições para o conhecimento da organização social de um grupo, de uma época. As crianças estão imersas em contextos aparentemente conhecidos, no entanto, de modo especial, elas não têm tido muitas oportunidades de se colocarem como sujeitos, mesmo diante de conquistas atuais no que diz respeito aos seus direitos. Para estudar e compreender a criança é preciso descentrar o olhar do adulto enquanto perspectiva. No entanto, pergunta-se: existe cultura própria da infância? Como as crianças falam de suas experiências? Qual o lugar de onde falam e de onde falo? Como pesquisador ao buscar conhecer as ações e produções infantis, bem como, as relações entre crianças e adultos, passos essenciais estarão sendo dados para a intervenção e mudanças.

Olhando agora pela perspectiva do desenvolvimento humano, Minuchin (1985), citado por Dessen (2009), afirma que a família é um sistema complexo, com subsistemas integrados e interdependentes, que estabelece uma relação bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida. Quando se estuda a família, percebe-se uma rota promissora para se compreender como as crianças aprendem sobre sua cultura e como adquirem seus valores e, conseqüentemente, desenvolvem uma identidade, que continua sendo fortemente

influenciada pelas experiências e relações mantidas como outros membros de sua família no curso da vida.

Ser criança como categoria é mais do que se enquadrar em uma posição na família ou numa faixa etária, mas partilhar de um modo de ser, de agir, de existir, de sentir e de falar. Muitos atribuem ao crescente desenvolvimento da criança aos avanços tecnológicos esquecendo que estas são sujeitos ativos de suas ações. Pensam e enxergam a criança como um vir a ser, partindo da perspectiva do ser adulto; esquecem-se da especificidade desta categoria, das capacidades e incapacidades de ser criança, lutam pelos direitos da infância, pela elevação da categoria, e ao mesmo tempo, reafirmam um sistema que exige a preparação para o “se tornar” adulto. Nesta mobilidade de aprender com o adulto a vir a ser adulto e estar no mundo do adulto, a relação adulto/criança é muito dinâmica e recoloca em permanente conflito este jogo de posições de poder cujos personagens conjuntamente definem e redefinem regras e mais regras do viver comum (TEDRUS, 1998).

Leite (1996), em sua pesquisa com crianças de 6 a 14 anos residentes na zona rural do Rio de Janeiro, levanta questões como: “por que trabalhar com crianças do campo?” “O que falam de escola e saber as crianças da área rural?”. A riqueza da linguagem e dos saberes contrapondo à pobreza das escolas chamou-lhe a atenção em especial. Dentre os aspectos abordados, foi perguntado às crianças qual a explicação para o seu não aprendizado e elas atribuíram a este fato a falta de empenho pessoal, a incapacidade e a sinalização institucional dessa incapacidade. Em seus depoimentos, as crianças expressavam a ideia da escola como transmissora de conhecimento, lugar de aprender e não de brincar, lugar de ficar calado e de executar ordens; expressavam também o papel assistencialista da escola (oferecimento de refeições), fator de peso para a permanência dos alunos na instituição, além de sugerirem outros tipos de atendimentos, como odontológico e médico. Poucas críticas foram direcionadas à escola, mas a autora afirma a ideia de que, quando as crianças faltam às aulas ou desistem da escola, estão dizendo algo, mesmo sem expressar-se formalmente.

O surgimento da fala em uma criança traz muita admiração, no entanto, poucos percebem a importância de ouvir este ser falante como ser social, participante ativo na construção da cultura e das transformações do mundo. As constantes mudanças que vem acontecendo no mundo trouxeram transformações na economia e nas classes sociais que muito contribuíram para as mudanças na concepção de infância. Todavia muitos dos discursos da atualidade acabam reafirmando as concepções antigas de criança como ser

pouco competente e dependente, sem direito a voz. No âmbito das pesquisas ressaltar o ponto de vista das crianças é recente, pois geralmente são realizadas pesquisas **sobre** crianças e não **com** crianças. No momento da pesquisa, pesquisadores sempre recorrem aos pais, familiares e professores para saberem sobre as crianças, desconfiando da competência participativa das mesmas. Entretanto, ideias de criança como pessoa completa, competente, curiosa, com direito de ser ouvida e atendida têm ganhado espaço na sociedade.

Rocha (2008) afirma que, muitas vezes, a presença social das crianças é silenciada pela centração nos adultos. O pesquisador deve buscar explorar as múltiplas linguagens, tendo como pressuposto a crença de que a criança tem o que dizer e o que contribuir para mudanças que as beneficiem. Crer que mesmo crianças ainda bem pequenas tem o que dizer deriva de algumas ideias que vem sendo construídas a partir de estudos sobre o tema. A busca por compreender o ponto de vista da criança deve levar em consideração o contexto histórico, a sociedade em que sua família está inserida, pois em todos os tempos as infâncias são diversas mesmo em uma mesma comunidade.

A fala das crianças pode contribuir para mudanças e influenciar pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e com ações que podem contribuir para melhores condições para que a criança viva a sua infância de forma plena. Um exemplo seria a importância e a necessidade das vozes das crianças no processo de construção da qualidade na Educação Infantil. Chama-se atenção para o fato de que a infância como categoria social é uma construção da Idade Moderna. Para que o ouvir a criança se efetive realmente, é preciso que o adulto crie situações que propiciem o falar e o desejo de compartilhar nas crianças (CRUZ, 2008).

Rocha (2008) e Campos (2008) defendem que as crianças podem participar na escolha dos tópicos da pesquisa e o pesquisador deve tentar superar as distâncias colocando-se como parceiro. A escuta reconhece as crianças como agentes sociais, a legitimação de sua ação social reconhece como sujeitos de direitos à proteção e, principalmente, de participação. A escuta serve para confrontar e conhecer.

Segundo Delval (1989), citado por Guimarães e Saravali (2009), a criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento, vai formando representações dos diversos aspectos da sociedade em que está inserida. Essas representações são produto das observações das ações dos adultos e resultado de uma constante atividade de selecionar e organizar os elementos fragmentados que recebe do mundo ao redor. Mesmo que as crianças tenham suas limitações ao buscar compreender as relações

institucionais e pensem que as relações sociais são regidas por normas que caracterizam as relações entre as pessoas e não entre os papéis sociais, ao falarem sobre suas insatisfações suas falas devem ser levadas em consideração pelos adultos (DELVAL, 2002).

Para Campos (2008), ao decidir pela participação ativa da criança na pesquisa o pesquisador precisa levar em consideração vários fatores, dentre eles: a idade; o gênero; o tempo; a escuta dos adultos próximos a elas; o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade; e quais crianças são ouvidas dentro de um grupo. Entrando na questão da ética, a busca por obter o consentimento de crianças pode ser complicada, pois mesmo tendo o aceite das crianças pela participação, ainda é preciso da palavra decisiva do adulto próximo a ela. O ponto de partida pode ser o conhecimento da escola sobre o tema da pesquisa e frente à decisão da criança, a comunicação aos pais logo em seguida. O pesquisador deve buscar conhecer as exigências éticas da pesquisa com crianças para evitar constrangimentos; deve preocupar-se com a repercussão da pesquisa. Uma questão importante é não se esquecer de que a fala/linguagem presente nas crianças vem de uma cultura e que as crianças pobres que são atendidas em escolas precárias também são privadas de contato de formas ricas de cultura e são nestes casos que a escuta das crianças se tornam urgentes, mas problemáticas.

Rocha (2008) defende que estudar a criança não é só um interesse científico, mas sim um compromisso político contra a exclusão num permanente estado de indignação. É preciso estar disposto a ir além das respostas estereotipadas e sempre fazer relação das respostas das crianças com o meio ambiente em que vivem, buscando ouvir as crianças em diferentes contextos. Leite (2008) defende que o querer da criança também implica na sua permissão para que se usem suas produções na pesquisa. A criança tem o direito de aceitar ou negar autorização, ela é quem deve decidir a favor ou contra o voluntarismo do querer participar. Por isso, é importante ouvir nossas crianças, aprender com elas, dialogar com elas. Só assim laços afetivos poderão ser criados, a confiança poderá ser estabelecida, e as crianças sentirão confiantes por inteiro para darem a autorização para usar suas falas na pesquisa.

Ainda de acordo com Rocha (2008), o campo da ciência vive uma ruptura conceitual acerca da criança e da infância. Há muito a aprender sobre as crianças tratadas no plural, suas múltiplas infâncias, há muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. A escuta implica recepção e compreensão, é mais do que perguntas e respostas, não é só a linguagem oral, mas também as expressões corporais,

gestuais e faciais; o que torna necessário o cruzamento de procedimentos e a integração de diferentes métodos de pesquisa. Conhecer a criança permite aprender mais sobre a sociedade e suas transformações, como a própria sociedade e a estrutura dão conformidade à infância. As propostas de estudo com as crianças têm várias dimensões desde as relações sociais até suas ações nestas relações. Ressalta-se aqui a importância da observação sistemática e o registro de imagens na contribuição para ampliar nosso olhar. Nesse processo de estudo participativo que aqui defendemos também inclui a mostra dos resultados da coleta de dados para as crianças.

Ao considerar as crianças como sujeitos das pesquisas, questiona-se: quem é este sujeito-criança para as ciências? Que lugar ela tem ocupado? A criança não deve ser vista apenas como objeto de estudo, mas como um sujeito com um saber que deve ser conhecido, legitimado. Como ressaltado por Rocha (2008) e Campos (2008), a criança deve ser parceira, as pesquisas devem ser **com** as crianças e não somente **sobre** as crianças. Embora a criança e o adulto possuam competências distintas de compreensão das experiências, adulto e criança devem ser igualmente valorizados. Está mais que na hora de jogar por terra as concepções equivocadas da infância passiva, em falta, que brinca por ser de sua natureza e que depende do adulto para estruturá-lo em suas relações. O depoimento da criança precisa ser privilegiado para que ela se posicione não somente como objeto, mas como coparticipante dos estudos (CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008; LEITE, 2008; SOUZA E CASTRO, 2008).

Leite (2008) afirma que, embora muitas pesquisas sejam desenvolvidas com crianças, este campo ainda carece de reflexão e discussão, uma vez que, os meninos do nosso Brasil continuam sem espaço legítimo para seu desfile.

Francischini e Campos (2008) afirmam que a Modernidade que criou a categoria infância, construiu uma representação da infância, referida a um sujeito com estatuto próprio, ocupando um lugar social específico. Evidenciando a voz da criança percebe-se que é através da linguagem, principalmente, que o ser humano interage com os dados da realidade.

A respeito da interação sujeito e pesquisador, a idade e a competência configuram a dinâmica interativa entre o pesquisador e a criança. Em pesquisas que requerem construção de respostas mais complexas, o pesquisador deve pensar em minimizar os efeitos de poder que se efetiva, pelo pressuposto de que há domínio do conhecimento por parte do pesquisador. Ele também deve estar atento às estratégias empregadas pela criança, valorizando sua construção particular, pois a criança pode produzir discurso

sobre si mesma, sobre o outro e sobre os eventos, de forma que possa existir, a partir de seu próprio discurso, de sua maneira de pensar (FRANCISCHINE e CAMPOS, 2008).

Dentre os instrumentos existentes para se capturar a individualidade destes discursos tem-se as histórias que podem ser úteis para investigar sentidos e valores; o desenho e a pintura que são formas interessantes de acesso ao universo da criança e podem revelar cultura, história, imaginação e fantasia. Estes são só alguns materiais, pois existe uma diversidade de estratégias disponíveis para que o pesquisador use em sua pesquisa.

Segundo Leite (2008), vivemos em uma sociedade adultocêntrica, pensada, construída, pelo e para o adulto. Não é necessário apenas fazer pesquisa com as crianças, é necessário compreendê-las como atores sociais fazendo parte das mudanças e sendo mudadas nos mundos sociais. Pesquisar a criança implica romper com noções de poder. A criança tem falado, mas ainda não foi dada a voz da importância; as relações adulto-criança são atravessadas pelos eixos da experiência, da autoridade e da narrativa. Deve se prestar atenção ao local em que se realiza a pesquisa e a forma que se aproxima da criança, pois estes procedimentos podem acentuar ou diminuir as tensões de poder; devendo-se também ter cuidado com a nossa linguagem corporal.

As crianças têm sua legítima forma de comunicação, seu próprio vocabulário, sua própria gramática e sua própria sintaxe. O brincar é a própria expressão cultural das crianças e o pesquisador pode usar este meio para criar um ambiente descontraído onde a criança possa, através do brincar, ressignificar o lugar social que ocupa.

### **2.3 Brincar e aprender no ambiente escolar**

O brincar é uma das principais atividades da infância, mas na realidade muitas vezes as crianças são privadas de usufruírem desse direito garantido a elas por lei. Tendo como ponto de partida essa situação presente em nossa sociedade, vamos apresentar reflexões e considerações sobre a importância do brincar no ambiente escolar e também na vida das crianças.

Para Lisboa (2008), o jogo faz parte da essência humana, seja no universo infantil, dos adolescentes, dos jovens ou dos adultos. Tendo diversas intensões, o jogo, o brincar, está presente no dia-a-dia das pessoas. Joga-se pelo prazer de jogar, para competir, para simplesmente divertir, para aprender ou para ensinar. Desde as mais

antigas civilizações são encontradas as manifestações de jogo, que se distinguem conforme as mudanças sociais e, ou, culturais.

As crianças, em especial, tem necessidades de se sentirem vivas e se divertirem através do brincar. Por isso, em um olhar atento é possível perceber que as brincadeiras das crianças acontecem em todo lugar. Em casa, nas estradas – no caso da zona rural; a criança está alerta e aberta para qualquer tipo de realidade ou situação que lhe provoque o “estado lúdico”. O brincar então pode ser considerado um fenômeno universal que tem atravessado fronteiras e épocas, passando por várias transformações, mas perpetuando-se na essência (FRIEDMANN, 2004; PEREIRA, 2002).

Brougère (2002), ao trabalhar sob uma perspectiva socioantropológica, afirma que o brincar torna-se o molde de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real. O brincar é uma dinâmica essencial ao ser humano, mas não uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social precisa, que, como outras, necessita de aprendizagem. Já Huizinga (1938/2005) afirma que o jogo sempre esteve presente na história da humanidade, onde a existência do jogo é inevitável e ultrapassa a vida humana; o jogo possui uma realidade autônoma; é irracional. O jogo está inteiramente inter-relacionado à cultura.

Callois (1958/1990) parece inovar quando defende o jogo como ação livre, sendo próximo de tudo que envolve mistério e fantasia. Esse autor define o jogo considerando-o como atividade livre, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. O jogo aqui é marcado pela liberdade por ter sua essência no prazer de jogar, sendo o oposto do sério, do real e do trabalho.

Na busca pela definição do que é jogo ou o que é lúdico, muitos estudiosos perceberam a falta de uma palavra que possa reunir toda a complexidade dos aspectos que envolvem esse campo. Fortuna (2000) informa que a palavra grega *schola*, antes de significar escola, foi usada para designar ócio, depois ócio dedicado aos estudos. A palavra latina *ludus* originalmente refere-se à escola, jogo, diversão infantil. Ócio, por sua vez, do latim *otiu*, remete à folga e repouso, mas também trabalho mental agradável.

Segundo Kishimoto (2003), a dificuldade em conceituar o que é jogo está relacionado aos diversos significados dados aos termos jogos, brinquedo e brincadeira, muitas vezes usados como sinônimos, sem distinções. Para essa autora o jogo por sua amplitude só se explica dentro do contexto específico, em que é utilizado.

Frente a esta ambivalência pode-se perceber que, em seu intenso e constante processo de desenvolvimento, a sociedade modifica os valores que são atribuídas às instituições que a compõem, bem como, às culturas que a rege. Hoje nota-se que escola e ócio ocupam extremos que não ousam se relacionar. A escola é vista como uma atividade laboral de onde espera-se que proponha e atinja resultados. No entanto, trabalhos vem sendo realizados para que as crianças e os adolescentes possam ter na escola atividades físicas e mentais, que sejam agradáveis, divertidas e prazerosas.

Cada vez mais percebe-se no dia-a-dia com as crianças que o espaço do brincar está sendo ameaçado de exclusão no ambiente escolar, nas praças e em casa, sendo que isso ocorre pelas inúmeras ocupações curriculares e extracurriculares atribuídas às crianças, restando, assim, menos tempo para brincar. Mesmo assim, as crianças ainda veem a escola como lugar de aprender e também de brincar, uma vez que não abrem mão de ser elas mesmas (FRIEDMANN, 2004).

Segundo Fortuna (2000), em muitas instituições as atividades lúdicas são separadas rigidamente das atividades escolares, com um lugar e dia específicos para os brinquedos, isso nas salas da educação infantil, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que as crianças estão ali para aprender e não para brincar.

Diante das possibilidades propostas pelos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, uma pesquisa realizada por Lisboa (2008) com pais e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mostra que muitas vezes o jogo é entendido pelos professores como funções diferenciadas conforme a idade, ou seja, de 3 a 6 anos as crianças brincam por brincar e a partir dessa idade o jogo deve se tornar sério, com regras, relacionado à aprendizagem de algum conteúdo. No entanto, pergunta-se: Não poderia o jogo ter a mesma função de lúdico, de prazer, de socialização, com regras predeterminadas, ou com construção de novas regras, tanto para as crianças de 3 a 6 anos como para as crianças maiores?

Os professores pesquisados por Lisboa (2008) acreditam que o jogo pode ser usado na educação infantil como um suporte para trabalhar conteúdos como cores e formas, uma vez que, o jogo pode servir de “apoio a memória” dos estudantes de diferentes idades. Os professores veem a socialização como principal característica do jogo no ambiente escolar, ao ressaltarem a importância das atividades lúdicas afim de

que as crianças possam construir regras, o sentimento de respeito, bem como, a formação do caráter.

Em relação a utilização do jogo na rotina da sala de aula, Lisboa (2008) chama atenção para o fato de os professores da educação infantil discriminarem o momento de atividades do momento do jogo, reservado sempre no início e no final da aula; e os professores do ensino fundamental falam sempre de jogos estruturados, onde predominam os objetivos pedagógicos. Com base nesses resultados levanta-se os seguintes questionamentos: O jogo apresentado para as crianças e adolescentes como uma possibilidade de diversão e prazer, não teria também um “efeito” pedagógico? O jogo utilizado na escola apenas com a intenção de ensinar, não estaria perdendo o caráter de jogo, e de lúdico?

Ao entrevistar a família, Lisboa (2008) percebeu que para os pais das crianças da Educação Infantil o jogo é importante porque envolve o raciocínio, o desejo de ganhar e a concentração. Já para os pais das crianças do Ensino Fundamental, o jogo nessa faixa etária tem como função principalmente a competitividade, seguida do raciocínio.

É explícito o pensamento dos pais quanto à diversão e ludicidade como primeira função do jogo para as crianças de 3 a 6 anos de idade; diferentemente da ideia de que para as crianças de 6 a 8 anos de idade a primeira função do jogo é a aprendizagem. Enquanto o lúdico é ressaltado como função para as crianças menores, a seriedade é destacada como função para crianças maiores. Assim é possível inferir que as funções e importâncias do jogo são definidas pelas famílias conforme a idade das crianças e que, para os pais há uma mudança considerável entre o jogo para as turmas de Educação Infantil e para as turmas de Ensino Fundamental (LISBOA, 2008).

Lisboa (2008) descreve que ao serem questionados sobre a contribuição do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, 100% dos pais pesquisados responderam que o jogo influencia na aprendizagem de conteúdos formais, na relação com os outros e na preparação para a vida.

No estudo de Lisboa (2008) é possível notar que, assim como os professores, os pais demonstraram acreditar que a frequência em que os jogos são oferecidos na escola deveria ser em maior frequência na Educação Infantil e em menor frequência no Ensino fundamental. A justificativa para esse pensamento pode estar ligada a questão do conteúdo formal que, na concepção dos pais, passa a fazer parte da vida escolar, quando

a criança está no Ensino Fundamental, sendo portanto, prioritária a aquisição de conteúdos. Embora reconheçam a importância do jogo na escola e no processo de socialização, os pais demonstram não conseguir associar o lúdico à aprendizagem, uma vez que, defendem a presença de brincadeiras e entretenimento somente nas aulas de Educação Física.

Pereira (2002) defende que o brincar deveria ser prática constante em nossas instituições, principalmente aquelas que lidam com crianças, pois nas brincadeiras além de poder ser desenvolvido conteúdos escolares, aprende-se sobre a vida. Vale considerar que o brincar e o divertimento não são apenas necessidades das crianças pequenas, a escola, independente da faixa-etária atendida, deve organizar-se de acordo com as características das crianças e devem valorizar as brincadeiras em seus espaços, atividades e tempos (NAVARRO e PRODOCIMO, 2012).

Para que o brincar seguro, prazeroso e sem culpa faça parte da escola, é preciso repensar os espaços internos e externos, os materiais, os projetos e, principalmente, que os professores e demais profissionais redescubram o gosto e o prazer pelo lúdico. Quando adultos e crianças brincam juntos podem explorar com segurança o espaço seja este adaptado ou não, pois brincar é um meio de relacionar-se e compreender o meio, uma vez que este meio envolve as pessoas ali presente e o espaço físico com seus diferentes arranjos (FIEDMANN, 2004; FORTUNA, 2000).

Lisboa (2008) chama atenção para o fato de que o jogo e a brincadeira devem ser sempre apresentados às crianças com o compromisso de “brincar pelo brincar”, sem perder o seu caráter lúdico, de prazer e entretenimento. Os objetivos dos adultos e das crianças são diferentes no tocante ao jogo e, por isso, a escola por ser uma instituição organizada por adultos, tende a propor o jogo enfocando estritamente os aspectos pedagógicos.

Quando as crianças estão envolvidas nos jogos e nas brincadeiras, não importam se é pelo lúdico ou pelo conteúdo, e sim que é jogo, portando elas atuam como jogadoras, e jogam com todo o seu potencial e envolvimento, libertando suas emoções de prazer e desprazer. Para os brincantes não há separação de objetivos no jogo. Por outro lado a escola propõem que se é para ter jogos e brincadeiras, que se cumpra os objetivos pedagógicos (LISBOA, 2008).

É por isso que o brincar deve ser levado em consideração por aqueles que planejam o ambiente escolar e, principalmente, nas reflexões daqueles que compõem estes espaços, a fim de possibilitar que as crianças vivenciem o brincar em diversos espaços individualmente ou na companhia de seus iguais (PEREIRA, 2002).

Para que as atividades lúdicas sejam desenvolvidas na escola de forma responsável é preciso que a comunidade escolar procure conhecer as crianças nos mais diferentes aspectos. Segundo Cantelli (2000), o fato de que o nível de compreensão que os professores possuem sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo de aprendizagem e sobre a natureza dos conhecimentos, é um fator determinante em todo o processo pedagógico. Quando tais aspectos não são bem compreendidos, o resultado é uma escola que demonstra pouco ou nenhum comprometimento com as necessidades e interesses de suas crianças, tornando-se cada vez mais distante da realidade psicológica, afetiva e social delas.

Conhecendo por inteiro as necessidades das crianças de aprender de forma divertida ou de simplesmente divertir por divertir, a escola poderá planejar e desenvolver atividades lúdicas com intencionalidade para trabalhar conteúdos, uma vez que não existe um objetivo limitado no brincar. Lembrando que o brincar permite uma amplitude de descobertas e soluções, e não tem como brincar prevendo chegar a um resultado determinado (LEITE, 1996; PEREIRA, 2002).

Fortuna (2000) lembra que muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre o brincar e o estudar: os educadores de crianças pequenas que, por não admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; e os educadores das outras séries de ensino promovem o estudar. Outros, tentando vencer esta dicotomia, acabam por reforçá-la, uma vez que a relação jogo-aprendizagem acaba privilegiando a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocar sua característica de liberdade. Por outro lado, defender o brincar na escola não significa negligenciar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Lisboa (2008), por mais que os professores veem as situações de jogo dentro e fora da sala de aula como oportunidade de fixar conteúdos, é no jogo desprovido de controle do professor que a imaginação flui, que as regras são negociadas entre iguais e, é este o jogo importante para o desenvolvimento infantil.

Assim, chama-se a atenção dos educadores para que possam buscar conhecer sobre o desenvolvimento infantil e sobre o brincar. Só assim, de forma consciente e responsável, o brincar poderá ocupar um espaço privilegiado no ambiente escolar, e o ensinar e aprender poderão acontecer de forma cativante e prazerosa. Isso poderá ser uma possibilidade para que a escola se torne um ambiente transformador, onde acontece as trocas sociais e a aprendizagem anda de mãos dadas com o prazer, pois brincar é igual aprender.

#### **2.4. A Construção do Conhecimento e a Representação do Mundo na Teoria Piagetiana**

O renomado teórico epistemólogo genético Jean Piaget (1896-1980) desenvolveu durante seis décadas, aproximadamente, grande trabalho sobre a construção do conhecimento. O que o motivava era a problemática relacionada a como se passa de um nível de conhecimento menos complexo para um nível mais complexo, ou seja, o surgimento do novo. Piaget, baseando-se na epistemologia como ciência e amparado pela psicologia e filosofia, desenvolveu inúmeras pesquisas com crianças, certo de que precisava compreender o modo de pensar, compreender e desenvolver estas para, assim, compreender o caminho percorrido pelo adulto para chegar ao nível complexo de pensamento.

Nascido em Neuchâtel, Suíça, Piaget foi um jovem intelectualmente precoce. Em 1919, foi convidado a trabalhar no laboratório de Binet padronizando testes de QI. Neste trabalho ao organizar as respostas do teste e fazer uma comparação qualitativa e quantitativa, Piaget ficou intrigado com a recorrência das respostas incorretas dadas pelas crianças frente ao teste. Ao perceber que havia uma lógica que norteava as respostas consideradas “erradas” foi motivado, então, a estudar experimentalmente o desenvolvimento da inteligência das crianças. É importante notar que Piaget não só se interessava pelas respostas dadas pelas crianças, mas principalmente pelo caminho percorrido até chegar àquela resposta. O estudo feito por Piaget sobre o pensamento da criança faz parte de questões amplas que surgem na epistemologia genética, fazendo com que tenha características singulares no seu estudo sobre o desenvolvimento intelectual (WADSWORTH, 1999; RICHMOUND, 1981).

Piaget, enquanto construtivista/interacionista, acredita que o sujeito é ativo no processo de construção do conhecimento. Para ele, o sujeito age a todo o momento

sobre o meio, modificando-o e sendo modificado, desenvolvendo-se, estruturando conhecimentos já existentes e iniciando a construção do novo. Diferentemente das perspectivas empirista (o conhecimento é adquirido por informações externas) e inatista (o conhecimento é determinado por fatores biológicos), a perspectiva construtivista defende que o conhecimento não é inato nem adquirido, mas sim construído a partir da interação sujeito do conhecimento X objeto do conhecimento, onde objeto é tudo aquilo que é possível de ser conhecido, pelo sujeito, no mundo físico e social.

Piaget percebeu em seus estudos não haver um fator determinante no desenvolvimento e na construção do conhecimento, então considerou a existência de quatro fatores que contribuem neste processo de construção e progressão do conhecimento, são eles: **maturação e hereditariedade; exercício e experiência; interações e transmissões sociais e equilíbrio.**

A **maturação e a hereditariedade** envolvem as condições de possibilidades de o sujeito responder ao meio e que os limitam e/ou possibilitam no decorrer do desenvolvimento; desempenham um papel durante todo o crescimento mental. É por onde começamos, mas sozinhas não explicam o desenvolvimento intelectual e não representa senão um fator entre outros (PIAGET e INHELDER, 1973).

O **exercício e a experiência** são também de fundamental importância no nosso desenvolvimento. Este fator envolve dois tipos de experiências: experiência física onde o sujeito age sobre os objetos para abstrair suas propriedades observáveis, utilizando os sentidos; e experiência lógico-matemática onde o sujeito age sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações, sendo aqui o conhecimento advindo das ações do sujeito e não do objeto. No entanto, estas duas experiências não se dão de forma afastadas, mas interligadas e interdependentes. Mesmo sendo complexo este fator não explica tudo sobre o desenvolvimento (BARRETO, 2001).

É de grande importância nossos contatos no mundo social para o desenvolvimento, mas também as **interações e transmissões** sociais não são suficientes por si só. Este intercâmbio de ideias e conhecimentos é particularmente importante para o desenvolvimento do conhecimento social. O contato com outras pessoas e suas diferentes ideias pode causar conflitos no pensamento do sujeito, fazendo-o questionar seu próprio pensamento, e mesmo diante da transmissão social é exigida a ação de assimilar – que por sua vez exige instrumentos operatório adequados por parte do sujeito (PIAGET e INHELDER, 1973; WADSWORTH, 1999).

Por último temos o fator **equilíbrio**, utilizado por Piaget para explicar a coordenação dos outros fatores e a regulação do desenvolvimento como um todo. Equilíbrio enquanto auto-regulação (controle interno), o que permite a incorporação de novas experiências aos esquemas. São quatro os fatores, mas somente a interação entre eles oferece condição necessária para o desenvolvimento cognitivo (WADSWORTH, 1999).

*Ter-se-á, talvez, a impressão de que esses quatro fatores explicam, essencialmente, a evolução intelectual e cognitiva da criança e importa, portanto, considerar à parte a afetividade (PIAGET; INHELDER, 1973, p.135).*

A afetividade não foi considerada por Piaget como um dos fatores do desenvolvimento, mas em se tratando do desenvolvimento é um dos componentes da cognição, pois não muda estruturas, mas atua como mola propulsora do desenvolvimento (motivação) podendo indicar que estrutura modificar (seleção).

Segundo Barreto (2012), afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores em geral. Para Piaget, a afetividade compõem a energética, a mola propulsora do comportamento, ou seja, das ações, sendo que a sua regulação e estruturação pertencem à inteligência. No decorrer do desenvolvimento da inteligência o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço. Todo ato intelectual vem ligado a algum sentimento ou interesse e cada disposição de sentimento, cada interesse, cada emoção encerra uma estrutura e com isso o vestígio de uma elaboração intelectual. Assim é possível concluir que tanto no agir como no conhecer a inteligência e a afetividade são inseparáveis.

No dia-a-dia da escola é possível inferir que um indivíduo motivado aprende e desenvolve mais por ser visto como sujeito do conhecimento e por perceber que sua ação é primordial no próprio desenvolvimento, uma vez que, o funcionamento e modificações de uma estrutura demanda esforço. O sujeito motivado se interessa pelo que faz e vê necessidade nos conteúdos a aprender e, o interesse também é primordial, uma vez que influencia na seleção das atividades intelectuais.

O conhecimento se dá, então, a partir da ação (atos observáveis ou não) da criança em assimilar<sup>3</sup> aos esquemas<sup>4</sup> às experiências, que teve em contato, físico ou mental, com

---

<sup>3</sup> Assimilação: processo cognitivo pelo qual o sujeito integra um novo dado nos esquemas já existentes (WADSWORTH, 1999).

<sup>4</sup> Esquemas: unidade básica de pensamento e ação, ou seja, os comportamentos possíveis à cada estrutura (WADSWORTH, 1999; BARRETO, 2012).

o meio, do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. Piaget considerou três tipos de conhecimento: o **conhecimento físico**, o **conhecimento lógico-matemático** e o **conhecimento social**. Mesmo sendo diferentes todos estes tipos demandam as ações do sujeito (WADSWORTH, 1999).

Podemos dizer que o **conhecimento físico** é construído a partir das experiências diretas do sujeito com os objetos. Através da ação física e mental ocorre a descoberta das propriedades observáveis que são próprias do objeto (abstração empírica), alguns exemplos são: cor, forma, textura, odor, sabor, dentre outros.

Já o **conhecimento lógico-matemático** é construído por abstração reflexionante, que tem origem nas coordenações internas realizadas a partir das ações que os indivíduos exercem sobre os objetos. O objeto aqui participa como um meio para a construção do conhecimento, pois o conhecimento lógico-matemático é inventado pelo sujeito a partir de suas ações sobre os objetos, diferentemente do conhecimento físico que é descoberto (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

Baseando-se na teoria piagetiana, Wadsworth (1999) afirma que o **conhecimento social** é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção. Temos como exemplo as regras, as leis, a moral, os valores, a ética e o código de linguagem. Por se originar na cultura estes conhecimentos podem variar de um grupo para outro. Diferentemente do conhecimento físico e lógico-matemático este conhecimento não é extraído das ações do sujeito sobre o objeto ou do pensar sobre o mundo, mas sim a partir das ações e interações entre as pessoas, tendo que haver ação do sujeito.

Delval (2007), citado por Saravali e Guimarães (2010), ressalta que por mais que as crianças inseridas na sociedade construam suas representações a partir das relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos, elas realizam uma tarefa individual que não tem a ver com uma assimilação passiva e que as representações resultantes não são meras cópias das representações dos adultos. Vale ressaltar, também, que ao dar explicações sobre diversos aspectos do mundo, de início, as crianças se baseiam nos aspectos mais perceptíveis das situações que não sugerem inferência sobre o não é observável (DELVAL, 2002).

Podemos, então, afirmar que o conhecimento social é transmitido pelas pessoas, mas a criança não é passiva frente a estas informações, portanto o papel ativo das crianças neste processo é a todo o momento transformar ideias singulares em conceitos. *Nessa perspectiva, a construção do conhecimento social vai assumir uma interpretação*

*diferente, a de que os dados não se impõem, mas são reorganizados, interpretados, o que condiz com os processos de assimilação e acomodação* (Saravali e Guimarães, 2010, p.161).

Kamii (1991) explica que a origem principal do conhecimento social está nas convenções construídas pelas pessoas, tendo como principal característica a arbitrariedade, pois não é guiado por uma lógica explícita, mas sim uma lógica social, específica de cada cultura e passado pela interação da criança com outras pessoas. Assim, este conhecimento é de difícil compreensão pela criança, pois não tem como fazer experimentos nem como estabelecer uma lógica que se aplique a todos os tipos de conhecimento social e, ao nascer, a criança busca compreender o mundo tanto físico como o social agindo sobre o objeto do conhecimento.

Segundo Wadsworth (1999) e Barreto (2012), Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo, não como uma escada em que os sujeitos mudam de estágios assim como muda de um degrau para outro, mas como se fosse um espiral contendo etapas mais curtas – períodos, em relação ao todo e que flui continuamente. Estas etapas foram chamadas de estágios onde, no decorrer de cada um, esquemas são construídos e modificados gradualmente. A ordem de sucessão dos estágios é: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-6/7 anos); operatório concreto (6/7-11 anos) e operatório formal (11-15 anos ou mais).

Ao nascer a criança possui, para interagir com o mundo, os cinco sentidos mais os reflexos de sucção e preensão. Com estes instrumentos ela irá construir suas percepções sensoriais e esquemas motores, o que ocorrerá no período entre 0 a 2 anos de idade aproximadamente. Neste estágio sensório motor, já temos manifestações da inteligência, mas uma inteligência funcional, prática. As possibilidades oferecidas pelos cinco sentidos, os reflexos e o comportamento basicamente motor caracterizam este primeiro estágio (sensório motor); estes aspectos primitivos não possibilitam a criança representar objetos internamente, sendo assim necessário o aprimoramento que virá nos níveis posteriores (WADSWORTH, 1999).

É no período pré-operatório (2 a 6/7 anos) que surge o simbolismo na criança, capacitando-a a representar e interiorizar ações. O egocentrismo se manifesta em todos os estágios de desenvolvimento, mas neste estágio ele está presente de forma mais nítida, pois se trata do egocentrismo intelectual, onde a criança tem a si mesma como referência, atribuindo a objetos e pessoas seus próprios pensamentos e sentimentos, confundindo também o real com o imaginário. No estágio pré-operatório, além de se

prepararem para a operatoriedade, o pensamento das crianças superam o modo de funcionamento tipicamente sensório motor e passa a funcionar de um modo cada vez mais conceitual e representacional. Neste percurso o pensamento infantil é limitado por sete características: **egocentrismo intelectual, contração, pensamento por estados, irreversibilidade, pré-conceitos e raciocínio transdutivo, representação ligada à ação e desequilíbrio entre Assimilação e Acomodação** (BARRETO, 2001).

Para Barreto (2001), uma das principais características do **egocentrismo intelectual** é a incapacidade de se orientar a respeito do ponto de vista do outro, sendo que, nesse estado, a criança não sente necessidade de justificar seu raciocínio, nem de procurar possíveis contradições em sua lógica.

É próprio da **contração** a tendência a focalizar apenas aspectos do objeto sobre o qual o raciocínio incide, assimilando, então, os aspectos que mais chama atenção e desconsiderando outros aspectos importantes. É dito que a criança não é capaz de descentrar, ou seja, ela não consegue considerar aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos distorcidos da contração em um aspecto específico (BARRETO, 2001).

Outra característica importante é a tendência do pensamento da criança de focalizar sua atenção nos **estados** sucessivos de um acontecimento, ou seja, não percebe quando há transformação de um estado em outro. As transformações são ignoradas, não vendo assim necessidade em unir as partes isoladas como um todo, o pensamento parece imóvel. Já a irreversibilidade é composta por uma incapacidade por parte da criança de entender que certos fenômenos são reversíveis (BARRETO 2001).

Segundo Barreto (2001), para Piaget os conceitos iniciais das crianças são pré-conceitos que tendem a ser dominado pelas ações, composto pelo que é passível de observação, em vez de serem esquemáticos e abstratos. Esse tipo de raciocínio é chamado de **raciocínio transdutivo**, onde a crianças liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações.

Com relação à **representação ligada à ação** significa que mesmo tendo a capacidade de representar a realidade, as representações das crianças desse estágio estão muito próximas das ações. Ao invés de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, a criança imprime as sequencias de fatos em sua mente da mesma forma como as ações, caracterizando, assim, um pensamento concreto ao extremo (BARRETO, 2001).

De acordo com Barreto (2001), o **desequilíbrio entre assimilação e acomodação** torna a vida cognitiva da criança instável, descontínua e momentânea. A criança demonstra incapacidade de se acomodar ao novo, e de assimilá-lo ao velho de maneira racional, coerente, de forma a preservar intactos os aspectos fundamentais da organização assimilativa anterior.

De acordo com Wadsworth (1999), no *continuum* do desenvolvimento não há mudanças abruptas, o comportamento intelectual, em qualquer idade, se origina diretamente dos níveis anteriores, ou seja, é no decorrer dos anos que as crianças evoluem de um raciocínio típico do estágio pré-operatório para um raciocínio típico do estágio operatório concreto (BARRETO, 2012).

É no estágio **operatório concreto** (6/7 a 11/12 anos) que se dá a superação das sete características do estágio pré-operatório. Assim, é observável o declínio do egocentrismo intelectual, pois o pensamento torna-se lógico e aparece o egocentrismo concreto, ou seja, tudo tem que ser comprovado. A criança passa a usar a linguagem de forma mais efetiva para se comunicar e passa também a considerar o ponto de vista dos outros. Sendo a reversibilidade a principal aquisição desse período, embora não envolva a reciprocidade e a inversão simultaneamente. É essa característica que possibilita a criança fazer operações, no entanto, por mais que o pensamento seja lógico ele é restrito ao mundo concreto (BARRETO, 2012).

É possível notar que a criança se apresenta cada vez mais social e menos egocêntrica intelectualmente, nota-se a elevação do nível intelectual em relação ao pensamento pré-operatório em todos os aspectos. No entanto, o uso funcional da lógica não significa atingir o nível mais elevado do uso das operações lógicas. As crianças ainda apresentam dificuldade em lidar com problemas hipotéticos, puramente verbais ou abstratos; sendo assim, devemos entender este estágio como um período de transição entre o pensamento pré-lógico e o pensamento totalmente lógico, típico das crianças mais velhas que atingiram as operações formais (WADSWORTH, 1999).

No estágio das **operações formais** (11 a 15 anos ou mais) o pensamento da criança supera os limites dos estágios anteriores e demonstra um grande avanço qualitativo, aproximando cada vez mais do pensamento adulto, pois opera utilizando hipóteses. Tem como principais características: o pensamento **hipotético-dedutivo**, ou seja, formal – raciocínio sobre problemas hipotéticos; o **raciocínio indutivo** – capacidade de transitar entre os fatos específicos às conclusões gerais; e a **abstração reflexiva**, que está presente em todos os estágios, mas, aqui, apresenta-se em seu nível mais elevado de

abstração. Estas características abrem o caminho para se pensar no possível. A partir desse estágio o pensamento não muda, ou seja, não há mudança estrutural na qualidade do raciocínio, pois o que se espera é que o conteúdo e a função da inteligência continuem a progredir (WADSWORTH, 1999).

Segundo Barreto (2012), vale ressaltar que todo conhecimento novo supõe uma abstração porque não constitui um início absoluto; consiste em tirar os elementos de alguma realidade anterior. Podemos então afirmar que a abstração está presente em todos os estágios de desenvolvimento, podendo ser de dois tipos: **abstração empírica**, que consiste em perceber claramente uma propriedade daquilo que é observável para o sujeito, no entanto, toda abstração empírica necessita, para se efetivar, de quadros de conhecimentos que foram criados graças a uma abstração reflexionante prévia; a **abstração reflexionante**, trata-se das coordenações das ações do sujeito, ou seja, o sujeito retira as informações de sua coordenação de ações e não dos objetos diretamente. A abstração reflexionante pode ser de dois tipos: **abstração pseudo-empírica** e **abstração refletida**.

Na **abstração pseudo-empírica** os objetos da realidade constituem um suporte necessário às atividades do sujeito, pois a nova coordenação é tirada de atividades que precisam de objetos para se exercer sendo o contato com o objeto indispensável, mas a propriedade abstraída não é uma propriedade do objeto. Já na abstração refletida há tomada de consciência, uma vez que a reflexão consiste em tomada de consciência e em uma possibilidade de formalização. No decorrer do desenvolvimento intelectual as abstrações pseudo-empíricas, que no início são numerosas, diminuem pouco a pouco, enquanto que as abstrações refletidas aumentam (BARRETO, 2012).

Segundo a teoria piagetiana os diferentes estágios colocam a criança frente a diferentes desafios e possibilidades para lidar com os obstáculos e oportunidades ao se adaptar ao meio. Ou seja, na construção do conhecimento as estruturas próprias de cada estágio possibilitam algumas ações do sujeito, ao mesmo tempo em que o limita, fazendo-o necessitar de estruturas mais complexas para lidar com certos conteúdos. No entanto, os diversos tipos de conhecimentos, dentre eles o conhecimento social, vem sendo construído desde os primeiros estágios e no decorrer do desenvolvimento vai se tornando mais complexo.

É no contato com outro e, principalmente, através das trocas sociais que a criança dá início a construção de suas representações da realidade. Sendo estas representações cada vez mais originais no decorrer do seu desenvolvimento, pois a criança não copia para si

os dados da realidade como lhe são apresentados, ela os modifica para que possa assimilar, ou seja, sejam de propriedade sua.

Guimarães e Saravali (2010) ressaltam que Piaget não descarta o papel individual que exercemos ao nos apropriarmos de questões sociais e coletivas. Segundo Delval (2002), isso parece surpreendente porque os sujeitos até 10/11 anos aproximadamente, já começam a entender os papéis sociais e os utilizam em seus jogos e em suas explicações. No entanto, é preciso ver esses papéis sociais mais como regulações habituais da conduta do que como uma autêntica institucionalização.

Denegrini (1998), citado por Saravali e Guimarães (2010), confirma o papel ativo das crianças quando afirma que estas constroem uma representação da organização social a partir do que lhes são proporcionados pelos adultos, os meios de comunicação, as conversas, as informações que recebe na escola e suas próprias observações. No entanto, mesmo em um mundo social, sua experiência é peculiar e distinta do adulto. Trata-se de uma experiência reduzida e fragmentada, pois não tem acesso a muitas coisas e lugares como o adulto. Por outro lado, conta com seus instrumentos intelectuais, ainda em desenvolvimento, que a impedem de organizar as informações que recebe e articulá-las em um sistema coerente. Pesquisas mostram grande semelhança destas recorrências entre crianças de diferentes países e meios sociais.

Em sua obra “A Representação do Mundo na Criança” (1926/2005) Piaget propõe o termo representação enquanto ato de conceber, de formar mentalmente ideias como: conceitos, compreensão, ideia, explicação, ponto de vista, crenças (no sentido do que se acredita frente diferentes realidades do mundo físico e social); portanto, representação é o que o ser humano faz. E é neste contexto que faremos uso deste termo na presente pesquisa.

No dia a dia com as crianças podemos perceber que elas geralmente possuem uma maneira própria e diferente de olhar, perceber e explicar o mundo. Mais uma vez afirmamos que estas representações que as crianças fazem a todo o momento sobre o mundo físico e social são muitas vezes diferentes das representações feitas pelos adultos, uma vez que possuem números de vivências e estrutura de pensamento, dentre outras características, diferentes. No entanto, o pensamento infantil, mesmo diferindo do pensamento adulto, possui uma coerência interna, que segue sua própria lógica.

Segundo a Teoria Piagetiana podemos afirmar que no estágio sensório motor (0 a 2 anos) não há representação e, por isso, não há pensamento, mas há inteligência prática. No estágio pré-operatório (2 a 6/7 anos) há representação, mas ligada à ação. A

representação desse estágio é lógica e ligada à ação devido às outras características desse estágio, como o egocentrismo intelectual, por isso há esse tipo de representação limitada pela ação, que pode permanecer até o início do pensamento operatório concreto. No estágio operatório concreto (6/7 a 11 anos) as representações não estão mais presas às ações, pois as representações ganham um caráter lógico. Já no estágio operatório formal (11/12 aos 15 anos) as representações vão além das observações e ações, uma vez que o pensamento passa ser movido, alimentado, pelo próprio pensamento, podendo fazer distinção entre o real e o possível.

Macedo (1994) chama atentarmos para o fato de que a criança age segundo seu estágio de desenvolvimento, ou seja, de acordo com sua estrutura cognitiva. Esta compreensão se torna muito importante ao estudarmos as representações, pois o estágio cognitivo em que a criança se encontra pode oferecer-lhe poucas possibilidades frente ao assunto que lhe é apresentado, e assim limitar suas respostas; o que torna necessário considerar a criança a partir de sua perspectiva. Porém, essa é sua maneira de agir e ver o mundo e deve ser considerada.

Piaget (1926/2005) identificou algumas características presentes no pensamento das crianças, inclusive nas representações infantis. O estudioso percebeu que estas características se manifestavam devido ao egocentrismo intelectual, próprio da criança pré-operatória e no início da operatoriedade, o que a faz pensar que todos comungam do seu próprio pensamento, não sentindo assim necessidade de defender o que pensa frente aos demais, pois acredita que seu ponto de vista é irrestrito. Estas características se referem ao realismo, animismo e artificialismo.

O pensamento da criança tende ao **realismo** devido ao egocentrismo intelectual destacar-se, neste caso, na dificuldade que a criança apresenta em demarcar uma divisão entre o seu interior e a realidade exterior. Piaget (1926/2005) enfatiza que a criança sempre começa tomando como absoluto o seu ponto de vista, ela tem consciência do seu pensamento, mas tem dificuldades em discernir a objetividade da subjetividade.

O **animismo** ocorre também devido ao egocentrismo intelectual, onde a criança não consegue se descentrar do seu próprio ponto de vista e julgando assim que seu pensamento seja comum a seres e objetos. Segundo Piaget (1926/2005), se isso ocorre, esse sentimento de comunhão deve acompanhar a visão da criança sobre o mundo. A natureza deve estar plena de seres favoráveis ou inquietantes. A criança pensa ser compreendida pelos animais, pelos astros e pela natureza em si. Temos aqui então a atribuição de vida e/ou intenções a seres e/ou objetos que não os possuem.

O pensamento da criança é **artificialista** quando esta concebe as coisas como resultado de uma fabricação. E esta atividade fabricadora é atribuída a Natureza (sendo Deus e o homem partes da Natureza também), onde o homem é quem fabrica as coisas ou as próprias coisas possuem esta função fabricadora. Esta tendência não deve ser confundida com a tendência animista, mesmo que estão sempre emparelhadas, pois no animismo as coisas são vivas e no artificialismo as coisas são fabricadas. Para Piaget (1926/2005) estas duas tendências complementam uma à outra.

Estas características do pensamento infantil demonstram que, ao nascer em um meio social, a criança não possui uma representação sobre o mundo, nem estruturas intelectuais que a possibilite. Mas no decorrer da sua interação e experiências no mundo surge, então, de forma mais simples, seus primeiros esquemas de representação na transição do primeiro estágio (sensório-motor) para o segundo estágio (pré-operatório). É ao passar por diferentes experiências que a criança tende a superar cada vez mais seu egocentrismo intelectual, como também as características desse tipo de pensamento, aproximando cada vez mais suas ideias da realidade. É no intercâmbio de pensamento com os outros que somos capazes de notar nosso ponto de vista, para coordenar internamente relações que derivam de pontos de vista diferentes (PIAGET, 1987; RICHMOND, 1981).

Como podemos notar as crianças e os adolescentes respondem aos porquês do mundo utilizando os limites e as possibilidades que seu estágio de desenvolvimento lhe dispõe. Sendo desafiador a cada estágio o rompimento destes limites. Neste sentido, torna-se de fundamental importância conhecer estas diferentes formas que as crianças e adolescentes utilizam para representarem o mundo, pois só assim poderemos auxiliá-los frente aos eventos emergentes na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar que frequentam. Sendo assim, vemos a importância de buscarmos conhecer e compreender o que as crianças e adolescentes, residentes na zona rural, pensam sobre a escola rural em que são atendidos.

## **2.5. Reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem**

A evasão e a repetência escolar, advindas das dificuldades de aprendizagem, são situações que sempre foram enfrentadas pela escola. No Brasil, frequentemente, são elaboradas e propostas políticas para auxiliar as crianças e adolescentes no intuito de,

além de terem acesso à escola, possam permanecer na mesma até completar os níveis propostos pela Educação Básica. Por outro lado, por enfrentarem diferentes carências, muitas crianças e adolescentes se deparam com as dificuldades de aprendizagem, limitações estas enfrentadas também pela escola e suas metodologias.

Em certas situações crianças e adolescentes sentem maior ou menor dificuldade para aprender alguma coisa no decorrer da sua vida escolar. Algumas dessas dificuldades são superadas ou pela pouca importância atribuída ao conteúdo, ou porque no todo da avaliação esse conteúdo não pesou muito. No entanto, essa não é a verdadeira superação, pois nesse caso não houve a busca pelo conhecimento e domínio do conteúdo que se teve dificuldades. E é esse acúmulo de dificuldades que, muitas vezes, acabam resultando na repetência do ano escolar (SISTO, 2001).

É alimentando esse ciclo vicioso que a causa do problema pesa sobre as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e em situação de repetência. A escola considera que o problema está apenas no sujeito e o sujeito também se vê como parte do problema. De acordo com Miller (1993), citado por Sisto (2001), o sistema acredita que: a causa das dificuldades está no indivíduo; de que essas pessoas são inferiores em sua capacidade de aprendizagem acadêmica; e de que necessitam de ajuda e aulas especiais para solucionar suas dificuldades.

Segundo Boruchovitch (2001), alguns pesquisadores acreditam que as causas das dificuldades de aprendizagem são neurológicas ou de déficits nutricionais; mas Lovitt (1978), por sua vez, aposta que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais das crianças e adolescentes. Para alguns autores como Marin e Marchesi (1996), a dificuldade de aprendizagem não está ligada a deficiências de capacidade ou de inteligência, mas ao uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação, ou seja, pode ser superada.

Conforme Sisto (2001), o Brasil não tem estatísticas abrangentes sobre a frequência das dificuldades de aprendizagem, mas a quantidade de crianças que não se alfabetizam nem no primeiro, nem no segundo ano do Ensino Fundamental, só para citar um exemplo, estava estimada em torno de 60%. *Se crianças que não foram alfabetizadas não apresentavam dificuldade de aprendizagem, é muito provável que o processo pelo qual estão passando esteja produzindo esse sintoma* (SISTO, 2001, p.21).

É possível inferir que essas sucessivas reprovações advindas das dificuldades de aprendizagem acabam contribuindo para que as crianças e adolescentes se desinteressem pela escola devido às inúmeras complicações que advém desse fato, como o sentimento de não aprovação por parte dos membros da família e dos colegas. As reprovações também têm significativo peso na decisão e motivação de continuar ou não os estudos, pois, frequentemente, a repetência é seguida pelo abandono escolar (LOPEZ e MENEZES, 2002).

Segundo Silva (2012), muitas vezes a desmotivação em frequentar a escola advém da distorção idade/série causada pela repetência, fazendo com que as crianças e adolescentes que estão repetindo o ano escolar não se sintam bem em uma sala com estudantes de menos idade que eles. Sisto (2001) complementa essa ideia quando afirma que, por estarem defasados em relação à sala de aula ou idade, as crianças e adolescentes repetentes acabam se tornando o foco das atenções; são considerados lentos por apresentarem dificuldades em realizar tarefas específicas, como matemática e outras matérias; ao lado disso, um comportamento considerado inadequado também pode estar contribuindo na classificação da dificuldade de aprendizagem desses sujeitos.

No entanto, a problemática da repetência escolar deve ser vista sob vários ângulos, como o aprendizado, a eficácia dos docentes, o serviço público, a igualdade de chances e recursos disponíveis e, principalmente, sobre a qualidade de ensino que é direito de todos os cidadãos (CHARLOT, 2000). Além dessas variáveis, para Boruchovitch (2001), no Brasil, as dificuldades de aprendizagem são centrais no complexo fenômeno fracasso escolar, caracterizado por um alto índice de repetição e de evasão escolar. Estudiosos do tema consideram que as dificuldades de aprendizagem são oriundas de fatores intra e extra-escolares. Os fatores intra-escolares estão relacionados, sobretudo, à ineficácia das práticas escolares, burocracia pedagógica e a inadequação dos cursos de formação de professores. Já os fatores extra-escolares são caracterizados pelas condições socioeconômicas dos estudantes.

Ainda segundo Boruchovitch (2001), as dificuldades de aprendizagem só podem ser entendidas na complexa interação entre os fatores intra e extra-escolares, exigindo intervenção tanto no âmbito das crianças e adolescentes, das práticas pedagógicas e de formação de professores, quanto no âmbito de mudanças mais amplas de natureza política, econômica e social. Ressaltando que é essencial a modificação das práticas pedagógicas de modo a melhorar a capacidade de se deixar aprender.

Em se tratando de aprendizagem Becker (2003) destaca que a fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o sujeito aprende por força das suas ações: ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. Assim, é importante que os professores e demais profissionais da educação se esforcem em propor atividades em que as crianças e adolescentes possam se sentir motivados em agir sobre o objeto do conhecimento, podendo assim, ao motivar a ação dos sujeitos, deixar aprender.

Para Boruchovitch (2001) é perceptível as atitudes dos sujeitos motivados e dos desmotivados. Os sujeitos motivados são notados pelo esforço, pela busca e insistência nas atividades, enquanto os sujeitos desmotivados não se esforçam intencionalmente, resistem em procurar ajuda e desistem diante de desafios e dificuldades.

Segundo Barreto (2012), deixar aprender é bem mais difícil que ensinar. Frequentemente os professores estão preocupados em ensinar resultados, ignorando o processo utilizado por cada sujeito para chegar ao resultado. O conhecimento e a atenção dos profissionais da educação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem poderiam auxiliar na análise e descoberta das limitações das crianças e adolescentes que acabam incorrendo no fracasso escolar.

De acordo com Boruchovitch (2001), na psicologia estudos apontam que estudantes com dificuldades de aprendizagem apresentam descrença ou percepção distorcida quanto à própria capacidade de realizar tarefas escolares com sucesso. Muitos chegam a pensar que o fracasso é inevitável. Com um grau de descrença na própria capacidade, esses estudantes consolidam o mais sério ciclo vicioso de nunca conseguir aprender e desenvolver habilidades.

Ao invés de focar em ensinar resultados, os profissionais da educação deveriam buscar compreender o processo de construção do conhecimento como condição prévia de qualquer aprendizagem, considerando, principalmente, como o sujeito desenvolve e constrói suas estruturas de pensamento. Assim, o conteúdo passa a ser o meio e não o objetivo (BARRETO, 2012).

De acordo com Barreto (2012), a escola se centra no conteúdo e seus domínios e não se preocupa com a forma. No entanto, não adianta ensinar para quem não tem a estrutura de assimilação, ou seja, é preciso investir nas estruturas que o sujeito tem

naquele momento e propor desafios para o aprimoramento dessas estruturas e formação de estruturas mais capazes.

O ato de ensinar não pode ser visto apenas como uma mera reprodução de conhecimentos transmitidos pelos outros, é preciso buscar cada vez mais a inovação. Segundo a Teoria Piagetiana, o importante não é a cópia, mas sim a invenção. A pessoa que inventa sabe copiar, mas o inverso não é verdadeiro. Quem copia, apenas copia. A atualidade, mais do que em outras épocas, necessita e exige que os indivíduos possam ser cada vez mais inventivos e construtivos e não copistas (BARRETO, 2012; BECKER, 2003).

Segundo Barreto (2012), o ato de aprender, construir conhecimentos, além das ações logico-matemáticas, depende de um fator motivador da ação, ou seja, da afetividade. A afetividade diz respeito a motivação e seleção, ou seja, a necessidade do sujeito em aprender e conhecer sobre os mais diversos assuntos do mundo.

A motivação é uma variável chave para a aprendizagem. Sem dúvida, o professor pode contribuir sobremaneira para atenuar as dificuldades de aprendizagem e aumentar a motivação de crianças e adolescentes. A própria questão do fracasso e do erro deve ser foco das reflexões por parte dos educadores, já que aprender implica, muitas vezes, em errar. As crianças e adolescentes devem ser incentivados a saber lidar com o erro, com autoestima e desejo de superá-lo. Assim, o professor deve ter consciência de sua responsabilidade e comprometimento com o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, a fim de auxiliá-los a assumir suas responsabilidades frente ao seu papel de sujeito ativo (BORUCHOVICH, 2001).

Nesse sentido, é possível afirmar que uma das funções da escola é motivar a necessidade de aprender e conhecer do seu público alvo, ou seja, das crianças, dos adolescentes e dos jovens. É preciso repensar os conteúdos já formatados e empacotados há anos nas carteiras enfileiradas. A escola deve ter como foco a invenção e a descoberta para, assim, cumprir a sua finalidade de contribuir para o pleno desenvolvimento dos sujeitos e preparo para o exercício da cidadania (LDB, 1996).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em função dos objetivos propostos foram estruturados os procedimentos metodológicos, que envolveram a caracterização do tipo de pesquisa e dos sujeitos e situação experimental; construção do instrumento para coleta de dados; o processo de coleta de dados; e método de análise. Todo delineamento metodológico teve como base os direcionamentos do método clínico piagetiano que é um método de coleta e análise de dados.

#### 3.1. Tipo de Pesquisa

Este trabalho trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde, segundo Bell (2008), o pesquisador está mais preocupado em entender as percepções que os sujeitos pesquisados têm do mundo. Minayo et al. (2010) vem ao encontro da ideia de Bell (2008), quando afirmam que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e atitudes. E este universo humano resumido no mundo das relações é objeto da pesquisa qualitativa, uma vez que estes valores dificilmente poderiam ser quantificáveis.

Silva et al. (2005), com base nas ideias do filósofo Japiassu, afirmam que, dentre os obstáculos que as ciências humanas enfrentam para se firmarem como humanas, tem-se, de um lado, a objetivação dos fatos e, de outro lado, a necessidade de se inquietar e indagar. Para se manterem humanas as ciências humanas têm a contribuição da antropologia, do estudo da linguagem e da psicanálise. Assim, a análise contribui para desmistificar a existência de um suposto melhor método para a pesquisa, para diluir as fronteiras rígidas entre disciplinas e entre abordagens qualitativas e quantitativas, ao perceber que os dados não são dados, mas sim construídos e, também, compreender de maneira delicada e tensa que, por trás do dado, tem sempre um rosto, um corpo, um sujeito. Ao se construir a metodologia, o desvio, a ruptura e as perguntas são centrais.

Quanto aos objetivos esta pesquisa se enquadra nos tipos exploratória e descritiva, uma vez que não são muitos os trabalhos realizados em que as crianças e adolescentes, residentes na zona rural, são convidados a falarem sobre a escola do campo em que são atendidos, principalmente, utilizando para esta captura das representações o método clínico piagetiano. Assim, a pesquisa exploratória e descritiva

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o assunto a ser pesquisado, apontando-o de forma mais explícita (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Por se tratar de uma pesquisa com características exploratórias e descritivas, onde se adentra em um campo pouco investigado, com o propósito de conhecer a forma peculiar de representar das crianças e adolescentes residentes na zona rural, utilizou-se como método de coleta e análise de dados o Método Clínico Piagetiano. A definição por este método se justifica pelo fato de que o Método Clínico Piagetiano permite a exploração de campos novos, principalmente por se tratar de uma análise sistemática permitindo ao pesquisador interferir frente às respostas da criança para, assim, provar e comprovar o caminho do pensamento infantil, identificando também as tendências próprias deste pensamento. A definição por este método vem contribuir, também, para outras etapas deste trabalho por se tratar de um método de coleta e análise de dados.

Silva et al. (2009) vem somar a estas ideias defendendo que não existe um único método que seja mais apropriado para uma investigação científica; na escolha dos métodos estes precisam ser adequados às questões a serem respondidas pela pesquisa, demandando coerência teórico-metodológica. A pesquisa deve ser norteadada pelo emprego de um método de coleta e análise de dados diversificados, que sejam compatíveis com a complexidade sistêmica do problema investigado.

Através de observações, os primeiros pesquisadores na área de psicologia, tentavam deduzir o que as crianças pensavam sobre o mundo, mas tinham muita dificuldade, pois só tinham acesso a uma forma incompleta do pensamento da criança. Jean Piaget (1896-1980), na busca por entender o pensamento adulto, estudou a criança não por ela mesma, mas como um meio para chegar ao seu objetivo principal que era compreender como se passava de um pensamento menos complexo para um pensamento mais complexo. Ao lidar com as crianças começou a usar, em suas pesquisas, um método de entrevista e/ou situações sistemáticas que obteve resultados positivos, e chamou de método clínico (DELVAL, 2002).

*O método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que está sendo realizado (DELVAL, 2002, p. 12).*

Nas pesquisas com crianças e adolescentes o método clínico é utilizado para que se possa, de forma sistemática, descobrir o percurso do pensamento destes; interessando assim ao pesquisador não somente a resposta dada pelos sujeitos frente ao problema colocado, mas o percurso que seu pensamento percorreu até chegar à resposta, não importando que esta seja certa ou errada do ponto de vista da lógica científica. No entanto, busca-se analisar, entre as crianças e adolescentes pesquisados, o caminho que estes percorrem até chegar ao pensamento científico.

Para Delval (2002), a palavra método se refere ao caminho que se quer chegar para uma determinada meta. Assim, o estudo do desenvolvimento seria um método para entender o funcionamento mental dos seres humanos observando como se constrói suas capacidades e representações. O método clínico é um método concreto de pesquisa, onde se obtêm dados a partir da interação direta com o sujeito, podendo ser adaptado ao problema que se quer estudar, o que torna importante termos bem definidos os procedimentos metodológicos antes do início da pesquisa, analisando se estes nos atendem concretamente no caminho a ser seguido.

Piaget defende que o método de observações, quando se tem pressupostos e hipótese claros, é muito valioso. Podendo distinguir também os casos das observações que necessitam de intervenções e os casos que não se pode intervir, dependendo, assim, do problema que se aborda na pesquisa. Por exemplo, a observação “sem intervenção” é um método muito útil na pesquisa com bebês. Já com crianças maiores suas condutas podem não ser manifestadas claramente em suas ações e linguagem verbal, e, devido aos limites do seu estágio de desenvolvimento e egocentrismo intelectual próprio deste contexto, ela pode imaginar que as pessoas a sua volta compartilham do mesmo ponto de vista que o seu, bem como seus pensamentos e imaginações. Essas características fazem com que as crianças não vejam necessidade de expor suas dúvidas e explicações, dificultando, assim, o acesso ao seu pensamento através da observação sem intervenção (DELVAL, 2002).

Foi diante da situação de dificuldades metodológicas que Piaget criou o método clínico para o estudo do pensamento das crianças. Assim, o método clínico tem como característica principal a intervenção sistemática, onde o pesquisador, através de uma conversa aberta (entrevista) com o sujeito, intervém a todo o momento para que o entrevistado possa expor seu pensamento de forma mais clara sobre o tema e, conseqüentemente, possibilitar que o pesquisador descubra e acompanhe o caminho do seu pensamento. O pesquisador possibilita também que o sujeito pense, reflita, e recorra

à forma mais lógica de se responder sobre o tema proposto. Posteriormente, com o aprimoramento do método, este também ficou possível de ser utilizado com crianças que ainda não possuem o domínio da linguagem verbal, uma vez que o pesquisador pode observar as ações do sujeito e intervir por meios de ações também possibilitando que a criança, através de suas ações, demonstre o seu modo de pensar sobre determinada situação.

De acordo com Delval (2002), o método clínico perpassou quatro etapas em sua constituição, estas etapas foram apresentadas por Vinh-Bang, colaborador de Piaget, que também enfrentou dificuldades ao utilizar o método pelo fato de que Piaget não elaborou nenhum manual de orientações sobre o uso do método clínico. A primeira etapa, denominada de elaboração do método (1920-1930), teve como marco a pesquisa sobre a representação do mundo na criança (1926). A segunda etapa, chamada de observação crítica (1930-1940), o foco foi o estudo das origens da inteligência e introdução de instrumentos, como parte do método, para a realização de entrevista não verbal. A terceira etapa, identificada como método clínico e formalização (1940-1955), consiste no estudo das operações mentais nas etapas concreta e formal utilizando material concreto. A quarta etapa seriam os desenvolvimentos que se deram no método, a partir de 1955.

O método clínico continua sofrendo modificações, adaptando-se às peculiaridades dos problemas que lhe são propostos, mas sem perder sua essência, a intervenção sistemática que, conseqüentemente, o distingue dos outros métodos. No método experimental comum o pesquisador tem suas hipóteses prévias e estas só são comprovadas depois de terem em mãos os resultados da pesquisa. Já no método clínico o pesquisador parte do pressuposto de que o sujeito tem uma estrutura mental coerente para sua idade, e esta estrutura determinará o tipo de resposta. E no momento da entrevista, seja ela verbal ou não, o pesquisador vai formulando outras hipóteses acerca da explicação que o sujeito está dando. Assim, partindo das respostas e das condutas do sujeito, a todo momento o pesquisador elabora novas hipóteses e modifica suas perguntas (DELVAL, 2002).

Os estudos de Piaget tiveram grande repercussão entre renomados psicólogos, dentre eles, o psicólogo russo que também empreendeu estudos sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky (1896-1934), que fez questão de ressaltar o ganho que o pesquisador suíço trouxe para a psicologia e, principalmente, para as pesquisas **com e sobre** crianças (DELVAL, 2002).

Para Delval (2002), o método clínico pode ter três tipos de utilização que podem ser selecionados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos propostos. São eles: **conversa livre**, onde o pesquisador busca seguir o caminho do pensamento do sujeito a respeito de um determinado problema sem a utilização de materiais; **explicação sobre uma situação**, onde com a utilização de material de apoio o sujeito demonstra através de suas ações as propriedades que atribui à realidade, aqui a conversa com o sujeito serve para dar-lhe instruções e saber dele o significado de suas ações; e por último, o **método não verbal**, onde o pesquisador introduz modificações na situação de acordo com suas hipóteses acerca do que está passando na mente do sujeito, assim as ações do sujeito confirmam ou não as suposições iniciais.

No presente estudo foi utilizada a **conversa livre**, onde, sem a utilização de materiais, mas com uma entrevista previamente elaborada, procurou-se seguir o caminho do pensamento dos sujeitos participantes da pesquisa, levantando hipóteses e intervindo frente à fala deles para que pudessem melhor justificar e explicar suas respostas. Percebe-se que esse e os outros dois tipos de utilização do método clínico tem em comum a intervenção sistemática, por parte do pesquisador, realizada constantemente como reação às ações ou respostas do sujeito, tendo como objetivo descobrir o significado de suas ações ou explicações. A intenção principal do pesquisador é descobrir e reconstruir o modelo mental do sujeito, que é o que orienta sua atuação frente à situação concreta que lhe colocamos (DELVAL, 2002).

Por mais que a utilização do método clínico apresente algumas dificuldades ao pesquisador devido a sua natureza flexível, essa mesma característica oferece ao método grandes possibilidades. Delval (2002) chama a atenção para o fato de que nenhum outro método permite ao pesquisador penetrar nos caminhos do pensamento humano com tanta facilidade.

No dia a dia com as crianças pode-se perceber que elas geralmente possuem uma maneira própria e diferente de olhar, perceber e explicar o mundo. Estas representações, que as crianças fazem a todo o momento sobre o mundo, são muito diferentes das representações feitas pelos adultos, uma vez que possuem números de vivências e estrutura de pensamento, dentre outras características, diferentes. Assim, a escolha de utilizar o método clínico parte do pressuposto de que esse método é o mais adequado para investigar não só como as crianças pensam, mas como estas agem, sentem e percebem a realidade ao seu redor; por procurar descobrir não somente o que está

explicito nas falas e ações do sujeito mas, principalmente, o que está por trás de sua conduta (DELVAL, 2002). Esse método foi escolhido também por sua capacidade em orientar na construção de um instrumento para descobrir as diferentes representações que as crianças e adolescentes, com suas especificidades, constroem sobre o mundo.

### **3.2. Sujeitos e Situação Experimental**

A presente pesquisa foi realizada no Município de Viçosa, Minas Gerais. Viçosa está situada na região da Zona da Mata, entre as Serras da Mantiqueira, do Caparaó e da Piedade, a 228 km da capital do estado, Belo Horizonte. Possui uma população estimada em 72.220 habitantes (IBGE 2009). Dados da Secretaria Municipal de Educação mostram que o Município conta com 30 escolas que oferecem a Educação Básica, sendo, 10 estaduais (oferecendo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e 20 municipais (oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II); das municipais 13 estão localizadas na malha urbana e 7 localizadas na zona rural; das escolas do campo a mais próxima da malha urbana se encontra a 5 Km do centro de Viçosa e a mais distante à 14 Km.

As sete escolas consideradas rurais oferecem a modalidade de Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e apenas quatro delas oferece a modalidade Educação Infantil (pré-escolar). Das sete escolas, cinco trabalham com classes multisseriadas.

Vale ressaltar que o rural de que se fala não se trata de um rural homogeneamente agrícola, mas um rural com muitas características urbanas. Segundo Rambaud (1969), o campo e a cidade podem ter suas diferenças físicas, espaciais, mas ambos estão em contínuas transformações, e o consumo une estas duas realidades: rural e o urbano. Não se pode ver o campo separado da cidade. O modo de vida das pessoas, em termos econômicos e sociais, bem como as interações que se dão nestas localidades é que irão nos indicar ou não a presença do campo ruralizado.

Depois de ser feito o levantamento das séries oferecidas e o número de crianças repetentes e não repetentes por série nas escolas do campo do Município de Viçosa, foi selecionada a escola onde foi realizada a pesquisa pelo fato da mesma estar localizada na zona rural do referido Município, por oferecer Educação Infantil e as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e por ter crianças e adolescentes repetentes matriculados.

A escola onde foi realizada a pesquisa atende crianças e adolescentes que residem nas proximidades e também aqueles cujas residências se encontram mais afastadas devido ao fechamento de uma das escolas rurais da região. A escola atende 64 crianças e adolescentes como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1** – Caracterização da população da escola rural pesquisada, Viçosa/MG.

<b>Série/Ano</b>		<b>Número de crianças/adolescentes</b>
Pré-escolar		10
1º	Turma multisseriada	8
2º		10
3º		10
4º		10
5º		16
<b>Total</b>		<b>64</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A escola conta com uma ampla área externa com o chão coberto de pedra brita na entrada; um prédio com uma sala que funciona como biblioteca e 5 salas de aula, ligadas por uma passarela coberta a outro prédio em que funcionam a secretaria, a sala de informática e a cantina; entre os prédios há um pátio cimentado com uma rede de peteca na lateral.

Depois de selecionada a escola, foi feito o levantamento do número de crianças por série dessa escola e suas idades, respectivamente. A partir destes dados foram selecionadas as crianças que fariam parte da amostra buscando seguir os seguintes critérios: seriam selecionadas 4 crianças de cada série, 2 meninos e 2 meninas (dentro das possibilidades apresentadas); as crianças deveriam ter a idade esperada para cada série; as idades deveriam ser aproximadas; e participariam da amostra todos os repetentes.

A Tabela 2 mostra a organização por série/ano e idade das crianças não repetentes que participaram da amostra selecionada.

**Tabela 2** – Caracterização das crianças não repetentes participantes do estudo, por série/ano e idade.

Série/Ano	Idade/série	Amostra por série	Sexo	Idades
<b>Pré-escolar</b>	5 a 6 anos	4	M	5;1
			M	5;10
			F	5;1
			F	5;10
<b>1º</b>	6 a 7 anos	4	F	6;8
			F	6;7
			F	6;10
			F	6;11
<b>2º</b>	7 a 8 anos	4	M	7;11
			F	8;2
			F	7;8
			F	7;10
<b>3º</b>	8 a 9 anos	4	M	8;4
			M	8;5
			F	8;5
			F	8;6
<b>4º</b>	9 a 10 anos	4	M	10;0
			M	9;4
			F	9;3
			F	9;11
<b>5º</b>	10 a 11 anos	4	M	10;5
			F	10;4
			F	10;6
			F	10;6
<b>Total</b>		24		

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Essas crianças, cujas idades estão dentro do esperado para a série frequentada, foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo formado por 4 crianças do Pré-escolar (5anos), 4 crianças do 1º ano (6 anos), 4 crianças do 2º ano (7 anos); totalizando assim 12 crianças que se encontram teoricamente no estágio pré-operatório. O segundo grupo formado por 4 crianças do 3º ano (8 anos), 4 crianças do 4º ano (9 anos), e 4 crianças do 5º ano (10 anos); totalizando assim 12 crianças que se encontram teoricamente no estágio operatório concreto.

De acordo com Delval (2002), a escolha dos sujeitos deve levar em consideração alguns fatores, dentre eles, o número, por categoria, sendo 10 sujeitos por categoria, uma vez que um número menor limita tirar conclusões e fazer comparações, já um número maior, traria resultados repetitivos. O aspecto das idades/período de desenvolvimento dos sujeitos deve estar diretamente relacionado como o problema em questão e como será abordado. De acordo com as orientações de Delval (2002), optou-se por selecionar 4 sujeitos por série/ano, para se ter um número aproximado de 12 crianças por estágio de desenvolvimento conforme proposto por Delval, e equilibrar o número de representante por sexo na amostra.

As crianças e adolescentes repetentes compunham um grupo à parte e a análise dos dados advindos das entrevistas desse grupo foi analisado separadamente. Isso porque o número de crianças e adolescentes repetentes não permitia agrupá-los por estágio de desenvolvimento. A Tabela 3 mostra a quantidade de crianças e adolescentes repetentes por série.

**Tabela 3** – Caracterização das crianças e adolescentes repetentes pesquisados, por série/ano e idade, Viçosa/MG.

Série/Ano	Número de Repetentes	Sexo	Idade (anos/meses)
Pré-escolar	-	-	-
1º	-	-	-
2º	3	M	8;5
		M	10;9
		F	8;8
3º	2	M	10;1
		M	13;1

4º	-	-	-
5º	3	M	12;5
		F	12;7
		F	11;6
<b>Total</b>	8		

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Assim, a amostra foi composta por 24 crianças cuja idade está dentro do esperado para a série frequentada, 5 crianças e 3 adolescentes repetentes, cuja idade não está dentro do esperado para a série frequentada, totalizando assim uma amostra de 32 sujeitos na faixa etária entre 5 e 13 anos de idade, sendo 24 matriculados não repetentes e 8 repetentes.

A definição de criança e adolescente considerada nesta pesquisa tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que considera *criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade* (ECA, 1990. p.1).

Inicialmente foi feito contato com a escola para obter a autorização para a pesquisa (Apêndice A) e só então foi enviada uma carta aos pais/mães ou responsáveis (Apêndice B) para darem o consentimento da participação das crianças e adolescentes. Em seguida, foi feito contato com as crianças e adolescentes explicando sobre o que se tratava a pesquisa e, frente ao convite, só participaram das entrevistas aqueles que concordaram de forma verbal ao devolverem a autorização assinada pelos responsáveis e antes de começar a entrevista.

### 3.3. Construção do instrumento de coleta de dados

A presente pesquisa teve como um dos objetivos a construção de um instrumento eficaz que pudesse captar as representações que as crianças e adolescentes têm sobre a escola do campo. Como descrito nos procedimentos metodológicos, o método utilizado neste estudo foi o método clínico que, por sua natureza flexível, não possui procedimentos gerais de coleta e análise de dados, exigindo, assim, que o pesquisador elabore um instrumento de coleta e análise de dados buscando atender seus objetivos de acordo com a temática estudada.

Dessa maneira foi construído um instrumento que possibilitasse apreender as representações que as crianças e adolescentes têm sobre a escola do campo em que são atendidos, sendo também este instrumento adequado para obter informações sobre a temática pesquisada e as diferentes idades dos sujeitos da pesquisa.

O processo de construção do instrumento iniciou-se após a conclusão da disciplina “Introdução à prática do Método Clínico Piagetiano”, no curso do Mestrado em Economia Doméstica. A disciplina tinha como objetivo possibilitar a construção de conhecimentos sobre o método clínico elaborado por Piaget e sua eficácia na pesquisa com crianças, além de revelar o passo a passo das pesquisas utilizando este método.

Serviram como base para a elaboração da entrevista os trabalhos de Saravali (2010) e Costa (2012), que pesquisaram a temática “escola”, utilizando a entrevista clínica. Algumas perguntas foram reelaboradas para se adequarem à realidade pesquisada e outras perguntas foram elaboradas para atender a objetivos específicos desse trabalho. A partir das perguntas básicas foram acrescentadas as complementares.

A entrevista clínica segue um roteiro/estrutura estabelecido, de acordo com os objetivos, mas, para que se torne claro o que o sujeito está pensando é preciso acrescentar as perguntas complementares. Estas perguntas diferirão para cada sujeito, uma vez que alguns podem entender e expressar com mais precisão que outros. Vale ressaltar que as perguntas principais, básicas, devem ser feitas a todos os sujeitos. São as perguntas complementares que enriquecem o método, pois sem elas este seria apenas uma entrevista padronizada (DELVAL, 2002).

Pensando na organização da entrevista, as perguntas foram elaboradas e organizadas segundo os itens propostos por Delval (2002), seguindo uma lógica para que os objetivos do estudo fossem atendidos. Começando assim com uma **descrição inicial** onde as crianças e adolescentes poderiam falar sobre o tema (o que é); uma **autocaracterização** como ela se vê naquela situação (como eu me vejo); os **aspectos**, abordando o desdobramento, as características da temática (como é/como são); a **extensão**, onde se pode ampliar para mais pessoas aquela situação; a **mudança**, onde foi abordado o que pode ser feito, como as pessoas e o ambiente podem mudar (como); a **justificativa**, onde as crianças e adolescentes poderiam dar explicações sobre as situações, começando sempre com o por que?; as **soluções**, abrangendo o que pode ser feito e como pode ser feito, onde foi possível conhecer as possíveis soluções propostas pelas crianças e adolescentes frente a problemática apresentada.

Em seguida foram definidas as categorias “Escola” e “Repetência Escolar”, para nortear as perguntas dentro dos itens da entrevista. A categoria “Escola” abrangeu: o conceito de escola; o que um lugar precisa para ser uma escola: como as crianças e adolescentes se veem na escola; o que gostam e o que não gostam na escola; o que poderia mudar na escola; o que poderia ser feito na escola para que eles gostassem mais da escola. A categoria “Repetência Escolar” abrangeu: o que as crianças e adolescentes pensam sobre o fato de estarem repetindo o ano escolar; porque repetem de série/ano; o que pode ser feito na escola, pelos professores e estudantes, para que não haja repetência escolar. Lembrando que as perguntas referentes a categoria Repetência Escolar foram feitas apenas às crianças e adolescentes repetentes.

Após a elaboração e modificações no roteiro da entrevista, foram realizadas, inicialmente, três entrevistas com crianças da mesma faixa etária dos sujeitos da pesquisa em uma escola situada na zona rural. O estudo piloto teve o objetivo de testar a eficácia do instrumento e descobrir as mudanças necessárias para que se torne o mais adequado possível para que sejam alcançados os objetivos da pesquisa. Este pré-teste torna-se importante para, além de se verificar possíveis erros na entrevista e assim corrigi-los, verificar também a duração e a reação dos sujeitos entrevistados (DELVAL, 2002).

Foi realizada, então, a entrevista clínica com cada criança/adolescente individualmente. Através deste estudo-piloto foi possível perceber que o instrumento ainda precisava de ajustes para poder atender as limitações e possibilidades das crianças mais novas e, com relação às crianças mais velhas, era preciso um equilíbrio na linguagem e no grau de aprofundamento das perguntas, para que não ficasse nem muito “fácil” nem muito “difícil” para os dois grupos. Percebeu-se também que a entrevista estava muito extensa, com 73 perguntas, contribuindo para que as crianças se demonstrassem cansadas e desinteressadas na parte final. Segundo Delval (2002), uma entrevista muito extensa é cansativa para os sujeitos entrevistados e para o pesquisador é difícil de analisar, não sendo aconselhável abranger um vasto campo de problemas. É preciso ser bastante criterioso e fazer uma escolha bastante focada, deixando assim as outras partes do tema em questão para outra oportunidade.

Após as entrevistas-piloto chegou-se à conclusão de que a dificuldade das crianças não era falar sobre a escola que frequentavam dia-a-dia, mas sim, em se situarem na posição daquele que fala e que é ouvido. As crianças precisavam sentir à vontade frente

a oportunidade de falarem sobre a realidade vivida por elas. Assim, foi elaborado o seguinte texto introdutório à entrevista:

*Na zona rural de Viçosa moram muitas famílias; algumas destas famílias trabalham na cidade e outras trabalham na zona rural plantando hortaliças como couve, alface e cebolinha para vender. As crianças e adolescentes destas famílias da zona rural estudam nas várias escolas que tem na zona rural. Eu já conheci algumas destas escolas como, a escola do Paraíso e Tico-Tico. Eu quero conhecer mais sobre as escolas da zona rural, o que as crianças e adolescentes fazem quando estão nestas escolas... Para isso estou contando com a ajuda das crianças e dos adolescentes, conversando com eles para saber o que eles pensam sobre a escola que estudam. Gostaria de aprender com você também...* (Fonte: dados da pesquisa, 2012)

Após estas modificações, foi realizado mais um teste piloto com três crianças da escola escolhida para o estudo piloto. Neste segundo teste, pode-se perceber o quando o texto introdutório auxiliou as crianças a situarem o pensamento no aspecto da realidade que iriam falar; e como a entrevista clínica poderia contribuir para captar as representações das crianças e adolescentes sobre a escola do campo que frequentavam. O estudo piloto evidenciou também a capacidade das crianças e adolescentes de falarem sobre a realidade em que estão inseridos e como, de forma específica, eles constroem suas representações sobre o ambiente escolar e as vivências que experimentam na instituição escola.

Depois deste segundo piloto foram feitas novas modificações na entrevista para que ficasse mais adequada para atingir os objetivos propostos e, assim, dar início a pesquisa de campo. O protocolo da entrevista utilizada com as crianças e adolescentes da amostra encontra-se no Apêndice C.

### **3.4. Método de Coleta de Dados**

Nas pesquisas sobre a construção do conhecimento social, na maioria das vezes, usa-se a entrevista livre com ou sem o material de apoio, dependendo dos objetivos a serem alcançados pelo pesquisador e da idade dos sujeitos pesquisados. Mesmo sendo uma entrevista livre, as perguntas feitas pelo pesquisador seguem um roteiro previamente elaborado, porém são acrescentadas perguntas que se fazem necessárias para melhor compreensão das explicações dadas pelos entrevistados. Assim, na

entrevista clínica tem-se as *perguntas básicas*, que devem ser iguais para todos os sujeitos, e as *perguntas complementares*, feitas a partir da resposta do sujeito buscando esclarecer o que ele diz. É nesse momento que o pesquisador deve se sentir livre para indagar e contradizer o sujeito buscando a razão das respostas.

Ao considerar o egocentrismo intelectual presente no decorrer do estágio pré-operatório, que faz com que a criança não sinta necessidade de expressar seu pensamento, por acreditar que todos compartilham do mesmo pensamento e ponto de vista dela, o método clínico apresenta a necessidade de intervir e levantar questões para que a criança externalize seu pensamento através da linguagem ou das ações. Nos estágios operatório concreto e operatório formal também se faz necessária a contra-argumentação para que as perguntas e as contra-sugestões possam levar o sistema intelectual ao desequilíbrio e à busca por adaptar-se à nova situação. Diante da perturbação, o sistema tenta se organizar e voltar ao equilíbrio inicial por meio do processo de equilíbrio. Tendo, assim, no final desse processo a reflexão e a construção de conhecimentos (ASSIS, 2012).

Os dados do presente estudo foram coletados utilizando a entrevista clínica com base no método clínico piagetiano com o objetivo de captar, para tornar conhecidas, as representações que crianças e adolescentes, residentes na zona rural, tem sobre a escola em que são atendidos. A entrevista foi construída pelo fato de não haver protocolo já testado e padronizado para ser utilizado em pesquisas, que tem como foco a construção do conhecimento social, especificamente sobre escola do campo. Isso porque os protocolos são padronizados a partir da recorrência obtida em várias pesquisas sobre um determinado assunto. No entanto, não se tem conhecimento de um número recorrente de pesquisas realizadas com crianças e adolescentes, sobre a escola do campo, utilizando o método clínico piagetiano.

Depois de devolverem a carta de consentimento assinada pelo responsável, as crianças e os adolescentes eram perguntados antes e durante a entrevista sobre seu interesse em participar da mesma. Frente ao seu consentimento verbal, individualmente eram convidados e encaminhados juntamente com a pesquisadora a uma sala previamente preparada (sala de computação) para serem submetidos a entrevista. No percurso da sala de aula até a sala onde seria realizada a entrevista era explicado para a criança/adolescente que a entrevista tratava-se de uma conversa, que não era para ficar preocupado se estava certo ou errado o que seria falado por eles e que a pesquisadora estava ali para conhecer a escola deles. Depois da devida acomodação no local da

entrevista era mostrado para a criança/adolescente o gravador e explicado que o que ele ou ela falassem ficaria gravado ali para que a pesquisadora pudesse ouvir e escrever posteriormente, e novamente era perguntado se eles gostariam de participar da entrevista.

Em seguida era explicado também que o que a criança ou o adolescente falassem não seria contado para ninguém da escola. Então era sugerido que cada um escolhesse um nome fictício para ser usado no trabalho final que seria escrito pela pesquisadora. Esse era um momento de bastante empolgação por parte dos entrevistados, onde toda tensão era liberada e o pseudônimo escolhido passava a significar liberdade de expressão, e uma possibilidade das próprias crianças/adolescentes se identificarem na pesquisa.

Segundo Kramer (2002), utilizar abreviaturas, números ou mencionar as crianças pelas iniciais pode ser considerado negação da sua condição de sujeito, desconsidera sua identidade. No entanto, em algumas situações, como de violência ou de denúncia de algum abuso, tanto da escola quanto de familiares, é recomendado o uso de nomes fictícios. Reconhecem-se as crianças como sujeitos da cultura, da história e do conhecimento, mas ocultando seus nomes estamos negando a presença delas como donas de suas falas, pois elas não se reconhecem, não se veem, permanecendo com isso, seres ausentes da pesquisa. Chama-se atenção aqui para o fato de que é importante a criança reconhecer a sua voz na pesquisa.

Durante a realização da entrevista com as crianças e os adolescentes era evidente o interesse delas/deles em falar de suas vivências, dificuldades e expectativas em relação a escola que estudam. Alguns demonstravam timidez no início, mas todos demonstravam disposição em externalizar suas ideias sobre a escola e contribuir para que estas se tornassem conhecidas por outras pessoas. A duração média das entrevistas foi de 33min, sendo a que levou mais tempo teve duração de 47min, e a que levou menos tempo 19min. Lembrando que às crianças não repetentes eram feitas somente as perguntas referentes a categoria Escola, enquanto às crianças e adolescentes repetentes eram feitas perguntas das duas categorias, ou seja, Escola e Repetência Escolar. A coleta de dados se deu num período de um mês, mais especificamente no mês de Setembro de 2012.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para tratamento e análise dos dados. Após a transcrição, as gravações foram destruídas. Com o objetivo de resguardar os aspectos éticos da pesquisa, a identificação das crianças e adolescentes

entrevistados foi preservada sendo, por isso, escolhido o nome fictício. A identificação da escola também não será divulgada.

### **3.5. Método de Análise de Dados**

Após a realização da entrevista clínica, que foi gravada e transcrita posteriormente para a análise dos dados, reuniu-se os dados obtidos para a parte mais complexa que é a análise dos dados propriamente dita. Essa é a considerada mais complexa devido a diversidade dos dados que se obtém na utilização do método clínico e a carência por procedimento gerais, isso significa que cada pesquisa terá uma forma de análise onde dependendo do tema pesquisado é que se vai pensar na forma de analisar e categorizar os dados. Assim, o pesquisador precisa ter como base suas hipóteses previamente levantadas para traçar suas metas.

Depois de transcritas as entrevistas, cada uma em protocolos específicos, esses protocolos foram separados considerando as crianças repetentes das não repetentes, pois seriam realizadas análises separadas.

Delval (2002) ressalta que, diante da diversidade dos dados, o trabalho de análise consiste fundamentalmente em buscar extrair o que as respostas dos sujeitos têm de comum e geral. Então, a tarefa do pesquisador, ao analisar os dados, precisa ser a de categorizá-los e, com base em suas hipótese e características gerais da idade analisada, decidir o que considerar como semelhante e o que considerar diferente nas respostas dos sujeitos.

Após a leitura dos protocolos as perguntas foram tratadas e classificadas de acordo com os tipos de respostas encontradas por Piaget (1926/2005). As respostas classificadas como não-impertistas foram aquelas em que as crianças e adolescentes não demonstraram interesse pelo assunto e responderam qualquer coisa sem o esforço de se divertir ou inventar qualquer coisa. As respostas classificadas como fabuladas foram aquelas em que as crianças e adolescentes aproveitaram da pergunta para criarem uma história, de cunho pessoal, que não tinha haver com o assunto em questão. Já as respostas classificadas como crenças foram aquelas que as crianças responderam segundo o que elas pensaram e que acreditam e tem convicção.

Frente a diversidade de respostas o pesquisador precisa com atenção e cuidado distinguir esses cinco tipos de respostas. Portanto, uma entrevista de boa qualidade é aquela em que o entrevistador consegue estimular o sujeito a expressar livremente seu

pensamento dentro do assunto abordado, e, além disso, dizer o que interessa sem pressioná-lo a dizer o que se espera. No entanto, este processo complicado pode incorrer em respostas, por parte das crianças, não interessantes para o estudo e o erro do próprio entrevistador sugeri-las.

Segundo Delval (2002), Piaget ao descrever sobre os tipos de respostas que se podem obter das crianças em uma entrevista, afirmou que elas têm um valor desigual na pesquisa. Algumas devem ser descartadas e outras devem ser extremamente valorizadas. Podem ser encontrados cinco tipos de respostas diferenciadas na entrevista clínica e é preciso distingui-las. Podemos classificá-las em: *respostas espontâneas*, aquelas respostas que a criança dá sem a intervenção do entrevistador instigando seu pensamento; *respostas desencadeadas*, aquelas que pela intervenção do entrevistador a criança vai reordenando suas ideias e chega a uma resposta adequada; *respostas sugeridas*, que são respostas “formuladas” a partir da forma em que o pesquisador faz ou estrutura a pergunta que acaba sugerindo uma lógica óbvia para a resposta; *respostas fabuladas*, referindo-se àquelas em que a criança faz proveito das perguntas para criar uma história no decorrer da entrevista; e as *respostas não importistas*, nas quais o assunto ou o momento não interessa muito a criança e ela acaba respondendo qualquer coisa. (Vale ressaltar que Piaget utiliza o termo *crenças* para se referir as respostas).

Quanto as *respostas não importistas*, a criança pode ter essa reação frente ao pesquisador quando o assunto ou o momento não lhe interessa, então ela responde de qualquer jeito, qualquer coisa sem o menor esforço de se divertir ou inventar qualquer coisa. Segundo Macedo (1994), os termos-chaves utilizados por Piaget para caracterizar esta reação são: aborrecimento, nenhum esforço de adaptação, responder qualquer coisa e de qualquer forma, não se divertir e não construir um mito.

As *respostas fabuladas* são consideradas por Piaget mais positivas que a anterior, e ocorre quando a criança faz proveito da pergunta feita pelo pesquisador, para criar uma história na qual, a própria criança pode acreditar ou não. Para Macedo (1994), esta atitude é superior à anterior, pelo fato da criança ao menos ocupar com a atividade proposta.

Quanto às *crenças*, a *crença sugerida* se manifesta quando a criança tenta responder a pergunta que lhe foi feita na perspectiva do pesquisador, pois, na maioria das vezes, a

própria pergunta lhe sugere a resposta e, assim, ela não considera sua própria perspectiva. Segundo Macedo (1994), Piaget desaprova o valor destas respostas porque, mesmo que agrade ao entrevistador, esta atitude não é positiva para o desenvolvimento da criança.

A *crença desencadeada* ocorre quando a criança pensa e formula sua própria resposta, de recursos próprios de seu pensamento, a partir da intervenção feita pelo pesquisador, ou seja, o interrogatório a força a raciocinar e ter uma resposta. Macedo (1994) alerta para a necessidade de não confundir uma ajuda que favoreça a crença sugerida de uma que favoreça a crença desencadeada na criança. Aqui a criança faz ou pensa partindo da ajuda do outro, mas o produto de tudo isso é dela. Contribui-se com a investigação, mas a resposta, o que ela cria, veio dela.

Por fim, a *crença espontânea*. Essa reação se manifesta quando frente ao questionamento do pesquisador a criança responde sem necessidade de raciocinar sobre o assunto, porque provavelmente já tenha refletido e formulado anteriormente uma resposta. É possível inferir que o assunto não é novo para a criança e que sua resposta, imediata, é original. Piaget (1947), citado por Macedo (1994), ressalta o complexo desafio de distinguir nas respostas recebidas das crianças, o que realmente provem dela mesma e o que lhe foi inspirado pelo adulto.

Não se pode fugir da ideia de que as crianças refletem frequentemente sobre sua realidade, mesmo que não seja conscientemente. Portanto, possuem crenças espontâneas, pois, mesmo que ainda não tenham pensado em um determinado assunto (são infinitos os assuntos/aspectos do nosso mundo), elas são capazes de pensar ativamente quando lhes é solicitado. O que não impede também que elas reflitam a partir das perguntas que lhes instigam o pensamento, caindo assim na crença desencadeada e gerando assim uma diferença sutil entre as crenças espontâneas e as desencadeadas. Para Piaget estas crenças são valiosas para a entrevista, mas as perguntas não podem permitir respostas sugeridas (DELVAL, 2002).

Para Piaget (1926/2005), a crença sugerida ocorre por sugestão da própria entrevista, enquanto a crença desencadeada tem como origem a entrevista, mas não a sugestão desta, e sim o contato com o novo que leva a reflexão. Assim, a crença desencadeada não é nem espontânea, nem propriamente sugerida, resultando de um raciocínio feito a partir de uma ordem, mas por meio de materiais e de instrumentos

lógicos originais. A crença espontânea é fruto de uma reflexão e formulação anterior, quando a pergunta não é nova para a criança e quando a resposta resulta de uma reflexão anterior e original. Vale ressaltar que a entrevista foi elaborada de modo não haver sugestões para as respostas, prevendo a não obtenção de respostas sugeridas. Portanto, foram obtidas e analisadas somente as crenças desencadeadas e espontâneas. Essas crenças não foram separadas devido a dificuldade em distingui-las e por não ser objetivo deste estudo.

Ao contrário das respostas espontâneas e desencadeadas, a crença sugerida, a fabulação e o não-importismo não são respostas desejadas. O pesquisador corre o risco de enveredar para a crença sugerida ao utilizar uma palavra inadequada que acaba sendo sugestiva para a resposta da criança. Pode acontecer também de a criança adotar uma resposta, insistir nela dando a mesma justificativa seguidamente. A resposta fabulada consiste em uma história que a criança inventa ao longo da entrevista. Diferentemente das crenças sugeridas, a fabulação é livre e a criança pode até acreditar em suas respostas podendo mudar em outro momento. Nas respostas não-importistas as crianças respondem ao acaso devido ao não interesse ou falta de estímulos do momento. Por mais que o pesquisador busque por respostas mais estruturadas, as outras respostas – sugeridas, fabuladas e não importistas, também se tornam importantes quando nos interessamos em desvendar como realmente pensam as crianças (DELVAL, 2002).

Para Delval (2002), não é simples distinguir os tipos de respostas umas das outras, mas Piaget propõe alguns critérios para que se possa refinar o que é objetivo para a pesquisa e descartar o que não é interessante. Reconhece-se o quanto é difícil a distinção entre as respostas espontâneas e as desencadeadas, como as duas possuem valor significativo, podendo-se destacar que a primeira faz parte do repertório usual de crenças de crianças de determinada idade, enquanto que a segunda é a solução para um problema que lhe foi colocado e lhe dado a oportunidade de pensar sobre.

É simples a distinção entre o não-importismo e a crença sugerida, pois esta segunda pode desaparecer mediante uma contra sugestão, já a primeira pode ser percebida pelo comportamento do sujeito, em termos de distração e lentidão das respostas. Ao contrário, a fabulação é bem coerente e persistente, podendo destacar que não é muito frequente também (além de ser característica própria de um sujeito), pois dependendo da situação a criança entende o que se quer e se esforça para responder de acordo (DELVAL, 2002).

Ao proceder com o tratamento dos dados foram atribuídas cores aos cinco tipos de respostas e marcadas nos protocolos para melhor visualização e diferenciação das mesmas. As respostas das crianças e adolescentes classificadas como não-importistas e fabuladas também foram contabilizadas, mas não foram analisadas por não expressarem convicção por parte do sujeito entrevistado. Assim, somente as respostas classificadas como crenças, desencadeadas ou espontâneas, interessavam ao estudo.

Vale ressaltar que na construção da entrevista foi dada bastante atenção para as perguntas, para que estas não permitissem respostas/crenças sugeridas. É preciso lembrar, também, que, no decorrer do trabalho o termo crença é utilizado referindo-se as crenças espontâneas ou desencadeadas.

As respostas dadas pelas crianças e adolescentes foram analisadas identificando-se os conteúdos e os diferentes elementos utilizados por eles para responder as questões. A partir do que era recorrente nas respostas das crianças e adolescentes foram elaboradas “subcategorias” para cada pergunta dos sete itens organizadores da entrevista (Descrição Inicial; Autocaracterização; Aspectos; Extensão; Mudança; Justificativas; e Soluções). Foi feita a análise qualitativa dos protocolos de entrevista, procurando estabelecer relações entre as respostas dos entrevistados, agrupando-as por conteúdos semelhantes nas subcategorias. As subcategorias referentes às categorias **Escola e Repetência Escolar** foram:

- 1. Aspectos físicos:** referem-se às respostas baseadas nos espaços e materiais da escola, como brinquedos e estrutura física.
- 2. Aspectos humanos:** referem-se às respostas que fazem referência às pessoas que frequentam o ambiente escolar, como os profissionais da escola e os colegas.
- 3. Atividades/rotina:** referem-se às respostas que remetem ao que se faz na escola, como as brincadeiras e jogos, as atividades diversas além de aspectos relacionados à aprendizagem, como estudar e aprender.
- 4. Sentimentos:** referem-se às respostas baseadas no que se sente pela escola, podendo ser sentimentos positivos ou negativos.
- 5. Obrigações:** referem-se às respostas que se remetem às regras e obrigações a eles dirigidas no cotidiano escolar.
- 6. Localização:** referem-se às respostas que dizem respeito às distâncias entre a zona rural e a zona urbana, como também, à distância entre as residências e a escola.

**7. Meio de transporte:** referem-se às respostas que se remetem ao transporte escolar ou outro veículo utilizado por eles para deslocarem de suas residências para a escola.

Vale ressaltar que quando a criança ou adolescente forneceu mais de uma resposta, pertencente a uma mesma subcategoria, ela foi contada uma vez; e quando a resposta da criança ou adolescente trazia elementos de mais de uma subcategoria, estes eram contados em cada subcategoria citada na resposta. Deste modo, o número total de respostas não corresponde, diretamente, ao número total de participantes da pesquisa. O passo seguinte foi quantificar mediante cálculo percentual referente ao número de respostas contabilizadas em cada subcategoria. Os dados foram apresentados em tabelas para melhor visualização.

A Teoria Piagetiana e as conceituações e estudos dos autores apresentados no marco teórico deram suporte para a análise das representações das crianças e adolescentes, residentes na zona rural, sobre a escola do campo em que são atendidos. O termo escola rural, e não escola do campo é frequentemente utilizado neste trabalho pelo fato desse ser o termo mais utilizado na comunidade escolar estudada.

Na análise dos dados referentes a categoria Escola, primeiramente, foi feito o tratamento e análise dos dados referentes as crianças não repetentes, ou seja, que nunca repetiram nenhum ano escolar; em seguida foi feito o tratamento dos dados das entrevistas das crianças e adolescentes repetentes em algum ano escolar. Não foram notadas diferenças discrepantes no conteúdo das respostas, no entanto, os dados não poderiam ser analisados como um único grupo porque as crianças não repetentes foram divididas em grupos por estágio de desenvolvimento e as crianças e adolescentes repetentes compunham um grupo a parte. Portanto, os dados das entrevistas dos repetentes em relação a categoria “Escola” foram analisados juntamente com os dados advindos da categoria “Repetência Escolar”, uma vez que o grupo entrevistado foi o mesmo.

Nos capítulos a seguir são apresentadas e discutidas as representações das crianças não repetentes, sobre a escola do campo em que são atendidas; como também a representação das crianças e adolescentes repetentes sobre a escola e sobre a repetência escolar. A partir das representações das crianças e adolescentes podemos conhecer e compreender como esses veem a escola em que frequentam, como se dão as vivências no ambiente escolar e quais são seus desejos e anseios em relação a este ambiente

privilegiado para a construção e troca de conhecimentos, bem como as perspectivas desses sujeitos em vencerem o fracasso escolar.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo serão apresentados em dois capítulos, de acordo com as categorias analisadas. O primeiro capítulo apresenta os resultados referentes a categoria Escola, ou seja, a representação que as crianças não repetentes tem sobre a escola do campo. O segundo capítulo apresenta os resultados referentes a categoria Escola, sob o olhar das crianças e adolescentes repetentes e a categoria Repetência Escolar, onde as crianças e adolescentes repetentes trazem suas representações sobre a repetência escolar; vale ressaltar que, as perguntas referentes a essa última categoria foram acrescentadas somente para as crianças e adolescentes que repetiram ou que estavam repetindo algum ano escolar.

Como já ressaltado, na investigação das representações das crianças e adolescentes foi utilizado uma entrevista clínica elaborada a partir das categorias **Escola** e **Repetência Escolar**. No decorrer da entrevista foi solicitado as crianças e adolescentes que explicasse suas respostas com o objetivo de compreendermos melhor seus pensamentos e ideias.

### 4.1. Conceito de escola e sua importância sob o olhar das crianças residentes na zona rural

Seguindo o roteiro da entrevista, serão apresentadas e discutidas as representações das crianças não repetentes, residentes na zona rural, sobre o conceito de escola e sua importância. Ao buscar uma recorrência nas falas das crianças foram levantadas subcategorias para agrupar as respostas ou o grupo de respostas que compõem os itens da entrevista. Ressaltando que os termos “resposta” ou “crenças” se referem às crenças desencadeadas e espontâneas.

#### 1. DESCRIÇÃO INICIAL

Este item nos permite introduzir a temática pesquisada com as crianças. Neste caso, as questões foram levantadas com relação ao que precisa ter para um lugar para ser uma escola; o que se faz em uma escola; e seu grau de importância. Com o objetivo de introduzir o tema da pesquisa e, conseqüentemente, situar o pensamento das crianças, primeiramente foi feita a seguinte apresentação:

*Na zona rural de Viçosa moram muitas famílias; algumas destas famílias trabalham na cidade e outras trabalham na zona rural plantando*

*hortaliças como couve, alface e cebolinha para vender. As crianças e adolescentes destas famílias da zona rural estudam nas várias escolas que tem na zona rural. Eu já conheci algumas destas escolas como, a escola do Paraíso e Tico-Tico. Eu quero conhecer mais sobre as escolas da zona rural, o que as crianças fazem quando estão nestas escolas... Para isso estou contando com a ajuda das crianças e dos adolescentes, conversando com eles para saber o que eles pensam sobre a escola que estudam. Gostaria de aprender com você também...*

(Fonte: dados da pesquisa, 2012)

As perguntas feitas às crianças a partir dessa situação foram: O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? Para você o que se faz em uma escola? Por que é importante ir para escola?

Com relação a primeira pergunta sobre o que um lugar precisa para ser uma escola, uma criança deu resposta fabulada, 3 crianças deram respostas não importistas e 20 crianças deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, sendo somente estes dois últimos grupos válidos para a análise. Mesmo que 4 crianças não tenham feito esforço para externalizar seus pensamentos sobre o que um lugar precisa ter para ser uma escola, as demais se empenharam para falar sobre o assunto. Podemos então perceber que as crianças possuem interesse e capacidade de falar sobre suas vivências na instituição escolar em que são atendidas.

As respostas/crenças foram agrupadas em subcategorias. A Tabela 4 mostra como foram classificadas as respostas sobre o que um lugar precisa ter para ser uma escola.

**Tabela 4** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que um lugar precisa ter para ser uma escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Aspecto físico	Espaço	7	43,2
	Materiais	9	
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	3	21,6
	Ativ. Diversas	4	
	Aprendizagem	1	
Aspecto Humano		9	24,3
Sentimentos/comportamentos	Positivos	4	10,8
<b>Total</b>		<b>37</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Podemos perceber que ao falarem sobre o que um lugar precisa ter para ser uma escola as crianças fazem maior referência ao aspecto físico (43,2%) citando tanto as questões do espaço em si: sala de aula, banheiro e secretaria; como os materiais que fazem parte desse espaço: computador, lápis, caneta, livro e brinquedo. Vejamos os extratos a seguir:

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Aqui... casa de cimento.* O que mais? *Brinquedo* (Vanderson, 5;1 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? (Silêncio, olhar fixo no chão) *As coisas da escola.* Quais coisas da escola? *Os material.* O que mais? *Computador* (Yasmim, 8;2 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Lugar precisa ter... o lugar precisa ter o pátio.* O que mais? *O jardim... é... sala, precisa de ter... tem que ter a cozinha, o banheiro.* (Gabriely, 8,6 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Olha, caderno, lápis, livro, borracha, é... mesa, cadeira.* O que mais? *Luz, é... máquina pra rodar folha, é... merenda escolar.* (Tales, 10;0 anos).

Nota-se que as crianças ao pensarem no que é necessário em um lugar para ser uma escola, se prendem ao que é mais visível a elas. Segundo Delval (2002), ao dar explicações sobre diversos aspectos do mundo, de início as crianças se baseiam nos aspectos mais perceptíveis das situações que não sugerem inferência sobre o que não é observável.

O ambiente escolar é caracterizado também pelo aspecto humano (24,3%), presença de pessoas como professores, alunos e diretora. O que diz respeito aos aspectos humanos é exemplificado nos extratos a seguir:

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Precisa ter... deixa eu ver, computador para gente pesquisar alguma coisas que a gente não sabe, livro também precisa ter, sala pra gente estudar, precisa ter lugar pra gente tirar xerox, pra arrumar folha, precisa de professora.* O que mais? *Precisa de aluno* (Samara, 6;7 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Crianças, e tem que ter muita professora para ensinar, material, tem que ter também os jogos.* O que mais? *A corda que nós não consegue ficar sem ela* (Mariana, 8;5 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *É... alunos legais, professora...* O que mais um lugar precisa ter para ser uma escola? *É... não ter professoras chatas* (Alice, 9;11 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Um lugar precisa ter sala de aula, professora, alimento.* O que mais? *Tem que ter professora, uma boa diretora* (Keila, 10;6 anos).

Ao citarem as professoras algumas crianças logo associam este nome à função de ensinar e atribuem adjetivos aos profissionais da escola, precisa de professora que não seja chata, uma boa diretora; isso significa que as crianças falam do que lhes é perceptível e familiar em seu contexto escolar. Ao listarem o que precisa ter em um lugar para ser escola, as crianças também baseiam suas falas em seus sentimentos positivos, como notado nos trechos a seguir, que exemplificam a subcategoria sentimentos/comportamentos (10,8%):

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Ser um lugar, ter professoras é... que ensina bem, que não briga, que... só. O que mais? Mais nada não* (Bianca, 10;6 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Educação, respeito e alegria* (Rafael, 8;4 anos).

Essas falas revelam como as crianças veem a importância do ambiente escolar ter alegria, professores que não briguem; pessoas que demonstrem respeito e educação. Chaves e Barbosa (1998), citados por Guimarães e Saravali (2009), relatam que em uma pesquisa onde as crianças foram questionadas sobre a realidade escolar, ao serem questionadas sobre o assunto, estas também respondiam valorizando o professor que se relaciona bem com os demais, que conversa e que é afetuoso.

Atividades e aspectos da rotina também foram recorrentes (21,6%) nas falas das crianças ao caracterizarem um lugar para que seja uma escola, elas falam das atividades desenvolvidas na escola, das brincadeiras e do processo da aprendizagem como exemplificam os extratos a seguir:

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Brincadeiras, estudo e recreio. O que mais? Não sei não* (Igor, 9;4 anos).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Crianças, e tem que ter muita professora para ensinar, material, tem que ter também os jogos. O que mais? A corda que nós não consegue ficar sem ela* (Mariana, 8;5 anos).

As brincadeiras e os jogos são citados mostrando ser de relevância em um ambiente para que ele possa ser uma escola. Uma vez que o brincar é a forma própria das crianças se comunicarem, é desejado e ansiado por estes sujeitos nos mais diversos ambientes, principalmente na escola onde deveria ter espaço privilegiado. Segundo Navarro e Prodocimo (2012), levando em consideração que o brincar não é apenas uma necessidade das crianças, a escola deve se organizar de acordo com as características das crianças e devem valorizar as brincadeiras em seus espaços, atividades e tempos.

Observa-se que ao caracterizarem um lugar para que seja uma escola as crianças citam os aspectos que lhes são mais perceptíveis e observáveis (DELVAL, 2002). Aspectos estes como as brincadeiras, as professoras ensinando, a presença constante da diretora, aspectos físicos da escola como, por exemplo, os espaços e os materiais e por fim os sentimentos que ela atribui a esses aspectos e a escola como um todo.

No que diz respeito a pergunta sobre o que se faz em uma escola 2 crianças deram respostas não importistas e 22 crianças deram resposta/crença que foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 5.

**Tabela 5** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que se faz em uma escola.

SUBCATEGORIAS		Números de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/Jogos	15	33,3
	Ativ. Diversas	11	24,4
	Aprendizagem	19	42,2
<b>Total</b>		<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Percebe-se que 100% das respostas quanto ao que se faz em uma escola ressaltam as atividades desenvolvidas na escola e a rotina como os momentos de chegada e saída, recreio e alimentação. Como parte desta subcategoria temos as brincadeiras e jogos, as atividades diversas (atividades específicas citadas pelas crianças), aspectos relacionados à aprendizagem e aos conteúdos escolares. Dentre estes itens o de maior recorrência foi o referente aos aspectos relacionados a aprendizagem (42,2%) como: estudo, estudar, ensinar, aprender e os conteúdos específicos; no entanto, este item nem sempre aparece isolado nas respostas, mas foi o mais citado junto com outros itens como mostra os extratos a seguir:

Para você o que se faz em uma escola? *Tipo assim construir.* O que as crianças fazem na escola? *Gostam de brincar...* O que mais se faz em uma escola? *Gosta de estudar...* (Isabela, 5;10 anos).

Para você o que se faz em uma escola? *Estudar.* O que mais pode se fazer na escola? *Pode brincar na hora do recreio, pode também escrever muito na sala de aula e também fazer atividade* (Samara, 6;7 anos).

Para você o que se faz em uma escola? *Estuda.* O que mais pode se fazer na escola? *Brincar, é... e só* (Igor, 9;4 anos).

Para você o que se faz em uma escola? *Ah, a gente brinca, estuda, também tem muitas oportunidades, por exemplo, sair para apresentar algumas coisas, é aula de dança, é isso que eu acho* (Brunessa, 10;4 anos).

Percebe-se que ao serem questionadas sobre o que se faz em uma escola, as crianças logo respondem pontualmente fazendo referência à escola como transmissora de conhecimento, característica esta considerada suprema pela sociedade, onde o formalismo, o lugar de estudar, o ensinar e transmitir conhecimento é que são valorizados. Leite (1998) realizou pesquisa com crianças de 6 a 14 anos residentes na zona rural do Rio de Janeiro, ao levantar questões como: “O que falam de escola e saber as crianças da área rural?”, e o que lhe chamou atenção foram os depoimentos das crianças que, também, expressavam a ideia da escola como transmissora de conhecimento, lugar de aprender e não de brincar, lugar de ficar calado e de executar ordens. Percebe-se aqui um ponto de encontro entre a pesquisa realizada por Leite (1998) e a presente pesquisa onde a escola é vista como lugar de estudar e aprender; por outro lado, podemos perceber pelas falas da criança que o brincar também deve ter seu lugar na escola.

As brincadeiras e os jogos tiveram 33,3 % de recorrência nas respostas das crianças. Nota-se que mesmo em segundo plano é possível caracterizar o brincar, a diversão, como uma atividade que pode e deve se ter na escola; isso pode ser exemplificado nos extratos a seguir:

Para você, o que se faz em uma escola? *Brinca*. O que mais pode se fazer na escola? *Brincar com meus colegas* (Vanderson, 5;1 anos).

Para você, o que se faz em uma escola? *Estudar*. O que mais pode se fazer na escola? *Pode brincar, pode divertir com os amigos* (Keila, 10;6 anos).

Estas falas mostram que as crianças veem o estudar e aprender como atividades importantes de se fazer na escola, mas não deixam de mencionar a presença do brincar e suas possibilidades, como a de interação com os colegas e a diversão propiciada por esta atividade no ambiente escolar. Pereira (2002) defende que o brincar deveria ser prática constante em nossas instituições, principalmente aquelas que lidam com crianças, pois nas brincadeiras além de poder ser desenvolvidos conteúdos escolares, aprende-se sobre a vida.

Atividades diversas (24,4%) também foram citadas pelas crianças dentre os itens referente ao que se faz em uma escola. Nesse item, atividades diversas, são agrupadas atividades específicas citadas pelas crianças como: escrever, ler, fazer atividade, desenhar, merendar e outros relacionados. Este item é exemplificado pelos extratos a seguir:

Para você o que se faz em uma escola? *Dever*. O que mais pode se fazer na escola? *Desenho* (Isabely, 5;1 anos).

Para você o que se faz em uma escola? *Brinca, estuda*. O que mais pode se fazer na escola? *Comi* (Dalila, 7;8 anos).

Para você o que se faz em uma escola? *Estudar, faz dever, brincar, merendar*. O que mais pode se fazer na escola? *Não sei não, essa daí eu também não sei não* (Rafael, 8;4 anos).

Observa-se que ao discursarem sobre o que se faz na escola as crianças pontualmente caracterizam a escola como transmissora de conhecimento, revelando assim o que é defendido pela sociedade, mas como se quisessem fugir as formalidades as crianças também trazem o brincar (33,3%) como atividade que pode sim ser realizada na escola. As crianças representam o que está presente em suas vivências – o que lhes é observável e percebe-se que as crianças desejam fazer valer cada vez mais seus direitos de brincar e aprender, como se tudo resumisse em um só termo: aprender brincando (DELVAL, 2002; PEREIRA 2002).

Com relação a pergunta sobre a importância de ir para a escola, uma criança deu resposta fabulada, 2 crianças deram resposta não importistas e 21 crianças deram resposta consideradas crenças desencadeadas e espontâneas, somente esta última é considerada válida para a análise.

Todas as 21 crianças responderam ser importante frequentar a escola, as justificativas dadas para estas respostas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 6:

**Tabela 6** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porque é importante ir para escola.

SUBCATEGORIAS		Números de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/Jogos	-	<b>60,7</b>
	Ativ. Diversas	5	
	Aprendizagem	15	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	7	<b>21,2</b>
Obrigações		4	<b>12,1</b>
Perspectivas		2	<b>6,1</b>
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao serem questionadas quanto ao porque é importante ir para a escola 60,7% das respostas dadas pelas crianças estavam relacionadas às atividades/rotina, mais

especificamente sobre aspectos da aprendizagem e atividades diversas realizadas na escola, seguido dos sentimentos (21,2%) que têm pela escola, às obrigações (12,1%) a que são submetidas e à noção de perspectiva (6,1%), o que o ir à escola pode trazer no futuro. Vale ressaltar que estes itens aparecem sempre inter-relacionados entre si, raramente apareceram isolados como vemos nos extratos a seguir:

Para você é importante ir para a escola? *Ham, ham.* Por que é importante? *Porque eu acho muito legal.* Por que você acha legal? *Assim, eu não possa faltar nenhum* (Débora, 6;11 anos).

Para você é importante ir para a escola? *É.* Por que? *A escola é importante pra mim porque eu aprendo mais nela* (Yasmim, 8;2 anos).

Para você é importante ir para a escola? *É.* Por que? *É porque não pode faltar para não perder nota e não tomar bomba e também ficar de castigo.* Por que quando falta perde nota e fica de castigo? *Por causa que fica sem dever, ai tem que fazer dever na hora de fazer alguma coisa, é, aula de dança, apresentação, tem ficar fazendo atividade* (Rafael, 8;4 anos).

Para você é importante ir para a escola? *É.* Por que? *Que a gente aprende a obedecer, a escrever* (Bianca, 10;6 anos).

Como exemplificado pelos extratos, a importância de frequentar a escola está intimamente relacionada à sua finalidade de transmitir conhecimentos e saberes, ou pela condição de analfabeto que é atribuída àquelas pessoas que podem vir a não frequentá-la. Uma das crianças chega a utilizar o termo “burro” para aqueles que não vão para a escola; seria este discurso oriundo das reflexões da própria criança, ou seria fruto do vocabulário utilizado pelos profissionais da instituição a qual frequenta ou da própria família? Delval (1989), citado por Guimarães e Saravali (2009), ressalta que no decorrer do desenvolvimento, a criança vai formando representações dos diversos aspectos da sociedade em que está inserida, estas representações são produto das observações das ações dos adultos e resultado de uma constante atividade de selecionar e organizar os elementos fragmentados que recebe do mundo ao redor.

Percebe-se também na fala das crianças a importância de ir à escola com o objetivo de adquirir habilidades como ler e escrever; essas atividades foram agrupadas no item atividades diversas e são exemplificados nestes extratos:

Para você é importante ir para a escola? *Hum, hum.* Por que é importante? *Assim... é pra não ficar analfabeto.* Para você o que é ficar analfabeto? *É porque assim... a gente não sabe ler, escrever* (Tales, 10;0 anos).

Para você é importante ir para a escola? *É.* Por que? *A escola ensina.* O que a escola ensina? *Ensina ler, escrever direito* (Filipe, 8;5 anos).

O tão temido analfabetismo notado na fala destas crianças faz com que a escola seja vista como principal instrumento para vencer esta condição bastante recorrente na zona rural (LEITE, 1996). Para a superação deste e outros problemas, vale chamar atenção para a importância da presença da Educação do Campo nas políticas educacionais, bem como, a educação além do espaço escolar, uma vez que o saber e os saberes não se resumem a leitura, a escrita e as quatro operações (VENDRAMINI, 2007). Vale ressaltar aqui a importância de ouvir os sujeitos a serem beneficiados por estas políticas, para que ao serem elaboradas já tenham uma probabilidade de sucesso e aceitação.

Muitas vezes as crianças falam ser importante ir à escola, mas ao analisar esta questão percebe-se que a frequência escolar, muitas vezes, não é fruto da consciente vontade da criança, há um sentimento de obrigação (12,1%) por trás desta afirmação, como mostra os extratos a seguir:

Para você é importante ir para a escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que é importante ir para a escola? *Porque minha mãe fala para eu vim na escola* (Vanderson, 5;1).

Para você é importante ir para a escola? *Ham, ham*. Por que é importante? *Porque eu acho muito legal*. Por que você acha legal? *Assim, eu não posso faltar nenhum* (Débora, 6;11 anos).

Para você é importante ir para a escola? *Hum, hum*. Por que? *Porque é bom a escola*. Por que é bom a escola? *Porque... porque a gente tem que estudar pra aprender muito* (Dalila, 7;8).

Para você é importante ir para a escola? *Pra mim é*. Por que? *Porque não pode faltar, se tiver prova não pode faltar* (Mariana, 8;5 anos).

Para você é importante ir para a escola? *É*. Por que? *Minha mãe fala que sempre é bom né, pra gente aprender* (Max, 10;5 anos).

Nota-se que a ação de ir à escola está relacionada a uma obrigação a ser cumprida ditada pelo “*tem que*”, às vezes ligada às ordens de um adulto, neste caso a mãe, outras vezes pelas exigências de frequência, para que não se perca conteúdos e provas, e conseqüentemente, as cobranças pelo aprender, dominar o que é transmitido neste ambiente. Discutindo sobre a baixa frequência escolar na zona rural, Leite (2008) faz o seguinte questionamento: é a criança que falta a escola ou a escola que falta a criança? Quais são as estratégias que escola tem buscado para tornar seu ambiente e suas atividades atrativas? Mesmo com suas faltas, a escola ainda é vista como um elemento que alimenta uma perspectiva de futuro promissor, como é expresso por essas crianças:

Para você é importante ir para a escola? *Sim. Por que? Porque quando eu crescer eu quer obter um futuro digno. O que é ter um futuro digno? Eu quero ter um trabalho bom, um bom salário, uma boa educação* (Keila, 10;6 anos).

Para você é importante ir para a escola? *Sim. Por que a gente precisa estudar? Porque a gente precisa estudar... pra gente aprender alguma coisa pra quando crescer saber* (Angélica, 9;3 anos).

A escola é vista como uma possibilidade de no futuro se ter dignidade, bom trabalho, bom salário, educação e conhecimento; estas crianças esperam chegar à idade adulta para poder tomar posse destes benefícios, que deveriam ser garantidos a todos os cidadãos indiferentemente de sua idade ou classe social. Percebe-se que este pensamento de olhar a criança como um vir a ser não é um pensamento só do adulto, as crianças também, em algumas situações e contextos sociais, chegam a se projetarem nos adultos pensando só assim adquirem emancipação. Não há como negar que muitas vezes a presença social das crianças é silenciada pela centração nos adultos (ROCHA, 2008). Vale ressaltar que manter a perspectiva das crianças é importante, pois para muitas crianças essa é a única possibilidade.

Segundo Cantelli (2008), as crianças ao caracterizarem a escola, basicamente, a descrevem como um local para aprender a ler a e a escrever, atribuem também um caráter estritamente finalista ao afirmarem que as pessoas deixam de aprender quando não vão à escola. Pode-se notar com clareza estas tendências nas falas das crianças desta pesquisa, uma vez que, as respostas dadas por elas, são baseadas nas atividades que realizam no dia-a-dia da escola que frequentam.

Percebe-se que as crianças possuem uma forma peculiar de expressarem seus pensamentos, o que não impede que a instiguemos em falar sobre os vários aspectos do mundo e principalmente daqueles que lhes diz respeito. São nas constantes interações estabelecidas pelas crianças no ambiente escolar que elas constroem suas representações sobre o mesmo, e isso possibilita que elas expressem seus pensamentos de forma autêntica sobre as características da escola, bem como, sua importância.

## **2. AUTOCARACTERIZAÇÃO**

Fazem parte deste item, autocaracterização, perguntas que levam as crianças a pensar e responder sobre como elas se veem em uma determinada situação, como elas se veem na própria escola, o que elas mais gostam, o que menos gostam, ou seja a questão norteadora aqui é: “como eu me vejo”. Com este objetivo foram levantadas

perguntas como: Você gosta da sua escola? O que você mais gosta na sua escola? O que você não gosta na sua escola? E seus amigos, você acha que eles gostam da sua escola?

Com relação ao gostar ou não da escola, das 24 crianças entrevistadas 100% responderam positivamente, e todas as crianças justificaram sua afirmativa com respostas classificadas como crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma delas deu respostas consideradas não-importistas ou fabuladas.

As justificativas das crianças ao serem questionadas por que gostam da escola foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 7.

**Tabela 7** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porquê gostar da escola.

SUBCATEGORIAS		Números de respostas	%
Sentimentos/comportamentos	Positivos	16	40,0
Aspecto humano		13	32,5
Atividades/rotina	Brincadeiras/Jogos	3	25,0
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	5	
Aspecto físico	Espaço	1	2,5
	Materiais	-	
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Nota-se que ao justificarem porque gostam da escola as crianças se baseiam em seus sentimentos, o que sentem pela escola e as características subjetivas atribuídas as pessoas e ao ambiente em si, totalizando 40% das respostas. Essa foi a subcategoria mais recorrente nas respostas das crianças, mas estes sentimentos positivos e adjetivos sempre vem atribuído às pessoas presente no ambiente escolar (aspecto humano 32,5%) ou ao próprio ambiente em si (aspecto físico 2,5%) como vemos nos extratos a segui:

Você gosta da sua escola? *Gosto.* Por que? *Porque ela tem tudo que eu gosto pra uma escola* (Brunessa, 10;4).

Você gosta da sua escola? *Sim.* Por que você gosta da sua escola? *Por causa que as professoras é muito, muito boa.* Por que você acha que a professora é boa? *Um... porque ela dá muita coisa de bom.* O que por exemplo ela dá? *Por causa que de, por causa que elas mandam olhar o calendário da gente, pra ver se não tá riscado ou se não está sujo, se não tiver sujo e nem rabiscado ela dá pirulito e bala* (Ana Julia, 6;10 anos).

Você gosta da sua escola? *Ham, ham.* Por que você gosta da sua escola? *Porque eu gosto dela. Eu gosto da tia.* Por que você gosta da tia? *Porque ela gosta de mim ajudar* (Isabelly, 5;1 anos).

Você gosta da sua escola? *Sim*. Por que você gosta da sua escola? *Meus amigos são muito legais, minha professora é um pouquinho legal* (Alice, 9;11).

Percebe-se que em suas falas as crianças atribuíram sentimentos positivos à escola que frequentam, principalmente às pessoas com as quais tem contato, neste caso em especial as professoras e os colegas. As crianças dizem gostar da escola por causa da professora boa, legal, “*um pouquinho legal*”, que está sempre pronta a ajudar, a ensinar e a dar um “reforço”, representado por um agrado dado à criança que cumpre o que foi proposto por ela. Segundo Leite (1996) quando as crianças falam do que queriam ou não queriam que a professora fizesse, estão claramente trazendo a forma como gostariam que ela, a professora, fosse, como acreditariam que pudessem estabelecer estas relações interpessoais na escola. Muitas vezes as crianças se sentem totalmente cativadas pela professora, que o contato com estas profissionais passa ser o grande motivo delas gostarem da escola como mostra a fala desta criança:

Você gosta da sua escola? *Hum, hum*. Por que você gosta da sua escola? *É por causa da professora* (Gabriela, 6;8).

Vale ressaltar a grande responsabilidade atribuída, e até mesmo conquistada, pelo professor, responsabilidade esta que não deve olhar para a criança da zona rural como um sujeito passivo e ao mesmo tempo vazio de história de vida. O professor rural não deve agir como que diante de um receptáculo no qual pode se depositar conhecimentos que ele, professor, escolheu e discerniu como sendo os apropriados, esquivando-se, de maneira muitas vezes perversa, de reconhecer nestas crianças, sujeitos imersos em uma história e responsáveis por sua trajetória (LEITE, 1996).

No que diz respeito as atividades desenvolvidas na escola e a rotina, tiveram 25,0% de recorrência nas respostas dadas pelas crianças; compõem esta subcategoria os seguintes itens: brincadeiras, a ação de brincar na escola; atividades diversas como, ler, escrever, merendar; e os aspectos relacionados à aprendizagem, estudar, aprender e os conteúdos. Dentre estes itens o mais citado foram os aspectos relacionados à aprendizagem como exemplificam os extratos a seguir:

Você gosta da sua escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que? *Bom pra estudar*. Por que é bom pra estudar? *Pra aprender* (Samuel, 5;10 ano).

Você gosta da sua escola? *Sim*. Por que você gosta da sua escola? *Porque ela faz a gente aprender* (Beatriz, 8;2 anos).

Você gosta da sua escola? *Gosto*. Por que você gosta da sua escola? *É porque ela me ensinou muita coisa*. Que coisa a escola te ensina? *Me ensina é, não mexer com coisas ruins, me ensina a não mexer com drogas essas coisas* (Max, 10;5).

Você gosta da sua escola? *Sim*. Por que você gosta da sua escola? *Por aqui o estudo é legal, as professoras são legais, matérias legais, colegas divertidos* (Keila, 10;6 anos).

Percebe-se claramente que as crianças, além de atribuírem à escola a função de transmissora de conhecimentos acadêmicos, também falam dos valores morais que a escola ensina como o alerta contra as drogas. Diante destas afirmações questionamos: será que estas crianças se percebem como também possuidoras de muitos saberes, como produtoras e consumidoras de cultura? Leite (1996) complementa com a seguinte questão: ou será que estas crianças, mesmo antes de entrarem na escola, já estão desvalorizando este saber que é construído no decorrer de suas vidas, fora dos muros da escola, em prol de um saber esvaziado formatado externamente?

O brincar também foi citado nas respostas das crianças ao falarem sobre o porquê de gostarem da escola como mostra os extratos a seguir:

Você gosta da sua escola? *Gosto*. Por que você gosta da sua escola? *É legal, tem muito espaço pra brincar, tem professoras boas* (Rafael, 8;4 anos).

Você gosta da sua escola? *Adoro*. Por que? *Porque tem muitos alunos pra brincar* (Yasmim, 8;2 anos).

Nota-se que as falas das crianças indicam que elas gostam da escola pelo que a mesma tem e que propicia o brincar, neste caso, o espaço e a presença de outras crianças. É por isso que o brincar deve ser levado em consideração por aqueles que planejam o ambiente escolar e, principalmente, nas reflexões daqueles que compõem estes espaços, a fim de possibilitar que as crianças vivenciem o brincar em diversos espaços individualmente ou na companhia de seus iguais (PEREIRA, 2002).

Podemos inferir pelos dados que as crianças gostam da escola e se sentem ligadas afetivamente a este ambiente pelas pessoas com as quais convive; pelo que o espaço físico oferece em termos de possibilidades para brincar; e por acreditarem que esta instituição contribui diretamente para a construção de conhecimentos e valores. Frente a estas declarações, a escola deveria buscar se aprimorar cada vez mais, para que as crianças possam se apossar, de fato, da posição privilegiada de ser o centro da educação (OTTAVI, 2001). Posição esta onde elas possam contribuir com suas falas para a melhoria da qualidade do ambiente onde passam grande parte de suas vidas.

No que diz respeito às preferências das crianças quanto ao que gostam ou não gostam na sua escola, as 24 crianças entrevistadas deram respostas consideradas crenças

espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma resposta considerada fabulada ou não-importista foi encontrada.

As respostas quanto ao que mais gostam na escola foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 8.

**Tabela 8** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que mais gosta na escola.

SUBCATEGORIAS		Números de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/Jogos	9	<b>48,3</b>
	Ativ. Diversas	8	
	Aprendizagem	11	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	12	<b>20,7</b>
Aspecto humano		12	<b>20,7</b>
Aspecto físico	Espaço	2	<b>10,3</b>
	Materiais	4	
<b>Total</b>		<b>58</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

As respostas dadas pelas crianças fazem maior referência às atividades desenvolvidas e a rotina escolar (48,3%) com destaque para os aspectos relacionados à aprendizagem e às brincadeiras e jogos. As oportunidades de aprendizagem e os momentos de brincadeira são vistos como atrativos na escola; estudar, brincar e aprender parece andar lado a lado como nos mostra os extratos a seguir:

O que você mais gosta na sua escola? *Brincar e estudar*. Por que você gosta de brincar e de estudar? *É por causa que é legal* (Gabriela, 6;8 anos).

O que você mais gosta na sua escola? *De brincar e de estudar*. Por que? *Uai! Pra aprender!* (Dalila, 7;8 anos).

O que você mais gosta na sua escola? *Brincar e estudar*. Por que você gosta de brincar e estudar? *Porque é bom!* (Tales, 10;0 anos).

Nota-se, pela fala de uma das crianças, que brincando também se aprende. Essa parece ser uma grande sugestão para que as escolas passem a privilegiar o brincar, ao invés de limitá-lo somente ao horário de recreio. Em sua rotina a escola, além de ter um espaço e um tempo para que as crianças brinquem livremente, também deveriam buscar desenvolver atividades lúdicas com **intencionalidade** para trabalhar conteúdos, uma vez que não existe um objetivo limitado no brincar. O brincar permite uma amplitude de

descobertas e soluções, por isso não tem como brincar prevendo chegar a um resultado determinado (LEITE, 1996; PEREIRA, 2002).

Diante das possibilidades propostas pelos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, pesquisa realizada por Lisboa (2008) mostra que muitas vezes o jogo é entendido pelos professores como funções diferenciadas conforme a idade, ou seja, de 3 a 6 anos de idade as crianças brincam por brincar e a partir dessa idade o jogo deve se tornar sério, com regras, relacionado à aprendizagem de algum conteúdo. No entanto, pergunta-se: Não poderia o jogo ter a mesma função de lúdico, de prazer, de socialização, com regras predeterminadas, ou com construção de novas regras, tanto para crianças de 3 a 6 anos como para as crianças maiores?

Dentre as atividades diversas citadas como preferida pelas crianças como ler e escrever destaca-se a alimentação como mostra os extratos a seguir:

O que você mais gosta na sua escola? *Da merenda.* Por que? *Porque é muito gostosa* (Isabela, 5;10 anos).

O que você mais gosta na sua escola? *A merenda.* Por que você gosta mais da merenda? *Porque a merenda é gostosa* (Beatriz, 8;2 anos).

Ao falar das suas preferências quanto ao espaço físico (10,3%), as crianças além de fazerem referência aos espaços da escola como sala de aula, materiais e brinquedos, também falam do espaço onde são realizadas as refeições, como mostra o extrato a seguir:

O que você mais gosta na sua escola? *A merendeira.* Por que? *Porque lá a gente pode merendar* (Yasmim, 8;2 anos).

Percebe-se como as crianças valorizam os momentos de alimentação na escola. Por sair de casa muito cedo para pegar o transporte escolar, as crianças que frequentam as escolas da zona rural do município onde foi realizada esta pesquisa, contam com duas refeições oferecidas pelas escolas rurais. Muitas vezes, por algumas famílias serem assoladas pela extrema pobreza, esta pode ser a única oportunidade que algumas crianças têm de se alimentar durante o dia. Para Leite (1996), pelo fato do caráter assistencialista da escola ser ressaltado, leva a crer que hoje este é, ainda, um fator de peso para a permanência dos alunos na instituição escolar. Considerando a situação econômica de muitas famílias, essa “função” da escola também deve ser considerada importante.

As subcategorias aspecto humano e sentimentos/comportamentos foram citadas na mesma frequência (20,7% cada), sendo que os sentimentos estão sempre relacionados a pessoas presentes no ambiente escolar (aspecto humano 20,7%), aos aspectos físicos (10,3%), e as atividades que são desenvolvidas na escola (48,3%), como mostram os extratos a seguir:

O que você mais gosta na sua escola? *É eu gosto dos meus colegas pra brincar. Por que você gosta dos seus colegas e de brincar? Ah, é legal* (Gabriely, 8;6).

O que você mais gosta na sua escola? *As professoras. Por que você gosta mais das professoras? Ela ensina a gente a escrever, ler, fazer as coisas. O que mais a professora ensina? Já falei é... fazer coisas boas, ensina a fazer coisas boas* (Max, 10;5 anos).

O que você mais gosta na sua escola? *O que eu mais gosto... da professora. Por que você gosta mais da professora? Ah, sem professora a gente não vai poder estudar. Porque ela que vai ensinar a gente. Por que sem a professora não ia dar pra estudar? Porque ela que vai ensinar a gente!* (Angélica, 9;3 anos).

O que você mais gosta na sua escola? *Mais gosto, da sala de aula pra estudar e das professoras. Por que? Por que a professora gosta da gente, que ela gosta da gente que é esperto, legal, também ela gosta muito dos alunos, mas só não gosta de aluno preguiçoso* (Samara, 6;7 anos).

Percebe-se que ao falarem de suas preferências na escola as crianças citam os colegas, a sala de aula e, principalmente, a professora. Às estas profissionais são atribuídas características daquela que detém o saber formal e ensina a ler, escrever, ensina coisas boas e que às vezes é seletiva por “não gostar” do aluno que não atente suas expectativas. Segundo Leite (1996), a interação produz mudanças, e aprendizagem implica mudança. Portanto, a interação entre os diferentes integrantes da escola é necessária para a aprendizagem – é a possibilidade de todos aprenderem e de todos ensinarem – não é um processo individual isolado. Entretanto, pelas falas das crianças nota-se que somente a professora é detentora do saber e somente ela pode transmiti-lo, só ela pode ensinar, e a criança precisa se fazer passiva, legal, para ser aprovada. Vale ressaltar que a professora também é parte de extrema importância no processo ensino aprendizagem. É interessante como as crianças veem o papel da professora.

No que diz respeito ao que as crianças não gostam na escola não foram encontradas respostas não importistas ou fabuladas, ou seja, todas as 24 crianças entrevistadas deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. Das 24 crianças sete (29,2%) disseram gostar de tudo na escola e justificam suas respostas baseando nos sentimentos que tem pela escola. Nessas respostas percebemos a satisfação das crianças com a escola em que são atendidas, como mostra os extratos a seguir:

O que você não gosta na sua escola? *Um... isso é difícil porque eu gosto de tudo. Por que você gosta de tudo? Porque é tudo legal!* (Brunessa, 10;4 anos).

O que você não gosta na sua escola? *Não tem nada que eu não gosto não. Por que? Porque todo mundo é bonzinho* (Filipe, 8;5 anos).

O que você não gosta na sua escola? *O que eu não gosto... não tem nada que eu não gosto não. Por que não tem nada que você não gosta? Eu gosto de tudo* (Angélica, 9;3 anos).

A grande maioria das crianças (70,8%) disse não gostar de algum aspecto ou atividade desenvolvida na escola, e estas respostas foram agrupadas em subcategorias como mostra a tabela 9.

**Tabela 9** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que não gosta na escola.

SUBCATEGORIAS		Números de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/Jogos	4	<b>42,8</b>
	Ativ. Diversas	4	
	Aprendizagem	1	
Sentimentos/comportamentos	Negativos	9	<b>42,9</b>
Aspecto humano		2	<b>9,5</b>
Aspecto físico	Espaço	1	<b>4,8</b>
	Materiais	-	
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Percebe-se que das respostas dadas pelas crianças, 42,8% dizem respeito às atividades desenvolvidas na escola e a rotina com destaque para algumas brincadeiras; atividades diversas como ler, escrever e alimentação; e aspectos relacionados a aprendizagem e conteúdo. Ao falarem sobre a alimentação as crianças se referem a um determinado alimento que elas não gostam em especial. Vejamos os extratos a seguir:

O que você não gosta na sua escola? *De um negócio lá que as merendeira faz, uma farofa eu não gosto não. Por que você não gosta dessa farofa? Ela tem cebolinha* (Mariana, 8;5 anos).

O que você não gosta na sua escola? *Brincar. Porque você não gosta de brincar na escola? Se você corre muito você pode cair e machucar, bater a cabeça no chão e se você subir naqueles ferros ali (vira a cabeça e indica para a porta) pode cair e cair lá em baixo* (Rafael, 8;4 anos).

O que você não gosta na sua escola? *Algumas matérias. Quais matérias? Matemática, português e geografia. O que tem de difícil nelas? Ah, matemática é que a gente tem que ser rápido, e português que a gente tem que saber escrever bem direito e história é que a gente tem que saber o que houve antes da gente* (Keila, 10;6 anos).

Ao falarem do brincar as crianças falam de uma situação que pode ocorrer em determinadas brincadeiras, e não que não gostam da atividade brincar. Para que as crianças possam brincar com liberdade, é necessário que o ambiente em que elas estão ofereça segurança na mesma proporção em que oferece limites e possibilidades. Para que o brincar seguro, prazeroso e sem culpa, faça parte da escola é preciso repensar os espaços internos e externos, os materiais, os projetos e principalmente que os professores e demais profissionais redescubram o gosto e o prazer pelo lúdico. Quando adultos e crianças brincam juntos podem explorar com segurança o espaço que seja este adaptado ou não, pois brincar é um meio de relacionar-se e compreender o meio, uma vez que este meio envolve as pessoas ali presente e o espaço físico com seus diferentes arranjos (Friedmann, 2004; Fortuna, 2000).

Nota-se que ao falarem sobre o que não gostam na escola as crianças falam de suas dificuldades e limitações com alguns conteúdos, mostram que cada disciplina tem suas exigências para que possam ser aproveitadas como um todo. As dificuldades de assimilar os diferentes conteúdos é bastante frequente na escola por esta valorizar o conteúdo com prioridade em relação à forma. A forma fica sempre de lado, quando, na verdade, é a forma que aprisiona ou liberta o conteúdo. *Bakhtin diz que forma e conteúdo são inseparáveis* (LEITE, 1996, p. 179).

Os sentimentos e comportamentos negativos (42,9%) foi a subcategoria que mais teve recorrência nas respostas das crianças. As crianças falam de comportamentos como bater, brigar, machucar, referindo sempre ao que não gostam que aconteça com elas, como também ao que não gostam que os outros lhes façam. As recorrências referentes ao aspecto humano (9,5%) estão diretamente ligadas aos sentimentos e comportamentos citados pelas crianças: Vejamos os exemplos como mostra os extratos a seguir:

O que você não gosta na sua escola? *Que os coleguinhas empurram. Por que? Porque eles empurram muito e a gente machuca* (Dalila, 7;8 anos).

O que você não gosta na sua escola? *Brigas. Por que você não gosta de brigas? Porque é muito ruim brigas na escola* (Max, 10;5 anos).

O que você não gosta na sua escola? *Eu não gosto de machucar. Por que você não gosta de machucar? Se não minha mãe bate em mim* (Vanderson, 5;1 anos).

O que você não gosta na sua escola? *De algumas professoras. Por que você não gosta de algumas professoras? Porque tem algumas são chatas. Mas por que você acha elas chatas? Sei lá* (Alice, 9;11 anos).

Para Delval (2002), a recorrente referência às normas morais, nas explicações das crianças, é uma das características do primeiro nível do progresso do conhecimento social. O que é bom ou mal está sempre presente nas respostas, mas trata-se de uma moral imposta, heterônoma, com normas que se impõem de fora. As falas das crianças destacaram também a rejeição ao comportamento das professoras como mostra o extrato a seguir:

O que você não gosta na sua escola? *De algumas professoras. Por que você não gosta de algumas professoras? Porque tem algumas são chatas. Mas por que você acha elas chatas? Sei lá* (Alice, 9;11 anos).

Mesmo não justificando claramente sua resposta as falas das crianças devem ser consideradas, pois a criança tem sua forma própria de pensar e de se expressar, podendo dizer muito, mesmo sem falar ou escrever (LEITE, 1998). Segundo Francischini e Campos (2008), os adultos devem estar atentos às estratégias empregadas pela criança, valorizando sua construção particular, pois a criança pode produzir um discurso sobre si mesma, sobre o outro e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira de pensar.

Uma única resposta fez referência ao aspecto físico da escola (4,8%), a criança fala do que não gosta e propõem uma mudança como mostra o extrato a seguir:

O que você não gosta na sua escola? *É eu não gosto, por exemplo, daquelas pedras, porque quando alguém corre muito e cai e machuca. Como você acha que deveria ser no lugar das pedras? Ah, mato, grama, isso ai. Você acha que ficaria melhor? Ham, ham. Por que? Ah pra ninguém cair e machucar* (Gabriely, 8;6).

A fala desta criança, em especial, mostra uma característica relevante do aspecto físico da escola pesquisada, onde na entrada possui uma área com o chão coberto de cascalho, esta área é usada para manobra dos veículos que vão até a escola e também pelas crianças no momento de recreio. Vale ressaltar mais uma vez a importância de ouvir as crianças sobre o que elas têm a dizer sobre os ambientes em que frequentam, pois se são elas que andam, correm, pulam e desenvolvem inúmeras atividades naquele local, elas que vão saber se está confortável ou não o modo como foi planejado aquele ambiente. Segundo Rocha (2008), ouvir as crianças envolve um compromisso político contra a exclusão num permanente estado de indignação. É preciso estar disposto a ir além das respostas estereotipadas e sempre fazer relação das respostas das crianças com o meio ambiente em que vivem.

Quanto a pergunta sobre se os amigos gostam da escola, as 24 crianças deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. Das 24 crianças, 21 responderam positivamente, ou seja, acham que os amigos gostam da escola. Os outros três sujeitos disseram que tem uns amigos que gostam e tem outros que não gostam da escola; foram recorrentes nestas respostas as subcategorias: atividades desenvolvidas e rotina escolar e os sentimentos negativos atribuídos aos amigos que não gostam da escola e os sentimentos positivos atribuídos aos que gostam da escola.

Vejam os extratos a seguir que mostram as falas das três crianças que disseram ter amigos que gostam e que não gostam da escola:

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Tem uns que não. Por que? Por causa que tem uns que não faz dever e fica sem recreio, eles não gosta. Por que eles não fazem dever? Não sei. O que você acha? Por causa que eles não deve saber* (Igor, 9;4).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Alguns sim, alguns não. Por que? Ah, porque alguns gostam de estudar e outros não, outros só vem pra brincar. Por que alguns gostam e outros não gostam? Porque alguns querem estudar, serem inteligentes, educados e os outros só pensa em brincar mesmo* (Keila, 10;6).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Um... tem alguns que sim tem alguns que não, os bagunceiros não gostam. Por que tem alguns que gostam e outros que não gostam? Porque os que são um pouco bagunceiros eles gostam de vir pra escola, os que são muito bagunceiros eles não gostam não, porque sempre leva bronca* (Brunessa, 10;4 anos).

Percebe-se por estes extratos que a punição aplicada às crianças que não cumprem as tarefas a elas atribuídas, e àquelas que não se comportam como é esperado, torna-se motivo para a baixa frequência às aulas e afetam a preferência delas pela escola. Em uma das falas, as crianças impõem claramente uma dicotomia entre o aprender e o brincar. Seria essa afirmação fruto do ambiente escolar e familiar no qual essa criança está inserida? Segundo Delval (1989), citado por Guimarães e Saravali (2009), a criança, como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento, vai formando representações dos diversos aspectos da sociedade em que está inserida, sendo estas representações produto das observações das ações dos adultos e resultado de uma constante atividade de selecionar e organizar os elementos fragmentados que recebe do mundo ao redor.

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Alguns sim, alguns não. Por que? Ah, porque alguns gostam de estudar e outros não, outros só vem pra brincar. Por que alguns gostam e outros não gostam? Porque alguns querem estudar, serem inteligentes, educados e os outros só pensa em brincar mesmo* (Keila, 10;6).

Quanto a condição que o brincar é apresentado nessa fala, pode-se inferir que essa criança percebe que o brincar em sua escola limita-se ao recreio e aos momentos livres da rotina. Segundo Fortuna (2000), em muitas instituições as atividades lúdicas são separadas rigidamente das atividades escolares, com um lugar e dia específicos para os brinquedos, isso nas salas da educação infantil, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que as crianças estão ali para aprender, e não para brincar.

No que diz respeito às respostas das crianças que disseram que os amigos gostam da escola, as mesmas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 10.

**Tabela 10** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que seus amigos gostam na escola.

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Números de respostas</b>	<b>%</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivos	15	<b>65,2</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/Jogos	1	<b>17,6</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	3	
Aspecto humano		4	<b>17,4</b>
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Nota-se que ao falarem sobre as preferências de seus amigos em relação a escola, os sentimentos positivos (65,2) tiveram maior recorrência nas respostas das crianças, correspondendo a mais da metade das respostas. Vale ressaltar que essa subcategoria aparece sempre relacionada a outras categorias como o aspecto humano (17,4) e as atividades/rotina (17,6%). Quando a referência aos sentimentos positivos aparece isolada, ou seja, sem estar relacionada aos aspectos da temática em questão, demonstra que as crianças limitam suas justificativas ao estado afetivo em si como mostra os extratos a seguir, que exemplificam a subcategoria sentimentos/comportamentos (65,2%):

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Hum, hum. Por que? Porque aqui é bom né?! (Dalila, 7;8 anos).*

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Acho. Por que? É por causa de que elas deve gostar (Gabriela, 6;8 anos).*

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? (*Balança a cabeça afirmativamente*). Por que eles gostam da escola? *Eles acha legal* (Isabela, 5;10 anos).

Frequentemente, ao falarem sobre os sentimentos de seus colegas pela escola, as crianças relacionavam as pessoas que fazem parte do ambiente escolar (aspecto humano 17,4%), mais especificamente as professoras e o convívio com as mesmas, como mostra os extratos a seguir:

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Eu acho que eles gosta*. Por que? *Porque sempre estão junto comigo na sala, eu acho que eles gostam da escola* (Mariana, 8;5 anos).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? (*Balança a cabeça afirmativamente*). Por que você acha que seus amigos gostam da escola? *Porque a professora deles é boa* (Vanderson, 5;1 anos).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Gosta*. Por que? *Eles gosta de estudar e é também, por causa que minha professora Vânia é muito boa, por isso que eles gostam muito dessa escola* (Rafael, 8;4 anos).

Percebe-se que as crianças pensam ser os adjetivos que elas atribuem às professoras que faz com que seus colegas tenham um sentimento positivo pela escola. Segundo Delval (2002), ao observarem e perceberem os locais que frequentam, as crianças não entendem as relações institucionais, e sim pensam que as relações sociais são regidas pelas normas que caracterizam as relações entre as pessoas e não entre os papéis sociais.

A subcategoria referente às atividades desenvolvidas na escola e a rotina escolar (17,6%) também aparece relacionada aos sentimentos positivos (65,2%) relatados pelas crianças ao justificarem porque seus amigos gostam da escola, como mostram os extratos a seguir:

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? (*Balança a cabeça afirmativamente*). Por que? *Porque Isabela gosta de brincar na escola* (Isabely, 5;1 anos).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Sim*. Por que? *Gosta de estudar* (Kauã, 7;11 anos).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Gosta*. Por que? *Porque eles aprende* (Yasmim, 8;2 anos).

Nota-se pelos extratos que, apesar das limitações, o brincar e o aprender ainda prendem o interesse das crianças pela escola e contribui para que um vínculo afetivo seja criado. É interessante como as crianças se esforçam para dar uma resposta sobre uma preferência que não é a sua, mesmo que, muitas vezes, o que elas falam ser o gosto de seus colegas, seja na verdade seu próprio gosto. Isso mostra como as crianças estão

sempre atentas ao que acontece ao seu redor, e a partir destas interações ela vai construindo seu próprio conceito sobre o mundo.

Observou-se que as crianças, ao se verem na situação abordada pela pesquisa, se sentiram à vontade para falar sobre suas preferências com relação ao ambiente escolar em que são atendidas. Frente à exposição inicial em que era ressaltado a “confidencialidade” de cada pessoa, as crianças não se contiveram e falaram sem hesitar sobre variados aspectos da escola, dentre eles, a professora. Mesmo que as crianças tenham limitações ao buscar compreender as relações institucionais e pensem que as relações sociais são regidas por normas que caracterizam as relações entre as pessoas e não entre os papéis sociais, ao falarem sobre suas insatisfações suas falas devem ser levadas em consideração pelos adultos (DELVAL, 2002). É dando importância à voz da criança que os professores podem repensar sua prática, que a escola pode repensar seu ambiente e sua rotina, e a família pode repensar os valores que tem compartilhado com suas crianças sobre a escola enquanto uma instituição responsável pela formação para a cidadania (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Percebe-se que as crianças se sentem parte da escola e estão, em todo momento, construindo sua própria visão do ambiente escolar. Elas dizem gostar dos profissionais que as tratam bem, ressaltam o papel do professor como transmissor de conhecimento; e destacam o prazer e a diversão que o brincar traz a elas no recreio e nas horas livres. As crianças demonstram também sentimentos negativos em relação aos comportamentos dos colegas e dos professores que as tratam de forma não afetuosa. Portanto, percebe-se que as crianças em constante interação com a comunidade escolar e sua família constroem sua representação sobre a escola, e esta representação não é somente fruto de influências do meio, mas a partir de suas experiências as crianças possuem uma forma própria de olhar e se vê na escola em que estuda.

### **3. ASPECTOS**

Este item permite o aprofundamento na temática estudada para que se tenha um desdobramento do assunto e sejam apresentadas as características dessa temática. Fizeram parte deste item as seguintes perguntas: como é a sua escola? Você mora longe ou perto da sua escola? Como você vai para a escola? Se você pudesse escolher outro jeito de ir para a escola, de que jeito você gostaria de ir?

No que diz respeito a primeira pergunta quanto a caracterização da escola onde a criança estuda, não houve nenhuma recorrência de resposta considerada não-importista ou fabulada, ou seja, todas as 24 crianças deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas.

As respostas das crianças foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 11.

**Tabela 11** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria como é a sua escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Sentimentos/comportamentos	Positivos	17	<b>33,3</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/Jogos	5	<b>25,4%</b>
	Ativ. Diversas	4	
	Aprendizagem	4	
Aspecto físico	Espaço	8	<b>23,5%</b>
	Materiais	4	
Aspecto humano		7	<b>13,7</b>
Organização		2	<b>3,9</b>
<b>Total</b>		<b>51</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria sentimentos/comportamentos positivos (33,3%) foi a de maior recorrência, algumas vezes os sentimentos apareceram isolados e outras vezes acompanhados de outras subcategorias como exemplificam os extratos a seguir:

Fala para mim, como é a sua escola? *Bonita e legal* (Isabela, 5,10 anos).

Fala para mim, como é a sua escola? *A minha escola... eu acho ela muito bonita, também acho ela é... muito boa, também outra, deixa eu ver... eu gravei uma pra te falar e eu não estou lembrando... Se você quiser pensar... pode pensar. (Silêncio, suspiros).* (Ana Julia, 6;10 anos).

Fala para mim, como é a sua escola? *Ela é bonita, colorida, eu gosto muito dela porque também é boa* (Gabriely, 8;6).

Fala para mim, como é a sua escola? *Como assim? Como é a sua escola? Boa. Por que você acha ela boa? Porque a gente aprende a ler* (Kauã, 7;11 anos).

Nota-se que as crianças ao falarem de sua própria escola a caracterizam segundo o vínculo afetivo e a admiração que possuem pela instituição escolar. Muitas vezes, ao justificarem suas respostas, as crianças retornam ao ponto inicial do sentimento pela escola. Isso mostra que as crianças possuem um sentimento positivo pela escola que frequentam e elas se sentem à vontade ao falarem sobre o que lhes é familiar.

Ao caracterizarem a escola em que frequentam as crianças também falam das atividades desenvolvidas e da rotina escolar (25,4%), aspectos estes referentes às brincadeiras e jogos, as atividades diversas e à aprendizagem e conteúdos. As crianças falam de um lugar onde elas aprendem, brincam e desenvolvem diversas atividades como mostra os extratos a seguir:

Fala para mim, como é a sua escola? *Legal*. Por que sua escola é legal? *Porque tem muitas brincadeiras* (Beatriz, 8;2 anos).

Fala para mim, como é a sua escola? *Legal, divertida...* Por que você acha sua escola legal e divertida? *Porque tem muita coisa*. Como assim muita coisa? *Jogo, corda* (Mariana, 8;5 anos).

Fala para mim, como é a sua escola? *É um pouquim grande, é legal, é educativa* (Bianca, 10;6 anos).

Fala para mim, como é a sua escola? *Ah, minha escola é divertida, legal*. Por que você acha a escola divertida e legal? *Porque aqui muita gente é divertida, tem uma alimentação boa, as professoras são boas pra educar* (Keila, 10;6 anos)

As crianças falam de uma escola que é divertida, tem muitas brincadeiras e jogos, isso mostra o quanto o lúdico é importante para estas crianças e como elas aproveitam com todo vigor e entusiasmo esses momentos na escola. Em um olhar atento percebe-se que as brincadeiras das crianças acontecem em todo lugar. Em casa, na rua, nas estradas – no caso da zona rural; a criança está alerta e aberta para qualquer tipo de realidade ou situação que lhe provoque o “estado lúdico” (PEREIRA, 2002). E é pelo fato de passar boa parte das horas de um dia na escola que as crianças reivindicam com propriedade o espaço e tempo do brincar, da diversão, na escola.

Lisboa (2008) chama atenção para o fato de que o jogo e a brincadeira devem ser sempre apresentados às crianças com o compromisso de “brincar pelo brincar”, sem perder o seu caráter lúdico, de prazer e entretenimento. Os objetivos dos adultos e das crianças são diferentes no tocante ao jogo e, por isso, a escola por ser uma instituição organizada por adultos, tende a propor o jogo enfocando estritamente os aspectos pedagógicos.

O aspecto físico da escola foi citado em 23,5% das respostas das crianças. Suas respostas foram baseadas naquilo que é visível, observável, no ambiente escolar, tanto o espaço físico, quanto os materiais, como mostram os extratos a seguir:

Fala para mim, como é sua escola? *É grande, tem pavimento*. *Sei mais não* (Rafael, 8;4 anos).

Fala para mim, como é sua escola? *Ela tem merendeira, tem sala, tem um pátio, tem secretaria* (Yasmim, 8;2 anos).

Fala para mim, como é sua escola? *(olhar voltado para o chão e mãos em constante gesticulação enquanto fala)* Minha escola? A da zona rural ou daqui? Esta daqui o que eu acho? O que ela tem? Deixa eu ver... ela tem computador, tem sala de aula, tem carteira, tem professora, tem aluno, tem banheiro, tem cozinha, tem secretaria, tem um pátio, tem brincadeiras, tem jogos, tem corda (Samara, 6;7 anos).

Fala para mim, como é sua escola? *Tem armário, tem... tem cadeira, tem tudo!* (Samuel, 5;10 anos).

As crianças estão sempre atentas ao ambiente ao seu redor, como também às vivências que se estabelecem no meio e em constantes e diferentes interações elas buscam construir e internalizar os mais diversos conceitos. Para Delval (2002), ao serem questionadas sobre diversos assuntos, de início, as crianças baseiam suas explicações nos aspectos mais perceptíveis das situações que não sugerem inferência sobre o que não é observável, como podemos notar na caracterização da escola feita pelas crianças desta pesquisa.

Nota-se que uma das crianças demonstra dificuldades em situar a escola em que está sendo atendida, se esta é ou não da zona rural. Provavelmente, isso tenha acontecido pelo fato desta escola, onde foi realizada a pesquisa, ser fruto da política de nucleação, onde escolas pequenas são fechadas e as crianças são atendidas em escolas maiores – ainda na zona rural, que funcionam como núcleos.

As crianças também caracterizaram a escola onde são atendidas pelas pessoas com as quais convivem como professoras, colegas e demais funcionários. O aspecto humano representou 13,7% das respostas das crianças. Vejamos os extratos a seguir:

Fala para mim, como é a sua escola? *Ela é bonita, é uma boa escola, tem muitas pessoas* (Max, 10;5 anos).

Fala para mim, como é sua escola? *Ah, minha escola é divertida, legal. Por que você acha a escola divertida e legal? Porque aqui muita gente é divertida, tem uma alimentação boa, as professoras são boas pra educar* (Keila, 10;6 anos).

Fala para mim, como é sua escola? *Ela, ela é muito boa. Por que você acha ela boa? Por causa que tem muitos colegas, conheço todo mundo* (Igor, 9;4 anos).

Fala para mim, como é sua escola? *Ah minha escola tem meus amigos muito legais, tem comida boa, tem algumas professora legal* (Alice, 9;11 anos).

Percebe-se que ao falarem sobre a própria escola, as crianças falam das pessoas, dos colegas divertidos, da facilidade em conhecer todos os que frequentam o ambiente escolar. Isso demonstra o quanto as pessoas colaboram para que as crianças cultivem pensamentos positivos ou negativos sobre a escola que frequentam. Ao caracterizarem a

escola as crianças logo trazem os professores como referência, juntamente com as qualidades neles percebida/sentida e a função a eles designada.

Pesquisas realizadas por Chaves e Barbosa (1998), citados por Guimarães e Saravali (2009), sobre a realidade escolar mostraram que as crianças demonstram aprovação e valorização pelo professor que se relaciona bem com os demais, que conversa e que é afetuoso.

Duas crianças falaram sobre a organização escolar ao caracterizarem a escola que estudam, que representa 3,9% das respostas. Vejamos os extratos a seguir:

Fala para mim, como é a sua escola? *A escola é grande, e tem muitas salas, caderno, livro, computador. O que mais? Tem colegas é... alunos, as série* (Tales, 10;0 anos).

Fala para mim, como é a sua escola? *Minha escola é... ela é da prefeitura* (Vanderson, 5;1 anos).

Nota-se que, mesmo não tendo a noção das questões organizacionais de forma global, as crianças, desde cedo, começam a perceber, pelas falas dos adultos e por outras experiências, que a escola possui uma organização; desde o órgão responsável a qual pertence, até a divisão por séries. Segundo Saravali e Guimarães (2010), a teoria piagetiana considera que, mesmo diante de constante influência externa, o sujeito é ativo no processo da construção do conhecimento social. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento social vai assumir uma interpretação diferente, onde não há uma imposição dos dados, mas uma reorganização, o que enquadra nos processos de assimilação e acomodação. Portanto, as crianças transformam as informações, as situações observadas ou vividas, em objetos de conhecimento, dando-lhes definições e ideias bastante singulares.

No que diz respeito a localização da escola e a ideia das crianças quanto a distância de suas casas até a escola, foram obtidas respostas pontuais e todas as 24 crianças deram respostas consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas. As porcentagens são mostradas na Tabela 12.

**Tabela 12** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria distância casa X escola.

<b>Localização</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Longe	13	54,2
Perto	6	25,0
Mai ou menos perto	4	16,7
Mais ou menos longe	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Percebe-se que 54,2 % das crianças consideram que moram longe da escola, ou seja, a maioria das crianças entrevistadas. Este fator parece ser recorrente na realidade pesquisada uma vez que as crianças vêm de diferentes localidades, uma vez que as pequenas escolas foram fechadas e as crianças foram direcionadas a esta escola que funciona como núcleo. Segundo Vendramini (2007), a zona rural tem passado por grandes transformações no que diz respeito ao contexto escolar. Escolas têm sido fechadas, rompendo assim com a estrutura organizacional de pequenas escolas e os alunos vêm sendo atendidos em núcleos que tem como um dos objetivos diminuir o número de classes multisseriadas.

Para Flores (2000), as Escolas Nucleadas Rurais se constituem um modelo diferenciado de escola rural, rompendo com o modelo de escola isolada, proporcionando para a clientela rural melhores condições físicas e humanas. Porém, é muito importante que se discuta essa instituição bem como os desafios para que a escola realmente venha atender as especificidades do campo.

Deslocando-se de distâncias consideráveis, as crianças contam com o transporte escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Viçosa. Nenhuma criança deu resposta considerada não-importista ou fabulada, todas as respostas foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. Ao serem questionadas, 100% das crianças responderam gostar do transporte escolar utilizado e aqueles que veem a pé também responderam afirmativamente que gostam de vir assim para a escola. A Tabela 13 mostra os diferentes tipos de veículos que auxiliam as crianças.

**Tabela 13** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria como as crianças vão para a escola.

<b>Meio de Transporte</b>	<b>Números de sujeitos</b>	<b>%</b>
Transporte escolar	21	87,6
A pé	3	12,5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Nota-se que o número de crianças que vão a pé para a escola (12,5%), ou seja, que moram próximos à mesma é pequeno frente aquelas que fazem uso do transporte escolar para terem acesso à escola (87,6%). Os extratos a seguir mostram o que as crianças pensam sobre o transporte escolar:

*Como você vai para a escola? Eu vinha de lotação agora eu mudei pro micro, micro do Paiol. Você gosta de ir para a escola assim de micro? Antes eu não gostava não, mas agora eu gosto. Você precisa ficar muito tempo esperando? Preciso porque eu gosto de acordar cedo, então tem que esperar muito, ou então eu subo no micro quando ele está passando pra buscar os meninos pra voltar de novo pra levar pra escola. Como é o micro-ônibus que você vai pra a escola? Ele é branco e amarelo, está escrito escolar, ele é um pouco abafado, mais é legal, também o motorista é super gente boa, e também vem uma cantineira aqui da escola com a gente (Brunessa, 10;4 anos).*

*Como você vai para a escola? Eu vou de ônibus. Você gosta de ir para a escola assim de ônibus? Gosto. Você precisa ficar esperando muito tempo? Um pouco. Como é o ônibus que você vai para a escola? Tem muito mais menino do que menina no nosso ônibus, tem que separar pra não chegar ninguém lá atrás, quando mistura fica fazendo bagunça junto com elas e eu só sento na frente porque eu não gosto de sentar lá atrás (Samara, 6;7 anos).*

As crianças dizem gostar do transporte que utilizam para terem acesso à escola, ao caracterizarem este transporte, elas ressaltam na maioria das vezes os aspectos físicos do veículo, com também as pessoas que os acompanham durante o percurso, uma vez que alguns profissionais da escola também moram na zona rural. Para Flores (2000), o transporte é uma das questões decisivas para as Escolas Rurais Nucleadas uma vez que sua inexistência, e muitas vezes sua falta esporádica impossibilita as crianças de participarem das aulas.

Observa-se que neste item “Aspecto” ao buscar um aprofundamento da temática pesquisada, incluindo além da caracterização da escola, aspectos relacionados à localização e o transporte, as crianças não deram respostas consideradas não-importistas ou fabuladas, mas se esforçaram em justificarem suas respostas frente as perguntas. Ao caracterizarem a escola em que estudam as crianças se atentaram as atividades desenvolvidas e à rotina escolar em si, além de se basearem nos sentimentos positivos

que os ligam à escola. Quanto à localização, a maioria das crianças (54,2%) disseram morar longe da escola, o que acaba justificando o uso de transporte para deslocamento da casa para escola por 87,6% das crianças e adolescentes entrevistados. Ao serem questionadas quanto ao transporte as crianças e dizem gostar e o caracterizam atentando para os aspectos físicos do veículo.

#### 4. EXTENSÃO

As perguntas desse item buscam ampliar a temática para que as crianças possam pensar em outras pessoas e situações, ou seja, aqui as crianças poderão pensar em vivências para além das suas próprias. Fizeram parte desse item as seguintes perguntas: Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? As crianças que não vão de ônibus vão como para a escola? Ao serem questionadas se todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola as 24 crianças deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, não houve resposta considerada não-importista ou fabulada. Das 24 crianças, 15 acham que todas as crianças da zona rural vão para a escola, e 9 acham que nem todas as crianças da zona rural vão para a escola.

As justificativas das crianças que responderam positivamente, ou seja, que todas as crianças da zona rural vão para a escola, foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 14.

**Tabela 14** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porquê todas as crianças da zona rural vão para a escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>30,1</b>
	Ativ. Diversas	1	
	Aprendizagem	4	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	3	<b>26,7</b>
	Negativos	1	
Obrigações		2	<b>13,3</b>
Aspecto Humano		1	<b>6,7</b>
Localização		1	<b>6,7</b>
Idade		1	<b>6,7</b>
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Percebe-se que em suas justificativas as crianças falam das atividades desenvolvidas na escola e a rotina (30,1%), subcategoria essa composta pelos itens brincadeiras e jogos, atividades diversas e aprendizagem, aspectos que envolvem estudar, aprender e conteúdos. Vejamos os extratos a seguir que exemplificam a subcategoria atividades/ rotina:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que você acha que todas as crianças da zona rural vão para a escola? *Eu acho que é pra, é que tem alguns que falta ainda. Por causa que elas gosta de estudar e também se elas faltar a professora briga com eles. Por que a professora briga quanto falta? Por causa que deixa de fazer dever, esquece ele e também perde as brincadeiras* (Rafael, 8;4 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Acho*. Por que? *Porque elas tem que aprender mais* (Yasmim, 8;2 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que todas as crianças da zona rural vão para a escola? *É pra aprender*. Por que precisa vir pra escola pra aprender? *É por causa de que a pessoa precisa aprender a escrever emendado* (Gabriela, 6;8 anos).

As crianças trazem em suas respostas atividades como dever de casa e escrever “emendado” (a famosa letra cursiva), atividades estas que precisam ser executadas para não acarretar em punição e não faltar: “*se faltar a professora briga*”, e ao mesmo tempo para suprir as exigências do processo de letramento, muitas vezes, imposta às crianças e adolescentes como necessárias. É ressaltado também a importância do aprender e o gosto pelo estudar. Aqui é intensificado o papel da escola como transmissora de conhecimento, produtora do saber, assim como é defendido pela sociedade, mas os elevados índices de acesso à escola não significa democratizar o saber. Conhecer quem são estas crianças que frequentam as instituições escolares é fundamental. A baixa frequência escolar pode ser solucionada a partir do momento em que a escola conhecer e reconhecer os motivos que levam as crianças se ausentarem das salas de aulas por vários dias (LEITE, 1996).

As justificativas baseadas em sentimentos/comportamentos tiveram recorrência de 26,7%, esses sentimentos são de caráter positivo e negativo, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Ham, ham*. Por que? *Porque acha muito bom. Eu fico esperando até... se não chegar, fica garrado no barro. E se o ônibus não chegar como faz para ir para a escola? Vim embora para casa* (Débora, 6;11 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que? *Eles gostam e são muito legal* (Isabela, 5;10 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que você acha que todas as crianças da zona rural vão para a escola? *Eu acho que é pra, é que tem alguns que falta ainda. Por causa que elas gosta de estudar e também se elas faltar a professora briga com eles. Por que a professora briga quanto falta? Por causa que deixa de fazer dever, esquece ele e também perde as brincadeiras* (Rafael, 8;4 anos).

Esses extratos indicam que frente a um possível comportamento negativo advindo da professora, as crianças atribuem ao vínculo afetivo o motivo de se frequentar a escola. Vale ressaltar que é muito importante para a criança cultivar um sentimento positivo pelo ambiente escolar em que frequenta, a ação de frequentar a escola deve ser cada vez mais consciente e prazerosa. As crianças também ressaltaram em suas respostas o sentimento de obrigação (13,3%) em frequentar a escola, vejamos os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Acho*. Por que? *Porque elas tem que aprender mais* (Yasmim, 8;2 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão pra a escola? *Porque a mãe dele fala pra eles ir pra escola* (Vanderson, 5;1 anos).

Nota-se que as crianças ao falarem sobre a importância de todas as crianças frequentarem a escola ressaltam o caráter obrigatório, a obrigação de dominar conteúdos e a imposição do adulto para que se vá para a escola. Por outro lado, é notável que a escola só poderá alcançar seus objetivos a partir do momento em que a mesma e a família reconhecerem a criança como um sujeito ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem que precisa construir no seu dia-a-dia o prazer de estar na escola juntamente com o prazer de aprender e de ensinar.

Em se tratando de aprendizagem é preciso ressaltar que, segundo Becker (2003), a fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o sujeito aprende por força das suas ações: ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. Assim, é importante que os professores e demais profissionais da educação se esforcem em propor atividades em que as crianças e adolescentes possam se sentir motivados a frequentar a escola, não só para aprender, mas para compartilhar seus conhecimentos também.

A subcategoria que diz respeito a localização (5,6%) foi recorrente apenas na fala de uma criança. O extrato a seguir exemplifica:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola?  
*Hum, hum. Por que? Porque as crianças mora perto da escola, então podem vim (Max, 10;5 anos).*

No que diz respeito a localização (5,6%), a criança se ateve apenas aos fatores observáveis da situação, para ela não há impedimento para que as crianças que moram perto da escola a frequentem. Observa-se aqui a presença do raciocínio transdutivo, onde a criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações particulares e não da situação como um todo (BARRETO, 2001).

A subcategoria idade (5,6%) também foi recorrente na fala de apenas uma criança, como mostra o extrato a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola?  
*Sim. Por que? Uai, por causa se não elas vão ficar velhinha e não vão estudar e não vão ver nada (Ana Júlia, 6;10 anos).*

Quanto a idade (5,6%) essa criança parece reproduzir fidedignamente o que ouve dos profissionais da escola, onde é sempre ressaltado que todos devem aproveitar as oportunidades enquanto são crianças, adolescentes e jovens. Essas crianças podem estar tomando como verdades absolutas estes “alertas” que lhes são feitos pelos adultos com o objetivo de motivá-las a valorizarem a escola. Com relação as nove crianças cujas respostas foram que nem todas as crianças da zona rural vão para a escola, as respostas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 15.

**Tabela 15** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porque nem todas as crianças da zona rural vão para a escola.

SUBCATEGORIAS		Números de respostas	%
Limitações		4	<b>28,6</b>
Sentimentos/comportamentos	Negativo	3	<b>21,4</b>
Localização		3	<b>21,4</b>
Idade		2	<b>14,3</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>14,3</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	2	
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Percebe-se que 28,6% das respostas ressaltaram limitações variadas que impedem as crianças de frequentarem a escola, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Não. Por que elas não vão para a escola? Porque ... elas não tem matricula não* (Tales, 10;0 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Não. Por que? É tem estado longe ai que algumas crianças tem dificuldade e não tem jeito de ir pra escola. Que dificuldades que são essas? É que é muito pobre, não tem material, a escola é muito longe* (Keila, 10;6 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Nem todas. Por que nem todas vem para a escola? Porque algumas não tem oportunidade. Por que nem todas tem oportunidade? Ah as vezes elas moram muito longe, ou senão não tem vaga na escola* (Brunessa, 10;4 anos).

Ao levantar limitações que impedem a frequência à escola, as crianças falam da falta de matricula, pobreza, distância e falta de oportunidades. Nota-se que as crianças percebem muitos dos aspectos burocráticos e organizacionais da escola, bem como, problemas sociais como pobreza e falta de oportunidades. Delval (2007), citado por Saravali e Guimarães (2010), ressalta que por mais que a criança inserida na sociedade construa suas representações a partir das relações que estabelece com outras crianças e adultos, ela realiza uma tarefa individual que não tem a ver com uma assimilação passiva e que as representações resultantes não são meras copias das dos adultos. Ou seja, as crianças tem autenticidade na forma como observam e concebem as diversas circunstâncias da sociedade.

A subcategoria sentimento/comportamentos negativos (21,4%) apareceu na maioria das vezes relacionada à subcategoria atividades/rotina (14,3), mais especificamente o item aprendizagem, que diz respeito aos estudos e aos aspectos da aprendizagem. Essas subcategorias aparecem relacionadas pelo fato das crianças expressarem, frequentemente, seus sentimentos em relação ao ato de estudar, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Não, tem algumas que não. Por que elas não vem para a escola? Ah, eu acho que elas não gostam* (Gabriely, 8;6 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Não. Por que? Porque não gostam de estudar* (Bianca, 10;6 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Algumas vão, tem outras que não vão. Por que algumas vão e outras não vão? Tem umas que não quer estudar, tem umas que são menor de idade pra entrar na escola* (Alice, 9;11 anos).

Percebe-se que as crianças, ao inferirem que outras crianças não vão a escola porque não gostam da escola e não gostam de aprender, estão mostrando que há algo de errado na dinâmica escolar que desperta neles os sentimentos negativos quanto ao processo ensino aprendizagem. Parece que, para além dos seus métodos, a escola precisa se repensar enquanto instituição, enquanto garantia de um direito, enquanto um espaço que não só possibilite o saber, mas que principalmente, amplie horizontes (LEITE, 1996).

As crianças também falam da idade (14,3%) como uma limitação de se não frequentar a escola, revelando assim uma realidade da zona rural do Município de Viçosa em que as escolas rurais não atendem as crianças de todas as faixa-etárias (0 a 6 anos) que abrange a educação infantil, atendendo somente as crianças com idade a partir de 5 anos. Vejamos os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Algumas vão, tem outras que não vão. Por que algumas vão e outras não vão? Tem umas que não quer estudar, tem umas que são menor de idade pra entrar na escola* (Alice, 9;11 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Eu acho que não porque tem uns que não vão. Por que eles não vem para a escola? Tem uma menininha lá filha de Eva, tem um meu primo e outro primo que não vai. Porque eles tem um que tem 4 anos, outro com 2 anos e outro com 1 ano e 2 meses* (Mariana, 8;5 anos).

As crianças demonstram o desconhecimento da possibilidade das crianças menores frequentarem uma instituição escolar. Segundo Barbosa et. al. (2012), no Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma específica um processo de ocultamento, omissão e alvo da desigualdade na distribuição das políticas públicas.

O que diz respeito à subcategoria localização (14,5%) as crianças falam da distância entre a casa e escola como uma limitação para se frequentar a escola como mostra os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Eu acho que não. Por que você acha que não? Ah... porque mora muito longe* (Angélica, 9;3 anos).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Não. Por que? É tem estado longe ai que algumas crianças tem dificuldade e não tem jeito de ir pra escola. Que dificuldades que são essas? É que é muito pobre, não tem material, a escola é muito longe* (Keila, 10;6 anos).

Ter a escola perto de casa fechada e ter que acordar às 5 horas da manhã para pegar o transporte escolar e ir para outra escola se torna um agravante para a frequência

escolar como mostra a fala das crianças. Por mais que contem com o transporte escolar, as crianças não contam com a certeza de que todos os dias estarão presentes na escola, pois a falta esporádica do transporte, muitas vezes sem aviso prévio, as impossibilita de chegarem à escola (FLORES, 2000).

É possível considerar que estas crianças reconhecem os impedimentos que faz com que nem todas as crianças e adolescentes da zona rural tenham acesso à escola. Por outro lado, reconhecem também que aqueles que não frequentam a escola atribuem sentimentos negativos aos estudos e a aprendizagem. Não veem prazer em aprender, mas sim um peso muitas vezes impossível de suportar, necessitando assim da constante motivação por parte da escola e da família.

Para Boruchovitch (2001), é perceptível as atitudes dos sujeitos motivados e dos desmotivados. Os sujeitos motivados são notados pelo esforço, pela busca e insistência nas atividades, enquanto os sujeitos desmotivados não se esforçam intencionalmente, resistem em procurar ajuda e desistem diante de desafios e dificuldades.

No que diz respeito à questão se acham que todas as crianças vão de ônibus para a escola, três crianças deram respostas consideradas não-impotistas e 21 deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. Das 21 crianças, 16 (66,7%) acham que nem todas as crianças vão de ônibus para a escola e cinco crianças (20,8%) acham que todas as crianças vão de ônibus para a escola.

Os extratos a seguir exemplificam as respostas das crianças que consideram que todas as crianças vão de ônibus para a escola, as subcategorias recorrentes foram sentimentos/comportamentos, meio de transporte e localização:

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Eu acho que sim. Por que? Porque não tem que andar de a pé* (Dalila, 7;8 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *(Balança a cabeça afirmativamente)*. Por que? *Porque eles gosta de vir de a pé*. Por que eles gostam de vir de a pé? *Porque de vez em quando eles não gostam de vir de ônibus por causa daquela zuera dos meninos* (Isabela, 5;10 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Ham, ham*. Por que? *É porque não tem van pra eles só tem micro* (Vanderson, 5;1 anos).

Percebe-se que estas crianças se atêm apenas a um aspecto da situação que vivenciam, ignorando as outras possibilidades, o que são característica da faixa-etária em que se encontram. Segundo Barreto (2001), para Piaget os conceitos iniciais das crianças são pré-conceitos que tendem a ser dominados pelas ações, composto pelo que

é possível de observação, em vez de serem esquemáticos e abstratos. Esse tipo de raciocínio é chamado de raciocínio transdutivo, onde a criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações.

As respostas das crianças que acham que nem todas as crianças vão de ônibus para a escola foram agrupadas nas subcategorias meio de transporte (35,3%) e localização (64,7%). Percebe-se que mais da metade das crianças justificaram sua resposta baseando-se na localização (64,7%) como principal fator para que, nem todas as crianças utilizem o transporte escolar. Os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Porque algumas moram muito perto, não vai de ônibus* (Samara, 6;7 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Por que em alguns lugar o ônibus não passa pra pegar* (Filipe, 8;5 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Porque algumas moram perto* (Angélica, 9;3 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Igual aqui, tem uns que mora mais ou menos perto ai eles vem andando* (Keila, 10;6 anos).

Nota-se que as crianças chamam atenção para um aspecto observável e importante, pois a menor distância entre as casas e a escola facilita o acesso diário entre as mesmas. Vale ressaltar que as crianças tomam como referência a escola para estabelecerem quem está longe de quem. A escola parece estar no lugar adequado e seu público é que precisa se deslocar para usufruir de seus benefícios. Não é a escola que é longe, mas a casa, as crianças que são tidas como distantes.

Em suas justificativas as crianças citaram diferentes meios de transporte (35,3%) que poderiam ser utilizados pelas crianças que não vão de ônibus, lembrando que a ação de ir a pé, caminhando, também está inserida como meio de transporte. Vejamos os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Tem vez que as meninas vem de a pé* (Max, 10;5 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Porque tem algumas que é muito perto ai não precisa de van* (Gabriely, 8;6 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Não vem, nem todas. De vez em quando vem os outros que vem de moto e de carro* (Kauã, 7;11 anos).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*, *vai uma que vai de a pé* (Ana Júlia, 6;10 anos).

Ao justificarem suas respostas as crianças conseguem pensar em outra opção além do transporte escolar. Estes extratos mostram também que algumas crianças moram a uma distância considerável da escola, que não tem como percorrerem o trajeto a pé, ou seja, caminhando.

No que diz respeito à pergunta sobre como as crianças que não utilizam transporte vão para a escola, das 24 crianças entrevistadas, oito (33,3%) deram respostas consideradas não-importistas e 16 (66,7%) deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. É possível inferir que o fato de 33,3% das respostas serem consideradas não-importistas revela que a pergunta em si era de difícil compreensão para as crianças.

Uma criança demonstrou, através de sua fala, dificuldades em pensar na possibilidade de existirem crianças que não vão de ônibus para a escola. Quando questionada ela fala da necessidade de retornar para casa, caso o ônibus não vá buscá-los como mostra o extrato a seguir:

*E as crianças que não vão de ônibus, vão como para a escola? Se o ônibus não for buscar, se chover aí volta pra casa (Debora, 6;11 anos).*

É notável o caráter egocêntrico deste tipo de pensamento, onde a criança é egocêntrica em relação às representações e demonstra dificuldades em considerar e coordenar seu ponto de vista dentre outros e com outros (BARRETO, 2001). No entanto, esta criança fala especificamente de sua experiência na localidade onde vive, pois é comum na zona rural do Município de Viçosa, quando chove por vários dias, o transporte escolar não fazer seu trajeto na zona rural para atender as crianças e adolescentes destas localidades e aqueles que saíram cedo de suas casas voltam debaixo de chuva.

As outras respostas referentes a essa pergunta foram agrupadas em subcategorias como Meio de transporte e A pé, sendo esta última referente ao fato de não usar nenhum meio de transporte para ir para a escola.

Segundo as falas das crianças, a maioria representada por 70% das crianças não utilizam o transporte escolar, ou seja, vão caminhando para a escola. Usam outro meio de transporte como carro, moto e bicicleta, 30% das crianças. Essas subcategorias não aparecem isoladamente, por isso esses dados serão apresentados juntos, como mostra os extratos a seguir:

E as crianças que não vão de ônibus, como vão para a escola? *Com os pais dela de a pé* (Vanderson, 5;1 anos).

E as crianças que não vão de ônibus, como vão para a escola? *Andando de a pé. Por que? Porque elas vem muito tarde, ela vem depois de todos ônibus* (Gabriely, 8;6 anos).

E as crianças que não vão de ônibus, como vão para a escola? *Tem umas que vem de a pé, de bicicleta* (Tales, 10;0 anos).

E as crianças que não vão de ônibus, como vão para a escola? *A pé, de bicicleta, de moto* (Filipe, 8;5 anos).

Percebe-se que as crianças falam do que lhes é comum, de suas vivências diárias em uma localidade rural diversificada onde a escola está realmente próxima a algumas casas e bem distante de outras moradias das crianças por ela atendidas. Algumas crianças contam com a companhia e cuidado de um adulto da família ao fazer o percurso de casa para a escola, outras crianças vão por conta própria, uma vez que a escola, mesmo situada na zona rural, fica a uns 10 minutos de caminhada da rodovia que liga aquela área rural à cidade de Viçosa.

Observa-se que, apesar de mostrarem limitações em compreender e responder algumas perguntas, as crianças expressaram seus pensamentos quanto a situação de outras crianças em relação a escola, neste caso específico quanto a frequência e ao transporte escolar. Na maioria das vezes as crianças se prenderam aos aspectos observáveis e notáveis da situação, o que já era esperado, pois as crianças em suas representações iniciais se atêm aos aspectos mais concretos e perceptíveis da realidade. Vale ressaltar que estas representações não são meras cópias da realidade, pois a criança realiza uma tarefa individual que não tem a ver com uma assimilação passiva, mas com autenticidade ela vai construindo sua própria representação do mundo ao seu redor (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010; DELVAL, 2002).

As crianças, especificamente as menores, demonstraram desconhecer a possibilidade das crianças de 0 a 6 anos estarem incluídas na comunidade escolar, devido a realidade em que estão inseridas, uma vez que a escola que frequentam atende crianças somente à partir dos 5 anos de idade. Isso chama a atenção para o fato de que a Educação Infantil, como parte da Educação Básica, também é um direito da criança, e se estas crianças não são atendidas pelas escolas da zona rural, estão sendo privadas deste direito (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Por outro lado, a comunidade local precisa saber que este direito existe para reivindicá-lo.

## 5. MUDANÇA

O item “Mudança” enfoca o que as crianças pensam sobre as mudanças que envolvem a situação pesquisada. Fazem parte deste item perguntas que nos possibilitarão conhecer explicações dadas pelas crianças quanto ao que pode ser feito na escola, como uma determinada situação pode mudar; as perguntas são norteadas pelo **como**. As perguntas que compõem esse item são: Como você acha que deveria ser sua escola? Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola?

Quanto a primeira pergunta sobre como as crianças acham que deveria ser a escola em que frequentam, duas respostas foram consideradas não-impulsivas, uma fabulada e 21 foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas.

As respostas das crianças foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 16.

**Tabela 16** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria como deveria ser a escola.

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivos	14	<b>39,5</b>
	Negativos	1	
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>18,4</b>
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	4	
Sem mudanças		7	<b>18,4</b>
Aspecto físico	Espaço	3	<b>13,2</b>
	Materiais	2	
Aspecto humano		3	<b>7,9</b>
Localização		1	<b>2,6</b>
<b>Total</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria sentimentos/comportamentos foi a mais recorrente nas respostas das crianças, apresentando 39,5%, sendo esses sentimentos e comportamentos de caráter positivos e negativos. Essa subcategoria esteve muito relacionada com outras subcategorias como as atividades/rotina (18,4%), o gostar da escola do jeito que ela é, ou seja, sem mudanças (18,4%) e em relação ao aspecto humano (7,9%). Os extratos a seguir exemplificam as recorrências da subcategoria sentimentos/comportamentos e sua relação com outras subcategorias:

Como você acha que deveria ser sua escola? *É... boa né. Por que? Porque a gente tem que estudar muito pra gente ficar inteligente. Por que a gente tem que ficar inteligente? Pra gente aprender as coisas* (Dalila, 7;8 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Eu acho muito negócio legal pra brincar. Que negócio legal para brincar? Brincar de roda, casinha e as coisas, se não tiver boneca que, eu pego a minha boneca em casa* (Débora, 6;11 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Bonita! Por que? Porque ela é bonita do jeito que ela é!* (Isabela, 5;10 anos).

Percebe-se pelas falas das crianças que por passarem boa parte do dia na escola, estabelecem uma relação afetiva com tudo que abrange a rotina escolar, e eles demonstram o desejo de que essa relação se intensifica cada vez mais. Os sentimentos atribuídos pelas crianças à escola não são sempre positivos, podem ser negativos também, como mostra os extratos a seguir:

Como você acha que deveria ser sua escola? *Ah mais legal, as professora mais legais. Por que deveria ser mais legal? Ah, porque tem umas que não são muito legal não. Mas por que você acha que algumas não são legais? Ah porque elas são chatas um pouco comigo* (Alice, 9;11 anos).

Por este extrato é possível notar que as crianças desejam melhora no comportamento dos profissionais da escola que não demonstram afetividade e as crianças acabam não sentindo que são bem tratadas. Este fato chama à atenção para a necessidade de ouvirmos nossas crianças, buscar saber o que as incomoda, qual sentimentos certas atitudes lhes provocam e o que poderia ser feito para que elas possam sentir mais atraídas e acolhidas pela escola. Nota-se como as subcategorias sentimentos/comportamentos (39,5%) e aspecto humano (7,9%) estão relacionadas, ou seja, além de atribuir um valor afetivo à escola como um todo, as crianças também atribuem valores afetivos às pessoas.

Ao falarem de seus desejos de como deveria ser a escola, as crianças falam das atividades desenvolvidas e aspectos da rotina (18,4%), como o brincar, atividades diversas e aspectos relacionadas a aprendizagem e conteúdo. Vejamos os extratos a seguir:

Como você acha que deveria ser sua escola? *Eu acho muito negócio legal pra brincar. Que negócio legal para brincar? Brincar de roda, casinha e as coisas, se não tiver boneca que, eu pego a minha boneca em casa* (Débora, 6;11 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Ser um pouco mais grande, ter campo de futebol e aulas de informática, informática já tem, deixa eu ver aqui... de natação essas coisas. Por que deveria ser maior e ter essas coisas que você falou? Porque eu gosto dessas coisas* (Max, 10;5 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Minha escola? Do jeito que ela é ela já é boa pra mim, mas pra algumas pessoas não. Por que? Por que algumas pessoas não gosta muito dessa escola, gostaria de estudar em outra escola que dá lanche depois do almoço, dá muita coisa gostosa* (Samara, 6;7 anos).

Percebe-se que as crianças desejam a escola como um lugar onde possam divertir, com espaço e atividades direcionadas para diversões. Outras crianças percebem como seus colegas veem a escola, e ao colocar sua resposta ela consegue pensar no que os outros desejam para a escola. É notável como estas crianças veem a escola como aquela que pode suprir suas diferentes necessidades. Necessidades de se sentirem vivas e divertirem através do brincar (FRIEDMANN, 2004) e necessidades de se alimentarem e sentirem satisfeitas para depois realizarem com disposição as demais atividades. Não deixando aqui de atribuírem à escola um caráter assistencialista que muitas vezes é primordial para a permanência das crianças nas escolas rurais (LEITE, 1996).

No que diz respeito as subcategorias aspecto físico (13,2%) e localização (2,6%), as crianças falam do que poderia ser diferente no espaço físico, os materiais; e como a escola deveria ser mais perto para facilitar o acesso. Vejamos os extratos a seguir:

Como você acha que deveria ser sua escola? *Ah, deveria ser... ah é a cor marron, aí é tirar as pedras. Por que você acha que deveria mudar a cor da escola? Ah, eu não gosto muito de laranja* (Gabriely, 8;6 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Eu acho que deveria ter vários brinquedos e que os computadores funcionassem. Que tipo de brinquedo você gostaria que tivesse aqui? Um escorregador bem alto e piscina pra gente nadar* (Brunessa, 10;4 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Grande, com sala, umas 7sala pra cada um, é... banheiro, cozinha, diretoria, biblioteca. Por que? Porque a escola é boa pra aprender as coisas para os alunos* (Tales, 10;0 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Perto. Por que sua escola deveria ser perto? Porque quando chove nós não tem jeito de vir pra aula. Por que quando chove vocês não vem para aula? Porque o ônibus não vai. Por que o ônibus não vai quando chove? Porque tá com barro* (Beatriz, 8;2 anos).

As crianças, por serem aqueles que usufruem da escola em todos seus aspectos, expõem o pensamento de como deveria ser a escola com propriedade e originalidade. Elas falam da cor da escola que não lhes agrada; falam de materiais que gostariam de usar, mas pensam que não usam porque não funcionam, no caso dos computadores que na maioria das vezes, são utilizados somente pelos profissionais da escola; falam dos brinquedos que poderiam ser somados aos momentos de brincadeira. Por outro lado, suscita a reflexão: quantas vezes ao planejarem as escolas perguntaram as crianças quais

cores elas gostam? A fala das crianças pode contribuir para mudanças e influenciar pessoas, entidades, instituições como a escola, que se preocupam com os interesses das crianças e com ações que podem contribuir para melhores condições para que a criança viva a sua infância de forma plena (CRUZ, 2008).

Exemplificando a subcategoria localização (2,6%), que foi recorrente na fala de uma criança apenas, temos o extrato a seguir:

Como você acha que deveria ser sua escola? *Perto*. Por que sua escola deveria ser perto? *Porque quando chove nós não tem jeito de vir pra aula*. Por que quando chove vocês não vem para aula? *Porque o ônibus não vai*. Por que o ônibus não vai quando chove? *Porque tá com barro* (Beatriz, 8;2 anos).

Nesse extrato é expresso o desejo de uma criança por uma escola que seja perto do lugar onde mora, para que não precise se ausentar da escola nos períodos de chuva. Este é um fato que se repete ano após ano, pois sempre nos períodos chuvosos a frequência escolar cai consideravelmente, uma vez que o transporte escolar não vai buscar as crianças por causa das dificuldades de acesso a algumas localidades sem estradas asfaltadas. O uso de um transporte escolar que não é eficiente pode prejudicar consideravelmente a frequência dos estudantes que dele dependem para terem acesso à escola (FLORES, 2000).

Com relação as crianças que gostam da sua escola do jeito que é, as respostas foram agrupadas na subcategoria “sem mudanças” (18,4%), onde é possível notar também que os sentimentos/comportamentos positivos (39,5%) são base das justificativas das crianças, como mostra os extratos a seguir:

Como você acha que deveria ser sua escola? *Desse jeito aqui mesmo*. Por que? *Assim é muito legal!* (Rafael, 8;4 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Do jeito que ela está tá bom*. Por que? *Ah, porque já é divertida!* (Keila, 10;6 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Do jeito que ela é ué!* Por que? *Não sei* (Igor, 9;4 anos).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Do jeito que ela é*. Por que? *Porque do jeito que ela é ela é boa, ela é ótima!* (Yasmim, 8;2 anos).

Nota-se pelas falas que as crianças, residentes na zona rural, gostam da escola que estudam, e na maioria das vezes, justificam suas respostas ressaltando o vínculo afetivo que possuem com a mesma. Isso mostra que a escola não deve se acomodar, mas deve

buscar se aprimorar constantemente a fim de alimentar em mais crianças o sentimento positivo pela escola.

As crianças se mostram desejosas de falarem sobre o ambiente escolar que frequentam e, mesmo tendo sentimentos positivos elas pensam em sugestões de como essa escola deveria ser, ao mesmo tempo em que desejam a extinção dos sentimentos e comportamentos negativos presente na escola. Isso mostra que o hábito de ouvir e estudar a criança pode trazer benefícios para a comunidade escolar como um todo. Segundo Leite (1996), precisamos ouvir nossas crianças, aprender com elas, trocar com elas, pois só assim laços afetivos poderão ser criados e as crianças se sentirão confiantes por inteiro.

No que diz respeito a pergunta sobre o que as crianças acham que deveria mudar na escola, as 24 crianças deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. Desse total de crianças 25% disseram que precisava mudar alguma coisa na escola e 75%, conseqüentemente, disseram que não precisava mudar nada na escola que frequentam. Isso significa que algumas crianças se mostram não totalmente satisfeitos com a escola que estudam, enquanto outros demonstram satisfeitos com o atendimento que recebem.

As respostas das crianças que disseram que a escola precisa de mudanças foram agrupadas em subcategorias, como mostra a Tabela 17.

**Tabela 17** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que deveria mudar na escola.

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Aspecto físico	Espaço	1	<b>10,0</b>
	Materiais	-	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	3	<b>40,0</b>
	Negativos	1	
Aspecto humano		3	<b>30,0</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>10,0</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	-	
Localização		1	<b>10,0</b>
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

As subcategorias recorrentes nas respostas das crianças foram: aspecto físico (10,0%), referente ao espaço da escola em geral; sentimentos/comportamentos (40,0%), sendo estes positivos e negativos; aspecto humano (30,0%), que diz respeito as pessoas que fazem parte da comunidade escolar; atividades desenvolvidas e rotina escolar (10,0%), mais especificamente o item brincadeiras/jogos; e localização (10,0%). Por serem falas de apenas seis crianças, os dados das subcategorias serão apresentados juntos. Os extratos a seguir exemplificam as justificativas das crianças que disseram precisar mudar alguma coisa na escola:

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Sim*. O que deveria mudar na sua escola? *As professoras ser mais legais*. O que mais poderia mudar na sua escola? *Ter mais alunos* (Alice, 9;11 anos).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Sim*. O que deveria mudar na sua escola? *Ser perto* (Beatriz, 8;2 anos).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Sim*. O que deveria mudar na sua escola? *Os meninos não brigar, os menino não jogar pedra na janela como eles joga... os meninos... ah, é isso* (Ana Julia, 6;10 anos).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Podia mudar*. O que deveria mudar na sua escola? *O jeito dos meninos falar com a professora, começar a respeitar elas*. Como você acha que as crianças poderiam falar com a professora? *Falar o que ela perguntar sem responder* (Alexandre, 10;1 anos, repetente).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *sim*. O que deveria mudar na sua escola? *O jeito com que os meninos fica chutando a parede da escola*. Por que eles ficam chutando a parede da escola? *Pra tirar a tinta lá e fica sujando tudo a parede* (Lunara, 8;8 anos, repetente).

As crianças expressaram seus desejos de mudanças em relação ao comportamento das professoras e de seus colegas. Essas crianças desejam professoras mais afetuosas, que as cative e as faça sentir bem; desejam também que seus colegas mudem de comportamentos sendo mais afetuosos uns com os outros, respeitem as professoras e que não estraguem a escola. Outra criança deseja que a escola seja perto da sua casa para ter melhor acesso à mesma. Estas crianças mostraram em suas representações que a escola pode melhorar, o cotidiano escolar pode progredir se levar em consideração as sugestões de seus frequentadores.

É possível notar pelos dados que as representações das crianças estão diretamente ligadas a realidade em que estão inseridas, assim elas falam de aspectos mais observáveis da situação, não trazendo em suas falas aspectos mais abstratos e mais complexos que são importantes, mas não são notados por elas conscientemente

(DELVAL, 2002). Nota-se também a contração do pensamento infantil, onde as crianças têm a tendência de focar-se em apenas aspectos da situação desconsiderando outros aspectos importantes. Essa característica é própria do pensamento pré-operatório (2 a 6/7 anos), mas também pode ocorrer em sujeitos de outros estágios dependendo do conteúdo, como notamos nas crianças entrevistadas que se enquadram teoricamente no estágio operatório concreto (6/7 a 12 anos).

As justificativas das crianças que acham que não precisam de mudanças na escola foram agrupadas em subcategorias, como mostra a Tabela 18.

**Tabela 18** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porque não deveria mudar nada na escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Sentimentos/comportamentos	Positivos	17	77,3
Aspecto físico	Espaço	1	9,0
	Materiais	1	
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	4,5
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	-	
Sem mudanças		1	4,5
Aspecto humano		1	4,5
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012)

Percebe-se que ao justificarem o porquê a sua escola não precisa de mudanças as crianças falaram na maioria das vezes de seus sentimentos (77,3%), sendo estes todos positivos, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *Porque ela é boa do jeito que ela é* (Igor, 9;4 anos).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *Porque acha muito legal assim* (Débora, 6;11 anos).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Um.. não pra mim tá tudo bom*. Por que pra você está tudo bom? *Porque não tem nada ruim nesta escola, pra mim está tudo legal* (Brunessa, 10;4 anos).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *Porque eu gosto dela assim*. Por que você gosta dela assim? *É porque ela é boa assim mesmo* (Max, 10;5 anos).

Estas crianças demonstram estar satisfeitas com a escola que estudam ao falarem da mesma como um lugar legal, que não tem nada de ruim, porque gostam dela assim

mesmo. No entanto, fica evidente nesse tipo de pensamento a presença do egocentrismo intelectual que, segundo Barreto (2001), ao se verem incapaz de orientar a respeito do ponto de vista do outro, a criança não sente necessidade de justificar seu raciocínio, nem em procurar possíveis contradições em sua lógica. O egocentrismo intelectual é uma das características mais marcantes no estágio pré-operatório (2 a 6/7 anos), podendo também se fazer notável em crianças de estágios superiores, como notamos aqui.

As subcategorias aspecto físico (9,0%) e atividades/rotina (4,5%), mais especificamente o item brincadeira/jogos, apareceram relacionadas pelo fato das crianças fazerem referência aos brinquedos que desejam para enriquecer as brincadeiras, como exemplificam os extratos a seguir:

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *Pra mim aqui tudo é perfeito*. Por que tudo é perfeito pra você? *Aqui tem computador pra nós mexer, eu já mexi. Ai depois nós pula corda, tem duas corda pra gente pula, tem brincadeira, livro de história. Eu não queria que ela mudasse* (Mariana, 8;5 anos).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *Ela é boa assim, é reformada. Quando eu estudava lá na outra escola, a gente ficou até reformar essa escola* (Bianca, 10;6 anos).

As crianças falam dos materiais que a escola oferece ao justificarem porque não deveria haver mudanças na escola, chegam a adjetivar a escola como “perfeita”; falam da recente reforma que a escola passou depois das autoridades municipais reconhecerem o estado precário do telhado do prédio escolar. O brincar também ressaltado pelas crianças como um fator que faz com que ela não deseje mudanças na escola. Em todo momento que tem oportunidade é possível observar que as crianças da escola pesquisada se agrupam em diversas brincadeiras, dentre elas a de pular corda, como relatado frequentemente nos extratos aqui citados. Para Friedmann (2004), ainda hoje, nas várias regiões rurais do mundo, o brincar coletivo, elemento da cultura, do riso e do folclore continuam vivo.

A subcategoria “sem mudanças” (14,3%) diz respeito àquelas respostas das crianças e adolescentes que insistem que não deveria mudar nada na escola, nesse caso em especial, essa subcategoria apareceu na fala de apenas uma criança, como mostram os extratos a seguir:

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *(Balança a cabeça negativamente)*. Por que não deveria mudar nada? *Porque a escola é bonita, não podia mudar nada!* (Isabela, 5;10 anos).

É possível notar o quanto as crianças demonstram gostar da escola do jeito que ela é, sem precisar de mudanças, talvez quando elas ouvem falar em mudanças, só consigam visualizar aspectos negativos, fazendo assim que se apeguem ao que tem, temerosas em perderem. Por outro lado é preciso considerar o olhar positivo que as crianças possuem sobre a escola, como um lugar que as acolhe, que atende suas necessidades, e acima de tudo, que elas gostam e se sentem bem.

No que diz respeito a subcategoria aspecto humano (4,5%) é possível notar que muitas vezes as crianças demonstram dificuldades em falar da escola sem os profissionais que a compõem, principalmente os professores, como mostra o extrato a seguir:

*Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? Não. Por que não deveria mudar nada? Porque eu gosto muito da escola, também tinha outra que eu gostava dos professor, eu tinha duas professoras. Uma professora e um professor (Samara, 6;7).*

Essa fala que ressalta o sentimento positivo a respeito dos professores, mesmo que esteja se remetendo aos profissionais de outra escola, mas também da zona rural. Isso indica que as crianças têm um apego pelos educadores e desejam um ambiente escolar cada vez mais harmonioso. Na interação diária entre educadores e crianças, laços afetivos são criados, e esses laços fazem com que as crianças se sintam seguras, confiantes. E só se sentindo segura e confiante que a criança começará a estabelecer pontes com o mundo ao seu redor. Assim ela crescerá e poderá ser também mestre (LEITE, 1996).

Observa-se que, ao serem questionadas sobre possíveis mudanças na escola, as crianças apresentaram algumas limitações em pensar como poderia ser a escola segundo a vontade e a necessidade delas. Mesmo mostrando através de suas falas que gostam da escola em que estudam as crianças não sentiram necessidade em justificar seus pensamentos e nem atentaram para possíveis contradições na lógica elaborada (BARRETO, 2001). Ao apresentarem nas ideias de como poderia ser a escola, as crianças se limitaram a aspectos visíveis da situação, ignorando o que não é observável diretamente como as metodologias de ensino usadas pelos professores, a forma de avaliação, dentre outros. É possível notar pelos dados que mesmo as crianças de 6/7 a 12 anos de idade, que se encontram teoricamente no estágio operatório concreto, demonstraram dificuldades em justificar suas respostas e a considerar outros aspectos da

situação, características essas próprias do estágio pré-operatório (2 a 6/7 anos). No entanto, mesmo diante das aparentes limitações estruturais as crianças propuseram suas ideias de mudanças para a escola.

## 6. JUSTIFICATIVAS

Começando sempre com um **por que** as perguntas deste item buscaram das crianças explicações sobre a causa das situações em questão. As perguntas feitas às crianças a partir dessa ideia foram: Por que tem escola na zona rural? Você acha que sempre vai ter escola na zona rural?

Com relação a primeira pergunta sobre o porquê de ter escola na zona rural, cinco crianças deram respostas não-impulsivas, uma criança deu resposta fabulada e 18 crianças deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas.

As respostas/crenças foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 19 a seguir.

**Tabela 19** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porque tem escola na zona rural.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Aspecto humano		12	<b>35,3</b>
Localização		9	<b>26,5</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>23,5</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	8	
Aspecto físico	Espaço	3	<b>8,8</b>
	Materiais	-	
Obrigações		1	<b>2,9</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivo	1	<b>2,9</b>
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao justificarem o porquê da existência da escola no meio rural, as crianças falam do aspecto humano (35,3%), sendo essa a subcategoria mais recorrente. Os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

Por que tem escola na zona rural? *Pras pessoas que mora assim perto e não tem condição de ir* (Alice, 9;11 anos).

Por que tem escola na zona rural? *Pra quem mora na zona rural estudar!* (Filipe, 8;5 anos).

Por que tem escola na zona rural? *Pra gente aprender a fazer as coisas. Por que a gente precisa aprender? É pra ela chegar lá na frente e conseguir fazer*

*tudo. Fazer tudo... como assim? Me dá um exemplo... é... ir pra universidade, estudar, ir pra outros países (Max, 10;5 anos).*

*Por que tem escola na zona rural? Porque tem gente que mora na zona rural, aí teria que ir a pé para a escola, e para facilitar eu acho que é pra facilitar (Gabriely, 8;6 anos).*

É possível notar que as subcategorias aspecto humano (35,3%) e localização (26,5%) estão sempre relacionadas entre si, uma vez que as crianças veem a presença da escola na zona rural para atender especificamente a população do campo, pois o deslocamento para estudar na cidade é tido como uma dificuldade. A escola localizada nas proximidades das residências do seu público a ser atendido é então vista como uma solução que facilita o acesso e trocas de conhecimento para a comunidade rural. A escola é vista também como um caminho e uma possibilidade para o progresso futuro, como citado, ir para a universidade, visitar outros países. Pelo fato do município de Viçosa contar com uma Universidade Federal, as crianças são incentivadas em todo momento com a ideia de que é lá, na universidade, que elas terão passaporte para conquistar o mundo.

Mesmo que a ideia da supremacia da Universidade Federal de Viçosa seja originalmente construída pelos adultos, as crianças parecem reformula-la percebendo a importância da escola na zona rural hoje, para que possam ir além da universidade amanhã. Guimarães e Saravali (2010) ressaltam que Piaget não descarta o papel individual que exercemos ao nos apropriarmos de questões sociais e coletivas, ou seja, por mais que os adultos tentam inculcar nas crianças algumas ideias, as crianças são ativas na construção de suas ideias, ou seja, suas representações não são meras cópias da realidade.

A subcategoria localização teve 26,5% de recorrência nas respostas das crianças, estas parecem argumentar, desejando convencer de que quem mora na zona rural deve estudar na zona rural, por uma questão de facilidade, ou seja, a escola deve estar onde os cidadãos estão, como mostra o extrato a seguir:

*Por que tem escola na zona rural? Ah, porque não é todo mundo que mora na rua, e também tem crianças assim da roça que também querem estudar (Brunessa, 10;4 anos).*

Por esta fala é possível notar que esta criança consegue perceber o ato de frequentar a escola na cidade ou no campo como um direito, não mais um direito só da família, mas agora um direito da própria criança. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ressalta essa garantia

em seu artigo 4 que diz ser dever do Estado garantir o oferecimento gratuitamente da Educação Básica em todos os seus níveis. E no artigo 28 vem ressaltar que no oferecimento da educação básica para a população rural o ensino deve sofrer as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região. Adequações estas quanto aos conteúdos curriculares e metodologias a serem utilizadas; quanto à organização escolar e do calendário respeitando os ciclos agrícolas e as condições climáticas; e quanto à adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com relação a subcategoria atividades/rotina (23,5%), mais especificamente o item aprendizagem, é ressaltado pelas crianças aspectos relacionados a estudar e aprender como mostra os extratos a seguir:

Por que tem escola na zona rural? *Não sei. Você quer pensar um pouco? Pra aprender* (Gabriela, 6;8 anos).

Por que tem escola na zona rural? *Pra quem mora na zona rural estudar* (Ana Julia, 6;10 anos).

Percebe-se que, ao explicarem a existência da escola na zona rural, as crianças ressaltam o papel da escola como transmissora de conhecimento, como se esta instituição fosse a garantia da obtenção de conhecimento e como se o ato de conhecer só se processasse nesse lugar. Na verdade, a educação e o conhecimento são muito mais amplos, ilimitados, do que as carteiras da escola (LEITE, 1996). O mundo fora dos muros da escola está repleto de informações disponível em todos os níveis, no entanto, exige que o sujeito do conhecimento se interesse e aproveite as oportunidades de acesso e, assim, possa agir sobre essas informações e as transforme em conhecimento.

Ao justificarem a presença da escola na zona rural as crianças também falam do espaço físico em si (8,8%) levando em consideração a construção e o prédio como mostra os extratos a seguir:

Por que tem escola na zona rural? *É porque eles faz, tem, tinha uma no Paiol, que agora, os meninos do Paiol vem pra cá* (Tales, 10;0 anos).

Por que tem escola na zona rural? *Eles manda construir* (Isabela, 5;10 anos).

Nota-se que estas crianças veem a existência da escola como o simples fato de se construir escolas. Por outro lado, temos que considerar que o espaço físico também é necessário para que um lugar seja chamado de escola. Também aparecem nas respostas das crianças, sentimentos (2,9%) e ideias de obrigação (2,9%) em relação ao porquê da presença da escola na zona rural. Vejamos os extratos a seguir:

Por que tem escola na zona rural? *Porque tem criança que não gosta de estudar, mas tem que estudar. Por que tem criança que não gosta de estudar? Porque eles, é eles, eles não gosta de ficar inteligente* (Dalila, 7;8 anos).

Por que tem escola na zona rural? *Porque na zona rural eu acha muito legal* (Débora, 6;11 anos).

Para a criança do primeiro extrato, a presença da escola naquele local é vista como um fator que obriga estudar aqueles que não se sentem atraídos pelo ambiente escolar. Por outro lado, a fala do segundo extrato mostra que a mesma acredita que a escola existe porque é legal.

Percebe-se que as crianças entrevistadas raramente são levadas a pensar sobre a escola em que estudam por limitarem, suas respostas, ao que é observável e sentido por elas. Para Piaget, os conceitos iniciais das crianças são pré-conceitos que tendem a ser dominados pelas ações, composto pelo que é possível de observação, distantes assim de serem mais esquemáticos e abstratos (BARRETO, 2001).

No que diz respeito a pergunta se as crianças acham que sempre vai ter escola na zona rural, todas as 24 crianças entrevistadas deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. Das 24 crianças, oito responderam que não acham que sempre terão escola na zona rural e 16 responderam positivamente, ou seja, acreditam que sempre terão escola na zona rural. Isso significa que as crianças que vivenciaram ou não o fechamento da sua escola, pensam na possibilidade das escolas do campo deixar de existir um dia, enquanto outras crianças dizem acreditar que sempre terão escola na zona rural. Tanto as respostas positivas como negativas foram agrupadas em subcategorias, Tabelas 20 e 21 e serão discutidas a seguir.

**Tabela 20** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porque sempre vai ter escola na zona rural.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>36,0</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	8	
Aspecto humano		6	<b>24,0</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivos	5	<b>20,0</b>
Obrigações		3	<b>12,0</b>
Localização		2	<b>8,0</b>
<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria mais recorrente nas respostas das crianças foi a das atividades desenvolvidas e a rotina escolar (36,0%), mais especificamente os itens brincadeiras/jogos e aprendizagem como mostram os extratos a seguir: Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? (*Balança a cabeça afirmativamente*). Por que? *Porque a gente precisa aprender* (Max, 10;5 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? (*Balança a cabeça afirmativamente*). Por que? *Para as crianças estudarem, matricular e também passar de ano* (Rafael, 8;4 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Sim*. Por que? *porque não pode deixar de estudar*. Por que não pode deixar de estudar? *Porque senão não aprende* (Beatriz, 8;2 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? (*Balança a cabeça afirmativamente*). Por que? *Pra estudar, brincar* (Samuel, 5;10 anos).

É possível perceber pelas falas das crianças como é ressaltado o papel da escola como transmissora de conhecimento, lugar onde se aprende, bem como, é defendido pela nossa sociedade. Uma das crianças cita o brincar como motivo para que se tenha sempre escola na zona rural. Percebe-se no dia-a-dia com as crianças que o espaço do brincar está sendo ameaçado de exclusão no ambiente escolar, pelas inúmeras ocupações curriculares e extracurriculares, sobrando assim menos tempo para brincar. As crianças ainda veem a escola como lugar de aprender e também de brincar, uma vez que não abrem mão serem elas mesmas (FRIEDMANN, 2004).

É notável também o caráter obrigatório (12,0%) quando as crianças falam que sempre vai ter escola porque tem que estudar. Vejamos os extratos a seguir:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Sim*. Por que? *porque não pode deixar de estudar*. Por que não pode deixar de estudar? *Porque senão não aprende* (Beatriz, 8;2 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Eu acho que sim*. Por que? *Ah, porque a escola na zona rural tem que ter porque tem criança na zona rural e na zona urbana* (Keila, 10;6 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? (*Balança a cabeça afirmativamente*). Por que? *Porque tem que ter. por que tem que ter? Pras pessoas aprender* (Gabriela, 6;8 anos).

Percebe-se além de enfatizarem o caráter de transmissora de conhecimento da escola, as crianças conseguem percebê-la como um direito. Direito esse estendido, e deve ser garantido, a todas as crianças, independente se elas residem na zona rural ou na zona urbana. No entanto, este direito de frequentar uma escola nem sempre é garantido em sua totalidade, privando, assim, as crianças de usufruem de seus benefícios como cidadãs. Para que possa ampliar seu atendimento a educação necessita de maiores

esforços para que as políticas propostas possam se efetivar. Rosemberg e Artes (2012) chamam a atenção para a necessidade de se almejar mudanças estruturais para que os recursos alocados às políticas públicas para crianças não sejam reduzidos. É necessário ampliar o reconhecimento social das crianças, de seus direitos e de sua cidadania.

As crianças também falam da importância da existência da escola para os sujeitos (aspecto humano 24,0%) residentes na zona rural, uma vez que estes possuem o direito de acesso a informações e conhecimento. Vejamos os extratos a seguir:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Sim*. Por que? *Pra ninguém parar, para ninguém parar de estudar* (Kauã, 7;11 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Acho*. Por que? *Porque lá se não tiver escola, os aluno não vai aprender* (Yasmim, 8;3 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Eu acho que sim*. Por que? *Ah, porque a escola na zona rural tem que ter porque tem criança na zona rural e na zona urbana* (Keila, 10;6 anos).

As crianças não querem se ver marginalizadas. Elas demonstram entender a importância da escola, a necessidade de estudar, chegam a pensar em uma não aprendizagem na ausência da escola. Surge então a necessidade da sociedade apropriar-se do entendimento das crianças como sujeitos sócio-históricos, produtores e consumidores de cultura e, acima de tudo, cidadãos de direito (LEITE, 1996).

A subcategoria sentimentos/comportamentos teve recorrência de 20,0% nas respostas das crianças, onde elas falam do vínculo afetivo que possuem com os estudos e com a escola, como também, a necessidade que veem de se ter a escola presente na zona rural, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Ham, ham*. Por que? *Porque eu acho muito legal* (Débora, 6;11 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Não sei*. Você quer pensar um pouco? *Acho que vai*. Por que? *Porque... porque tem pessoas que gostam muito de ter escola na zona rural*. Por que eles gostam que tenha escola na zona rural? *Ah, porque tem pessoas que não tem condição para ir ai eles gostam de ter escola assim na zona rural* (Alice, 9;11 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Eu acho que vai*. Por que? *Porque... por causa que é muito boa* (Igor, 9;4 anos).

Nota-se que estas crianças justificam suas respostas com base nas necessidades notadas por elas, no que sentem pela escola e pela condição precária em que muitas se encontram de não ter condição de ir estudar em outro lugar. Segundo Delval (2002), ao buscar entender e explicar os eventos do mundo social, as crianças estabelecem uma ideia imaginária, inventada, que talvez seja produto de uma busca de uma coerência

interna nas representações, levando muitas vezes a ideias errôneas, uma vez que consideram apenas aspectos parciais em suas explicações.

Ao justificarem o porquê de acreditarem que na zona rural sempre terá escolas as crianças também levam em consideração a localização (8,0%), seguindo a lógica de que se tem criança na zona rural então precisa ter escola ali e que esta deve estar sempre próxima as residências dos habitantes daquela localidade. Os extratos a seguir exemplificam:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Eu acho que sim. Por que? Ah, porque a escola na zona rural tem que ter porque tem criança na zona rural e na zona urbana* (Keila, 10;6 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Hum, hum. Por que? Porque é mais perto, perto das casas das pessoas* (Bianca, 10;6 anos).

Percebe-se que as crianças, além de ressaltarem a importância da escola em localidades não urbanas, também demonstram a viabilidade que é ter a escola próxima às residências locais evitando, assim, a necessidade de andar longas distâncias tanto a pé quanto de transporte escolar, facilitando também o acesso daqueles que não possuem condições financeiras de estarem deslocando diariamente para frequentarem as escolas da cidade. As crianças acreditam que sempre terão escola na zona rural para que esta possa atender as necessidades das pessoas residentes nessas localidades, necessidades estas como estudar e aprender, ou seja, a escola na zona rural facilita o acesso ao saber. Ressaltam também o caráter obrigatório da existência da escola na zona rural, uma vez que também tem escola na zona urbana. Isso demonstra como as crianças e adolescentes, já possuem uma ideia inicial do seu direito em frequentar uma instituição escolar e como essa oportunidade deve ser estendida a todos independente se moram na zona rural ou na zona urbana (ECA, 1990).

A Tabela 21 mostra as subcategorias que foram agrupadas relacionadas às justificativas das crianças que disseram não achar que haverá sempre escola na zona rural.

**Tabela 21** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porque sempre vai ter escola na zona rural.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Localização		3	30,0
A escola poderá ser fechada		3	30,0
Aspecto humano		2	20,0
Idade		1	10,0
Sentimentos/comportamentos	Negativos	1	10,0
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Quanto à localização (30,0%), as crianças falam da possibilidade de não ter escola na zona rural, pela existência de escolas em outras localidades, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *An, não. Por que? Porque a maioria das escolas são na rua* (Gabriely, 8;6 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Não. Por que? Porque tem escola na rua, é nos, perto da... tem escola na igreja* (Tales, 10,0 anos).

Estas crianças parecem centrar em apenas um aspecto da situação ao pensarem que por ter escola em outros lugares, não teriam sempre a escola na zona rural. Segundo Barreto (2001), para Piaget os primeiros conceitos da criança são pré-conceitos que tendem a ser dominados pelas ações, composto pelo que é possível de observação, em vez de serem esquemáticos e abstratos. Esse tipo de raciocínio é chamado de raciocínio transdutivo, onde a criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações.

As crianças pensam também na possibilidade que a escola da zona rural fechará um dia (30,0%), como mostra os extratos a seguir:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Acho que não. Por que? Porque tem umas que fecha por causa de pouco aluno, igual nossa outra no ano passado* (Mariana, 8;5 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Não. Por que? Quando a escola fechar ai não vai ter. por que fecha a escola? Ai ei não sei não...* (Filipe, 8;5 anos).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Talvez não porque como as coisas estão indo agora né?! (Olha para mim e encolhe os ombros). Como as coisas estão indo agora? Ah, não é todo mundo que valoriza o pessoal da roça e também tá todo mundo atrapalhando tudo, agora está sendo só na cidade* (Brunessa, 10;4 anos).

Nota-se por estas falas que as crianças estão falando de sua própria realidade, uma vez que algumas escolas da zona rural foram fechadas e as crianças foram distribuídas

pelas escolas maiores na localidade. Interessante o fato das crianças saberem que a escola que estudavam anteriormente foi fechada por falta de alunos. É notável que as crianças e adolescentes estejam por dentro dessas informações, porque eles vivenciaram esses fatos, e não somente pelo que ouviram dos pais e profissionais da escola. Aqui fica claro que as crianças constroem suas representações não só pelo que lhe é transmitido pelos adultos, mas principalmente pelas observações ativas sobre a realidade. E com o passar do tempo e com o aprimoramento do seu desenvolvimento ela já vai percebendo questões mais complexas como a valorização do urbano frente ao rural. A criança residente na zona rural sabe que possui seu valor e que tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à suas necessidades socioculturais (DELVAL, 2002; DAMASCENO e BESERRA, 2004; COLTINHO 2009).

É possível notar que a subcategoria aspecto humano (20,0%) teve recorrência considerável e aparece sempre relacionada as outras subcategorias, uma vez que é necessário a presença de pessoas, principalmente crianças e adolescentes, para que sempre tenha escola na zona rural. Quanto a subcategoria sentimentos/comportamentos (10,0%) recorrente apenas em uma resposta, chama atenção para o fato de que por haver pessoas que não gostam da zona rural, é possível que nem sempre tenha escola ali, como mostra o extrato a seguir:

*Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? Não. Por que? Porque tem pessoa na rua que não gosta muito da zona rural. Meu primo ele é, adora roça que tem lugar que todo mundo conhece a roça, ele já tá no quarto ano e tem nove anos (Samara, 6;7 anos).*

Quanto questionadas porque acham que não terá sempre escola na zona rural, essa criança, especificamente, justifica sua resposta tendo como base o sentimento negativo das pessoas que moram na cidade, pensando que o fato de algumas pessoas não gostarem da zona rural, a escola pode ser extinta. Vale lembrar que referirem a cidade como “rua” é frequentemente recorrente entre as crianças e suas famílias residentes na zona rural. Mais uma vez, nota-se que as crianças que tiveram a antiga escola fechada veem que a baixa frequência escolar pode resultar no fechamento da escola.

Observa-se que as crianças se esforçam para justificar suas respostas e ressaltam questões bastante relevantes como a realidade escolar de onde vieram, a escola que foi fechada, e a desvalorização do rural, como lugar do atraso e a valorização do urbano como lugar do progresso. Em suas falas as crianças apresentam a característica do

raciocínio transdutivo onde vários pré-conceitos são ligados, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir dessas relações (BARRETO, 2001). As crianças falam mais sobre o que é perceptível a elas, raramente falando de aspectos abstratos da situação.

No estágio operatório concreto (6/7 a 12 anos) é esperado a superação das características do estágio anterior, ou seja o pré-operatório (2 a 6/7 anos), mas as crianças ainda apresentam dificuldades em lidar com problemas hipotéticos puramente abstratos, pois o egocentrismo aqui passa a ser lógico. No entanto, podemos observar pelos dados que o pensamento das crianças de 6/7 a 12 anos participantes da pesquisa ainda apresentam algumas características do pensamento pré-operatório, que é explicado pela decalagem vertical.

## **7. SOLUÇÕES**

As perguntas elaboradas dentro desse item possibilitaram obter das crianças as soluções que elas propõem para a situação em questão, o que pode ser feito e como pode ser feito. Teremos aqui então todo o desfecho e finalização da problemática abordada. Fizeram parte desse item as seguintes perguntas: O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola?

Quanto a primeira pergunta sobre o que poderia ser feito na escola para que as crianças possam gostar mais dela duas crianças deram respostas consideradas não-importistas e 22 deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas.

As respostas/crenças foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 22.

**Tabela 22** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que poderia ser feito na escola para que se goste mais dela.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>37,0</b>
	Ativ. Diversas	7	
	Aprendizagem	2	
Aspecto físico	Espaço	6	<b>37,0</b>
	Materiais	4	
Aspecto humano		5	<b>18,5</b>
Meio de transporte		1	<b>3,7</b>
Sem mudanças		1	<b>3,7</b>
<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Nota-se que dentre as subcategorias encontradas nas respostas das crianças as que dizem respeito às atividades/rotina (37,0%) e aspecto físico (37,0%) foram as mais recorrentes. Quanto as atividades desenvolvidas e a rotina escolar (37,0%), mais especificamente os itens: brincadeiras/jogos, atividades desenvolvidas e aprendizagem, são exemplificadas nos extratos a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Mudando as matérias.* Como isso poderia ser feito? *Colocando outras matérias.* Quais matérias? *Outras matérias mais divertida.* Um exemplo... *um... ter mais ciências* (Keila, 10;6 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *É... ter estudar, passar de ano.* Como isso poderia ser feito? *É assim, estudando, tirando nota boa* (Tales, 10;0anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *É... mexer no computador e também ler livros e fazer atividades.* Como isso poderia ser feito? *Do jeito bonito e muito amor* (Rafael, 8;4 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *É... pra aprender...* O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais da escola? *Colocar mais brincadeira.* Como isso poderia ser feito? *Alguém tem que vim fazer ué!* (Beatriz, 8;2 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Mais? Ter muita coisa pra escrever, ter muita coisa pra fazer, ficar mais do que meio dia.* Como isso poderia ser feito? *Poderia a aula não fosse até de noite não, queria que ela fosse mais do que meio dia* (Samara, 6;7 anos).

Prontas para darem suas sugestões para que a escola seja um lugar mais agradável, as crianças falam sobre mudanças em atividades diversas como a leitura de livros, atividades no computador, como também em relação aos conteúdos e ao brincar. As crianças demonstram o desejo de divertirem na escola e aprenderem com prazer. Estariam aqui as crianças reivindicando o aprender brincando? A existência de espaços

de brincar e o brincar nos espaços são importantes para a socialização e troca entre os brincantes; o desenvolvimento físico-motor, cognitivo, afetivo e moral das crianças e jovens (comprovado por estudos); o estímulo da criatividade; o despertar e o desenvolvimento dos seus potenciais e habilidades; e principalmente para tornar os indivíduos mais humanos (FRIEDMANN, 2004).

Quando as crianças propõem mudanças nas atividades desenvolvidas e na rotina da escola elas estão demonstrando o desejo de poderem fazer atividades que lhes instiguem o prazer em aprender, elas desejam sentir motivadas em ir para escola porque lá elas poderão fazer uso da liberdade de poderem falar sobre o que estão estudando e propondo o que gostariam de aprender. As crianças desejam ser entendidas pelos (as) professores (as) em suas dificuldades de aprendizagem, por outro lado, ao ouvir as crianças e adolescentes os profissionais da educação poderão rever sua prática, seu discurso para assim contribuir para que a vida escolar se dê da forma mais saudável possível para ambos, educadores e estudantes.

As crianças também propõem mudanças no aspecto físico (37,0%) da escola, tanto o espaço quanto os materiais, para que a escola se torne mais atraente para elas. Vejamos os extratos a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Um... ter um campo de futebol. Como isso poderia ser feito? Essa aí eu não sei não. Um... não sei não* (Max, 10;5 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Ter mais espaço. Como isso poderia ser feito? Não sei não* (Filipe, 8;5 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Uma piscina. Como isso poderia ser feito? Os trator vim cá, fazer um buraco, e comprar uma piscina e enterrar e depois encher de água* (Yasmim, 8;2 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Poderia ter sala de biblioteca. Como isso poderia ser feito? Como poderia fazer essa sala de biblioteca? Cheia de livro. O que mais poderia ter nessa sala? Cheia de foto...* (Isabela, 5;10 anos).

Percebe-se que por mais que uma criança reclame mais espaço para a escola, as outras crianças propõem soluções para o preenchimento da grande área vazia que tem na escola. Uma criança fala de uma sala de biblioteca cheia de livros e a escola tem essa sala separada e com muitos livros, no entanto, parece que as crianças possuem acesso limitado a este local. Todavia, é possível inferir pelos extratos que esta criança esteja reivindicando o acesso mais frequente a esse espaço e a esses materiais, já que o

empréstimo de livro acontece, mas de forma limitada sendo que nem todas as crianças possuem privilégios de levarem os livros para casa.

No que diz respeito as mudanças propostas quanto ao aspecto humano, subcategoria que teve uma recorrência de 18,5%, vejamos os extratos a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *As professora ser mais legal, os alunos...* Como isso poderia ser feito? *Ah, poderia mudar um pouco...* (Alice, 9;11 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Mais aluno.* Como isso poderia ser feito? *Pra mais gente entrar nela!* (Kauã, 7;11 anos).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *A professora.* Fazer o que com a professora? *A professora passar no quadro emendado ai é a pessoa copiar.* O que mais poderia ser feito? *Não sei* (Gabriela e 6;8 anos).

Quando questionadas sobre o que poderia ser feito na escola para que elas gostem mais desse ambiente, as crianças falam da possibilidade e de se estender o acesso à escola a mais pessoas. É ressaltada também a necessidade de respeito pelas professoras por parte das crianças. Confidenciam também a mudança da professora, não só o desejo que venha outro profissional, mas que aquela mesma professora possa ser mais afetiva e que repense suas metodologias e práticas. Ao fazerem essas sugestões, as crianças estão expressando o desejo de serem atendidas por profissionais que as entendam, não somente enquanto estudantes, mas principalmente enquanto sujeitos em pleno desenvolvimento.

Cantelli (2000) chama atenção para o fato de que o nível de compreensão que os professores possuem sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo de aprendizagem e sobre a natureza dos conhecimentos são fatores determinantes em todo o processo pedagógico. Quando tais aspectos não são bem compreendidos, o resultado é uma escola que demonstra pouco ou nenhum comprometimento com as necessidades e interesses de suas crianças, tornando-se cada vez mais distante da realidade psicológica, afetiva e social delas.

Ao serem questionadas sobre quais mudanças poderiam ser feitas na escola para que se goste mais da escola, as crianças também falam de que a escola não precisa de mudanças (sem mudanças 3,7%). Vejamos os extratos a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Eu acho assim... nada!* Por que? *Não sei* (Débora, 6;11 anos).

Nota-se que esta criança não vê necessidade de justificar o pensamento, ou seja, quando solicitada a explicação respondem apenas com um “*não sei*”. Por mais que demonstrem estarem satisfeitos com a escola em que frequentam não fazem o esforço para explicarem o porquê dessa satisfação. Percebe-se aqui uma das principais características do estágio pré-operatório (2 a 6/7 anos), o egocentrismo intelectual, que é a incapacidade de se orientar a respeito do ponto de vista do outro, sendo que nesse estado a criança não sente necessidade de justificar seu raciocínio, nem de procurar possíveis contradições em sua lógica.

Uma criança chamou atenção para o transporte escolar (3,7%) mais acessível aos estudantes residentes na zona rural. Vejamos o extrato a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Que todas as crianças viessem de ônibus. Como isso poderia ser feito? Que tivesse um ônibus para cada lugar, Alto do Leite, troca e pega pros Nobres, Paiol que tem, que tinha para Colônia, que eles viesse e buscase* (Mariana, 8;5).

Segundo Rosemberg e Artes (2012), no contexto atual brasileiro, percebe-se que o transporte escolar público tem sido usado para viabilizar percursos entre a residência e o local de estudos de crianças de todas as idades. No entanto, como ressaltado no extrato anterior, muitas vezes ao contarem com um único transporte para o deslocamento de crianças de vários lugares, o percurso que era para ser viabilizado, acaba se estendendo mais. Por outro lado, as diferentes localidades da zona rural contam com um número reduzido de crianças, fazendo com que o setor público, a fim de economizar recursos, siga a dinâmica de um único transporte percorrer várias localidades da zona rural.

Ainda sobre o deslocamento das crianças de suas residências para a escola, a segunda pergunta deste item “Soluções” propôs que as crianças falassem sobre soluções que facilitariam a forma como as crianças iriam e voltariam da escola. Das 24 crianças entrevistadas 2 deram respostas consideradas não-impulsivas e 22 deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas.

As respostas/crenças foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 23.

**Tabela 23** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças, segundo a categoria o que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola.

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Meio de transporte		16	<b>43,2</b>
Aspecto humano		8	<b>21,6</b>
Localização		7	<b>18,9</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>13,5</b>
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	2	
Nada		1	<b>2,7</b>
<b>Total</b>		<b>37</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Percebe-se que a subcategoria mais recorrente foi a que diz respeito ao meio de transporte (43,2%), todavia vale ressaltar que nem sempre essa subcategoria aparece separada, na maioria das vezes ela aparece relacionada à subcategoria aspecto humano (21,6%), uma vez que o transporte está a serviço das pessoas, como mostra os extratos a seguir:

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças, vão e voltam da escola? *Um ônibus. Alguém poderia fazer isso? Pode. Quem poderia fazer isso? Os prefeito (Yasmim, 8;2 anos).*

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças, vão e voltam da escola? *Mais fácil... deixa eu ver... podia ter uma lotação ou senão um micro. Alguém poderia fazer isso? Eu acho que não... Por que você acha que ninguém poderia fazer isso? (Silêncio) por causa que o meu micro não deixa ninguém, olha tem que vir no micro e voltar no micro igual amanhã, eu vim nesse micro aqui e voltei e eu vou voltar nele mesmo, ai só tem gente que não gosta de vim nesse micro e volta no outro (Ana Julia, 6;10 anos).*

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças, vão e voltam da escola? *É... mais fácil pra vim no ônibus (Izabely, 5;1 anos).*

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças, vão e voltam da escola? *Um... a van buscar nós ai o micro busca na fazenda Paiol. Alguém poderia fazer isso? (Balança a cabeça afirmativamente). Quem poderia fazer isso? O motorista (Vanderson, 5;1).*

As falas das crianças mostram que elas veem a importância do transporte escolar no deslocamento dos estudantes de suas residências para a escola. Ao pensarem nas pessoas que podem efetuar as devidas modificações quanto a qual transporte enviar e em quais localidades, as crianças apontam o motorista e o prefeito, acreditando que por boa vontade os problemas seriam solucionados. Segundo Delval (2002), isso parece surpreendente porque os sujeitos dessa idade, ou seja, até 10/11 anos, já começam a

entender os papéis sociais e os utilizam em seus jogos e em suas explicações. No entanto, é preciso ver esses papéis sociais mais como regulações habituais da conduta do que como uma autêntica institucionalização.

No decorrer do tempo as representações das crianças sobre diversos assuntos vão tornando cada vez mais claras, pois o desenvolvimento é um processo contínuo e a partir de suas experiências no mundo as crianças vão construindo novas ideias e aprimorando os conhecimentos anteriores. Cada estágio do desenvolvimento apresenta suas possibilidades e limitações, mas na construção de cada estrutura os sujeitos tem oportunidade de superar as limitações das estruturas anteriores, ou seja, os ganhos são sempre qualitativos (WADSWORTH, 1999; BARRETO, 2001).

A subcategoria localização, com uma recorrência de 18,9% nas respostas das crianças levanta sugestões tendo como base a considerável distância entre a escola e as residências como mostram os extratos a seguir:

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *Que a escola fosse mais perto e eles morassem mais perto.* Alguém poderia fazer isso? *Não sei* (Igor, 9;4 anos).

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *Que a escola fosse mais perto.* Alguém poderia fazer isso? *Sim.* Quem poderia fazer isso? *A prefeitura.* Por que você acha que a prefeitura poderia fazer isso? *Porque a prefeitura é dona de todas essas terras.* Por que você acha que a prefeitura é dona de todas essas terras? *Porque quem inventou foi Deus, mas foi a prefeitura que mandou arrumar* (Filipe, 8;5 anos).

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *Pode vim pra perto da escola.* Alguém poderia fazer isso? *Sim.* Quem poderia fazer isso? *Pedro, é... Carine, Weverton, Edna, Luis, Eliel, Evilin* (Beatriz, 8;2 anos).

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *Vão e voltam? Mais fácil? Morar mais perto, mais eu gosto muito da zona rural porque eu conheço todo lugar.* Alguém poderia fazer isso? *O que? (Mão no queixo e cotovelo apoiado no joelho, olhar fixo no espaço).* *Eu acho que não... eu gostaria eu não queria mudar de lá* (Samara, 6;7 anos).

Nota-se que as crianças veem a proximidade da escola de suas residências como uma solução, mas como viabilizar estas mudanças? É importante ressaltar o quanto as crianças relevam a soberania da prefeitura, a dona de todas as terras; e como elas percebem quanto o quanto é inviável a ideia de que elas é que teriam que morar perto da escola. Os extratos mostram as contradições no pensamento das crianças e como isso, muitas vezes, é imperceptível a elas. As crianças demonstram dificuldades em compreender a relatividade das noções sem poder coordenar as diferentes perspectivas e

não consegue sair do próprio ponto de vista, não procurando assim possíveis contradições em sua lógica (CANTELLI, 2000; BARRETO, 2001).

As atividades desenvolvidas e a rotina escolar (13,5%) citadas pelas crianças estão ligadas aos esforços de aprendizagem que as pessoas poderiam fazer para facilitar o acesso à escola. Vejamos os extratos a seguir:

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *É... essa daí também não sei não. Estudando, é saber ler, escrever, fazendo atividades difíceis e pra voltar com algum transporte. Alguém poderia fazer isso? Poderia. Quem poderia fazer isso? As professoras* (Rafael, 8;4 anos).

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *Seria que todos os transportes viessem na hora certa um pouco mais cedo, antes de bater o sino pra gente merendar de manhã, porque assim ia ter três recreios pra gente brincar. O de manhã cedo quando a gente chega, o que é depois, que era pra almoçar e o outro que é pra ir embora. Quem poderia fazer isso? Poderia conversar com os moços lá do transporte pra vim mais cedo e na hora de buscar, buscar mais tarde* (Brunessa, 10;4 anos).

Percebe-se pelas falas dessas crianças que elas citam as atividades que fazem na escola, mas no final enfocam o transporte como facilitador do acesso à escola. É possível perceber que quando falam de um transporte eficiente, elas enfocam os benefícios que isso pode trazer para o bem estar no ambiente escolar. Segundo Flores (2000), o transporte é uma das questões decisivas para as Escolas Rurais Nucleadas uma vez que sua inexistência, seu atraso, e muitas vezes sua falta esporádica, impossibilita as crianças de participarem das aulas.

A subcategoria “Nada” (2,7%), onde a criança diz que não precisa ser feito nada para melhorar a forma de acesso das crianças à escola é exemplificada pelo extrato a seguir:

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *Nada. Por que não deveria fazer nada? Porque tá bom do jeito que tá* (Bianca, 10;6 anos).

A fala dessa criança demonstra que ela se limita a satisfação da atual dinâmica do transporte escolar, não fazendo assim o esforço do pensamento em pensar para além do que ela tem naquele momento.

Observa-se que as crianças estão sempre atentas a realidade em que estão inseridas e, como os adultos, percebem que a escola pode ser diferente nos mais diversos aspectos. As crianças estão sempre prontas a propor soluções às situações que deparam no dia-a-dia, todavia deve-se levar em consideração as especificidades do

pensamento infantil revelados em suas falas. Sendo uma dessas especificidades a limitação em compreender e coordenar diferentes pontos de vista, principalmente em considerar seu ponto de vista dentre outros existentes e possíveis (BARRETO, 2001). Esse tipo de pensamento é esperado por parte das crianças pré-operatórias (2 a 6/7 anos), mas como podemos notar, também ocorre nas falas de crianças mais velhas que, teoricamente, se encontram no estágio operatório concreto (6/7 a 12 anos).

Segundo Barreto (2012), é no estágio operatório concreto (6/7 a 12 anos) que se dá a superação das características do estágio pré-operatório. Assim, é observável o declínio do egocentrismo intelectual, pois o pensamento torna-se lógico (egocentrismo concreto). A criança passa a usar a linguagem, de forma mais efetiva, para se comunicar e passa também a considerar o ponto de vista dos outros. Sendo aqui a reversibilidade a principal aquisição desse período, embora não envolva a reciprocidade e a inversão simultaneamente.

Vale ressaltar que independentemente do que é esperado para cada estágio, ou idade, as crianças têm o que dizer, mesmo diante das limitações eles contam com possibilidades. A própria entrevista é uma maneira de fazê-los pensar sobre o tema em questão, além das próprias questões que emergem do pensamento infantil.

Assim, foi possível perceber que as crianças possuem uma maneira própria de representar os diversos aspectos e assuntos do mundo, principalmente sobre o lhes diz respeito. Ao caracterizarem a escola as crianças se atentaram mais ao que lhes é perceptível e familiar. As crianças mostraram que possuem suas próprias ideias para tornar o ambiente escolar mais atrativo, desde as atividades oferecidas, sugestões para preenchimento dos lugares vazios na escola, até sobre o comportamento e modo como os profissionais as tratam. Elas desejam ter acesso aos livros, computadores, desejam que o transporte escolar seja eficiente a ponto de contribuir para que elas tenham acesso à escola de forma segura e confortável, e principalmente que através dos órgãos administrativos esse acesso possa ser estendido a crianças das diferentes localidades na região.

## **4.2. O conceito de escola, sua importância e a repetência escolar sob o olhar de crianças e adolescentes repetentes residentes na zona rural**

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados referentes as representações das crianças e adolescentes repetentes sobre a Escola e a Repetência escolar, na escola do campo. É importante ressaltar que os oito sujeitos desse grupo participaram da pesquisa e, além de responderem as perguntas com relação a categoria Escola, também responderam as perguntas da categoria Repetência Escolar.

A discussão dos dados seguiu a lógica proposta por Delval (2002), por meio dos seguintes itens: **Descrição inicial**, onde é feito a introdução do tema; **Autocaracterização**, onde os sujeitos entrevistados colocam como se veem na situação; **Aspectos**, onde há um aprofundamento na temática para que haja um desdobramento das características da temática; **Extensão**, onde há uma ampliação da temática e as crianças poderão pensar em vivências para além das suas próprias; **Mudança**, onde os sujeitos dão explicações para situações ou fenômenos que envolvem mudanças, de situações ou fenômenos; **Justificativa**, propõem que as crianças deem explicações sobre situações ou fenômeno em questão; e **Soluções**, esse item possibilita que as crianças proponham soluções para a situação levantada dentro da temática pesquisada, finalizando assim a problemática abordada.

Após buscar uma recorrência nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, foram levantadas subcategorias para agrupar as respostas ou os grupos de respostas, de acordo com os itens da entrevista. Vale ressaltar que os termos “respostas” ou “crenças” dizem respeito as crenças desencadeadas e espontâneas.

### **1. DESCRIÇÃO INICIAL**

O item “Descrição Inicial” possibilita a introdução da temática pesquisada com as crianças e adolescentes. Neste caso, as questões levantadas buscavam as explicações das crianças e adolescentes repetentes sobre o que um lugar precisa ter para ser uma escola; o que se faz em uma escola; e seu grau de importância. Com o objetivo de introduzir o

tema da pesquisa e, conseqüentemente, situar o pensamento das crianças e adolescentes, primeiramente foi feita a seguinte apresentação:

*Na zona rural de Viçosa moram muitas famílias; algumas destas famílias trabalham na cidade e outras trabalham na zona rural plantando hortaliças como couve, alface e cebolinha para vender. As crianças e adolescentes destas famílias da zona rural estudam nas várias escolas que tem na zona rural. Eu já conheci algumas destas escolas como, a escola do Paraíso e Tico-Tico. Eu quero conhecer mais sobre as escolas da zona rural, o que as crianças fazem quando estão nestas escolas... Para isso estou contando com a ajuda das crianças e dos adolescentes, conversando com eles para saber o que eles pensam sobre a escola que estudam. Gostaria de aprender com você também...*  
(Fonte: dados da pesquisa, 2012).

Em seguida foram feitas às crianças e adolescentes repetentes as seguintes perguntas: O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? Para você o que se faz em uma escola? Por que é importante ir para escola? Em relação a categoria Repetência Escolar foi feita a seguinte pergunta: para você como é repetir de série na escola?

Com relação a primeira pergunta sobre o que eles acham que um lugar precisa ter para ser uma escola, uma resposta foi classificada como não importista e as sete restante foram classificadas como crenças desencadeadas ou espontâneas.

As respostas/crenças foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 24.

**Tabela 24** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo categoria o que um lugar precisa ter para ser uma escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Aspecto físico	Espaço	2	<b>50,0</b>
	Materiais	4	
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	2	<b>16,7</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	-	
Aspecto humano		2	<b>16,7</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivos	2	<b>16,7</b>
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao falarem sobre o que um lugar precisa para ser uma escola as crianças e adolescentes repetentes falam sobre o aspecto físico (50,0%), envolvendo os espaços e

materiais utilizados no ambiente escolar; e essa foi a subcategoria mais recorrente nas respostas. Vejamos os extratos a seguir:

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Biblioteca, lugar pra brincar. O que mais? Sala com computador, sala pra ler* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *(Silêncio, olhar baixo) Espaço. O que mais? Pode reformar uma casa, uma casa larga como escola, ter telha, janela, a cozinha de almoçar, a secretaria, o quarto de computador* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Tem que ter muitos alunos, caderno, escola tem que ter gente que pode e que não pode dar aula, tem que ter lápis de cor, tem que ter um montão de coisa. O que mais? Tem que ter brinquedo pra aos alunos brincar depois da aula, tem que ter tudo certinho pra fazer tudo* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Percebe-se que as crianças e adolescentes ressaltam os aspectos mais visíveis e familiares a eles como a biblioteca, a cozinha, a secretaria, a sala de computação, entre outros, além de citarem materiais como brinquedos, lápis e caderno. Segundo Delval (2002), os aspectos mais visíveis e observáveis da situação estão sempre presente nas representações de crianças de até 10/11 anos, pois elas ainda ignoram os aspectos não observáveis ou abstratos da situação. No entanto, essa característica de pensamento também pode ser observada nas representações dos adolescentes, uma vez que estes também podem se ater, esporadicamente, aos aspectos diretamente observáveis e familiares de uma situação.

As crianças e adolescentes também falam das atividades/rotina (16,7%), mais especificamente sobre as brincadeiras e jogos, como mostra os extratos a seguir:

O que mais você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Muitas coisas. Mas que tipo de coisa? Caderno... (silêncio), brincadeiras* (Davi, 8;5 anos, repetente).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Tem que ter muitos alunos, caderno, escola tem que ter gente que pode e que não pode dar aula, tem que ter lápis de cor, tem que ter um montão de coisa. O que mais? Tem que ter brinquedo pra aos alunos brincar depois da aula, tem que ter tudo certinho pra fazer tudo* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

É possível perceber pelos extratos que as crianças ressaltam que, para que um lugar seja escola, é preciso que tenha os brinquedos para as crianças brincarem e as brincadeiras. Nota-se que elas ressaltam o papel do lúdico no ambiente escolar. Por outro lado, é possível perceber no dia-a-dia das crianças que o espaço do brincar está sendo ameaçado de exclusão no ambiente escolar, nas praças e em casa pelas inúmeras ocupações curriculares e extracurriculares atribuídas às crianças, sobrando assim menos

tempo para brincar; ainda assim, as crianças ainda veem a escola como lugar de aprender e também de brincar, uma vez que não abrem mão de serem elas mesmas (FRIEDMANN, 2004).

As crianças e adolescentes repetentes também ressaltam a importância da presença das pessoas para que um lugar seja considerado escola. Esses dados foram agrupados na subcategoria aspecto humano (16,7%) e os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Tem que ter muitos alunos, caderno, escola tem que ter gente que pode e que não pode dar aula, tem que ter lápis de cor, tem que ter um montão de coisa. O que mais? Tem que ter brinquedo para os alunos brincar depois da aula, tem que ter tudo certinho pra fazer tudo* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *tem que ter assim muitas coisas como, crianças, professoras, é isso mesmo. O que mais? Respeito com as professoras, se elas falar assim: para com isso! Eles não respeita assim* (Alexandre, 10;1 anos, 3º ano).

Nota-se que as crianças e adolescentes repetentes ressaltam a necessidade de ter pessoas que compõem uma escola, ou seja, as professoras e as crianças. É interessante chamar atenção para a separação que eles fazem da necessidade de pessoas que podem dar aula, ou seja, as professoras, e daqueles que não podem dar aula, a diretora, a secretária e os demais funcionários. É possível inferir pelos dados que as crianças e adolescentes repetentes começam a entender a ideia de que além do espaço físico, uma escola se faz de pessoas.

Com relação a subcategoria sentimentos/comportamentos (16,7%), as crianças e adolescentes falam dos sentimentos e comportamentos positivos que precisa ter em um lugar para que seja uma escola. Vejamos os extratos a seguir:

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Tem que ter assim muitas coisas como, crianças, professoras, é isso mesmo. O que mais? Respeito com as professoras, se elas falar assim: para com isso! Eles não respeita assim* (Alexandre, 10;1 anos, 3º ano).

O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola? *Tudo. Me dá exemplos... Que precisa? Ter segurança, conforto* (Suelen, 11;6 anos, 5º ano).

As crianças ressaltam em suas falas que para que um lugar seja uma escola é preciso ter respeito, principalmente para com as professoras no sentido de obedecer o que elas pedem; ressaltam também a importância da segurança no ambiente escolar, bem como o conforto. É possível notar que, ao caracterizarem um lugar para que este

seja considerado uma escola, as crianças e adolescentes, além de falarem sobre o que observam na realidade em que estão inseridos, também ressaltam o que desejam e esperam encontrar no ambiente escolar. As crianças e adolescentes desejam que o lugar onde passam boa parte do seu dia possa lhes trazer conforto e segurança. Isso mostra que eles estão sempre atentos a escola que frequentam e em todo momento constroem ideias sobre esse ambiente.

Esses dados mostram que as crianças e adolescentes são ativos na construção de suas representações sobre a realidade, sendo possível afirmar que o conhecimento social é transmitido pelas pessoas, mas as crianças e adolescentes não são passivos frente a essas informações, portanto o papel ativo deles neste processo é transformar ideias singulares em conceitos. Nessa perspectiva, a construção das representações sobre diversos assuntos e situações vai assumir uma interpretação diferente, a de que os dados não se impõem, mas são reorganizados, interpretados, o que condiz com os processos de assimilação e acomodação (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

Observa-se que as crianças e adolescentes, ao caracterizarem um lugar para que seja uma escola, atêm-se ao que lhes é familiar e observável, como os aspectos físicos da escola, as pessoas que convivem constantemente no ambiente escolar, como a professora, as crianças, além de ressaltarem a presença do lúdico na escola. Vale ressaltar que, por mais que as crianças e adolescentes não ressaltaram muitos aspectos abstratos da situação levantada a eles, as ideias expressas por eles devem ser consideradas, pois os itens citados são de grande importância na constituição de uma escola

Com relação a pergunta sobre o que se faz em uma escola, todas as crianças e adolescentes repetentes deram respostas consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes repetentes foram agrupadas em uma única subcategoria, pelo fato de todas as explicações estarem relacionadas às atividades desenvolvidas na escola e à rotina escolar, como mostra a Tabela 25.

**Tabela 25** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria o que se faz em uma escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	5	35,7
	Ativ. Diversas	3	21,4
	Aprendizagem	6	42,9
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Nota-se que todas as respostas das crianças e adolescentes estavam relacionadas à subcategoria atividades/rotina, sendo seus itens: brincadeiras/jogos, relacionado ao brincar e as diversas brincadeiras citadas pelas crianças e adolescentes; atividades diversas, que diz respeito às diferentes atividades desenvolvidas na escola; e aprendizagem, que diz respeito aos conteúdos e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Quando questionadas sobre o que se faz na escola, as crianças e adolescentes trouxeram em suas respostas aspectos relacionados a aprendizagem (42,9%), como mostra os extratos a seguir:

Para você o que se faz em uma escola? *Estudar*. O que mais pode se fazer na escola? *Ensinar os alunos as coisas* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Para você o que se faz em uma escola? *O quê que faz na escola? (Olhar fixo no chão, silêncio) ah, escreve, copia alguma coisa do quadro*. O que mais pode se fazer na escola? *Ah, joga bola, queimada* (Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Para você o que se faz em uma escola? *O que faz na escola... estudar*. O que mais pode se fazer na escola? *Brincar* (Gabriel, 13;1 anos, repetente do 3º ano).

Percebe-se pelos extratos que as crianças e adolescentes ressaltam que a escola é lugar de ensinar, aprender e fazer atividades como escrever e fazer cópias, ou seja, ressaltam a escola como detentora e transmissora de conhecimento, assim como é vista pela sociedade como um todo. As crianças e adolescentes trazem em suas representações suas vivências na realidade em que estão inseridos, onde frequentemente é proposto a eles as antigas cópias que ainda persistem em fazer parte das atividades da escola.

Em uma pesquisa realizada na zona rural no estado do Rio de Janeiro, Leite (1998) entrevistou crianças e adolescentes de 6 a 14 anos como o objetivo de captar o que falam de escola e saber as crianças da área rural. As crianças e adolescentes também

expressavam a ideia da escola como transmissora de conhecimento, lugar de aprender e não de brincar, lugar de ficar calado e de executar ordens. É possível perceber aqui a semelhança entre os dados encontrados por Leite (1998) e a presente pesquisa, onde as crianças e adolescentes veem a escola como lugar de estudar e de aprender, ou seja, como transmissora de conhecimento. No entanto, as crianças e adolescentes da presente pesquisa ressaltam, frequentemente, ideias relacionadas ao espaço do brincar na escola.

O item brincadeiras/jogos teve recorrência de 35,7% nas respostas das crianças e adolescentes, onde é ressaltada a importância do lúdico na escola, como mostra os extratos a seguir:

Para você, o que se faz em uma escola? *O que faz em uma escola... estudar. O que mais pode se fazer na escola? Brincar* (Gabriel, 13;1 anos, repetente do 3º ano).

Para você, o que se faz em uma escola? *O que se faz na escola? (Silêncio, olhar fixo no chão) ah, escreve, copia alguma coisa do quadro. O que mais pode se fazer na escola? Ah, joga bola, queimada* (Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Para você, o que se faz em uma escola? *O que se faz em uma escola? Escreve, brinca. O que mais pode se fazer na escola? Brinca* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

Além de citar atividades diversas (21,4%), é possível notar nas falas das crianças e adolescentes a presença do brincar, bem como, a citação de brincadeiras como o jogo de bola e a queimada. As crianças e adolescentes ressaltam a presença do lúdico lado a lado com as atividades, isso mostra que eles atribuem importância significativa ao brincar no ambiente escolar, ou seja, que o lúdico deve ter seu lugar privilegiado na escola. Pereira (2002) defende que o brincar deveria ser prática constante em nossas instituições, principalmente aquelas que lidam com crianças, pois nas brincadeiras além de poder ser desenvolvidos conteúdos escolares, aprende-se sobre a vida. Vale considerar que o brincar e o divertimento não são apenas necessidades das crianças pequenas, a escola, independente da faixa-etária atendida, deve organizar-se de acordo com as características das crianças e devem valorizar as brincadeiras em seus espaços, atividades e tempos (NAVARRO E PRODOCIMO, 2012).

No que diz respeito a pergunta sobre a importância de ir à escola, todas as crianças e adolescentes repetentes deram respostas consideradas crenças desencadeadas

ou espontâneas, ou seja, nenhuma sujeito deu resposta considerada não importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 26.

**Tabela 26** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria porque é importante ir para escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	2	<b>58,4</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	5	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	2	<b>16,7</b>
Perspectiva		2	<b>16,7</b>
Obrigações		1	<b>8,3</b>
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao darem suas respostas sobre a importância de ir para a escola, as crianças e adolescentes repetentes falam sobre as atividades/rotina, sendo essa subcategoria a mais recorrente com 58,4% das respostas. Essas respostas estiveram mais relacionadas as brincadeiras/jogos e a aprendizagem, como mostra os extratos a seguir:

Para você é importante ir para a escola? *É*. Por que? *O que eu acho porque é bom? Pra estudar, pra brincar* (Gabriel, 13,1 anos, repetente do 3º ano).

Para você é importante ir para a escola? *Pra mim é importante porque ai eu posso ficar sabendo muito mais do que de televisão e livros* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Para você é importante ir para a escola? *É importante*. Por que é importante? *Pra saber, senão você vai ser passado pra trás lá fora*. Por que as pessoas que não sabem são passadas pra trás? *Porque assim você vai comprar uma coisa, eles falam que não é, é outro preço, assim* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

Percebe-se pelos extratos que as crianças e adolescentes repetentes veem a importância da frequência à escola para adquirirem conhecimento e acumulá-lo, bem como para não serem enganados em situações fora da escola. Aqui a escola é vista pelas crianças e adolescentes repetentes como transmissora de conhecimento, ou seja, lugar onde se vai para aprender. É possível inferir pelos dados que estas representações mostram o modo de pensar da sociedade, pois as crianças e adolescentes são

influenciados constantemente pelos adultos com os quais convivem. No entanto, segundo Delval (1989), citado por Guimarães e Saravali (2009), no decorrer do desenvolvimento, a criança vai formando representações dos diversos aspectos da sociedade em que está inserida, estas representações são produtos das observações das ações dos adultos e resultado de uma constante atividade de selecionar e organizar os elementos fragmentados que recebe do mundo ao redor. Portanto, mesmo sob influência dos adultos, as crianças e adolescentes são ativos na construção de suas representações sobre diversos assuntos e situações.

O item brincadeiras e jogos aparece apenas em duas respostas dadas pelas crianças e adolescentes ao falarem sobre a importância de ir à escola. Vejamos os extratos a seguir:

Para você é importante ir para a escola? *É*. Por que? *O que eu acho porque é bom? Pra estudar, pra brincar* (Gabriel, 13;1 anos, repetente).

Para você é importante ir para a escola? *É...* Por que? *Ah eu gosto né!* Por que você gosta? *Ah, de vez em quando nós brinca aqui de bola* (Tiago, 12;5 anos, repetente).

Nota-se que o papel do brincar na importância de se ir à escola foi ressaltado por esses adolescentes. É possível inferir que as crianças e adolescente, mesmo que estejam repetindo de série/ano, conseguem ver a importância da frequência à escola e o papel do brincar e do divertimento nesse ambiente. Vale ressaltar a importância do brincar no currículo da escola, para que crianças e adolescentes possam dizer sem medo ou culpa que, além de buscar conhecimento, vão para a escola para brincar. Segundo Fortuna (2000), em muitas instituições as atividades lúdicas são separadas rigidamente das atividades escolares, com um lugar e dia específicos para os brinquedos, isso nas salas da educação infantil, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que as crianças estão ali para aprender, e não para brincar.

Para Lisboa (2008), por mais que os professores vejam as situações de jogo dentro e fora da sala de aula como oportunidade de fixar conteúdos, é no jogo desprovido de controle do professor que a imaginação flui, que as regras são negociadas entre iguais e, é este o jogo importante para o desenvolvimento infantil.

Ao falarem sobre a importância de ir à escola, as crianças e adolescentes repetentes falam também das perspectivas (16,7%) alimentadas por eles por verem que a escola é

importante na vida deles por lhes possibilitar um futuro melhor. Vejamos os extratos a seguir:

Para você é importante ir para a escola? *Sim*. Por que? *Porque quando eu for mais grande eu tenho que, quando terminar aqui eu vou pra outra escola depois eu vou pra universidade estudar e me formar* (Camila, 12;7 anos, repetente).

Para você é importante ir para a escola? *Sim*. Por que? *Ah, porque nós podemos ter um futuro melhor, fazer faculdade* (Suelen, 11;6 anos, repetente).

É possível perceber que as crianças e adolescentes repetentes veem a escola importante por oferecer-lhes a possibilidade de continuar os estudos, fazer faculdade e ter um futuro melhor. Em suas representações, as crianças e adolescentes não demonstram ter consciência da importância da escola para a formação deles como são ou poderiam ser hoje, mas sim com uma perspectiva de vir a ser. É possível perceber que o pensamento de olhar a criança e o adolescente como um vir a ser não é um pensamento só do adulto, as crianças e os adolescentes também, em algumas situações e contextos sociais, chegam a se projetarem nos adultos pensando só assim adquirirem emancipação. Não há como negar que muitas vezes a presença social das crianças e dos adolescentes é silenciada pela centração nos adultos (ROCHA, 2008). É importante manter a perspectiva das crianças e adolescentes, pois para muitos essa é a única possibilidade. Por outro lado, é importante que as crianças e adolescentes vejam um futuro promissor na escola, mesmo que este discurso venha por parte dos adultos e não como uma ideia particular das crianças e adolescentes.

Muitas vezes é possível observar que, por trás do discurso das crianças e adolescentes de que é importante ir para a escola, há sempre um caráter obrigatório internalizado por eles, como mostra o extrato a seguir que exemplifica a subcategoria Obrigações (8,3%):

Para você é importante ir para a escola? *É*. Por que? *Porque tem que aprender!* (Davi, 8;5 anos, repetente).

Percebe-se por esse extrato que a justificativa para considerar ser importante ir para escola está o caráter obrigatório notado pelo “tem que”. É possível observar na ideia dessa criança as exigências de uma sociedade que está sempre a cobrar resultados dos estudantes e da escola, reforçando, assim, o conceito de escola como transmissora de conhecimento e que é obrigada a inculcar em seu público alvo o saber formatado,

ficando assim de lado sua função principal que é formar sujeitos ativos para exercerem a cidadania (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

De acordo com Cantelli (2008), as crianças ao caracterizarem a escola, basicamente, a descrevem como um local para aprender a ler e a escrever, atribuem também um caráter estritamente finalista ao afirmarem que as pessoas deixam de aprender quando não vão à escola. Pode-se notar com clareza estas tendências nas falas das crianças e dos adolescentes desta pesquisa, uma vez que as respostas dadas por eles são baseadas nas atividades que realizam no dia-a-dia, no que lhes é familiar e nas relações que estabelecem na escola em que são atendidos. Segundo Wadsworth (1999), tendo como base a teoria piagetiana, isso acontece nas representações iniciais pelo fato do conhecimento social ser um conhecimento construído a partir de acordos e convenções de grupos sociais e culturais chegam, sendo eles, as regras, as leis, a moral, os valores, a ética e os códigos de linguagem. Diferentemente do conhecimento físico e lógico-matemático, este conhecimento não é extraído das ações do sujeito sobre o objeto e pela sua própria reflexão, mas sim a partir das ações e interações entre as pessoas, ou seja, tudo tem que ter a ação do sujeito.

No que diz respeito a categoria Repetência Escolar, ainda no item Descrição inicial, foi feita a seguinte pergunta as crianças e adolescentes repetentes: para você como é repetir de série na escola?

Com relação a essa pergunta nenhuma criança ou adolescente deu resposta considerada não-importista ou fabulada, ou seja, os oito entrevistados deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. As respostas foram agrupadas em subcategorias e apresentadas na Tabela 27.

**Tabela 27** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças/adolescentes, segundo categoria como é repetir o ano escolar.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	<b>50,0</b>
	Negativos	6	
Aspecto Humano		3	<b>21,4</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>28,6</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	4	
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012)

As crianças e adolescentes repetentes ao falarem, inicialmente, sobre a experiência de repetir o ano escolar, demonstram seus sentimentos/comportamentos (50,0%) positivos e negativos em relação à situação. Essa foi a subcategoria mais recorrente nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, sendo 85,7% representa os sentimentos negativos e 14,3% os positivos, como mostra os extratos a seguir:

Para você como é repetir de série na escola? *Muito ruim*. Por que é muito ruim? *Porque eu tenho que levar sempre uma bronca de minha mãe* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Para você como é repetir de série na escola? *Ah, é ruim*. Por que é ruim? *Ah, tem que repetir, ai eles fica falando de você* (Alexandre, 10;1 anos, repetente do 3º ano).

Para você como é repetir de série na escola? *ruim*. Por que é ruim? *Porque volta tudo atrás ué! Eu repeti esse ano, foi ferro, mas eu vou sair dessa escola* (Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Para você como é repetir de série na escola? *assim tem vez que é chato, mas é bom que a gente aprende as coisas* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Nota-se que apenas uma adolescente fala de um sentimento positivo de estar repetindo de série na escola, mas ela também traz em sua fala, como as outras crianças e adolescentes repetentes, sentimentos negativos em relação a situação em que se encontram. É possível inferir que as sucessivas reprovações acabam contribuindo para que as crianças e adolescentes desinteressem pela escola devido às inúmeras complicações que advém desse fato, como o sentimento de não aprovação por parte dos membros da família e dos colegas. As reprovações também têm significativo peso na decisão e motivação de continuar ou não os estudos pois, frequentemente, a repetência é seguida pelo abandono escolar (LOPEZ e MENEZES, 2002).

Ao falarem sobre a repetência escolar, as crianças e adolescentes além de falarem sobre a reprovação de colegas e familiares (21,4%), falam também do sentimento de terem ficado “para traz” vendo os colegas prosseguirem para as séries seguintes, como mostra o extrato a seguir:

Para você como é repetir de série na escola? *Ah, é bem chatim, a gente fica desanimado*. Por que fica desanimado? *Ah, assim igual esse ano, se eu não passar esse ano, eu não vou ver os meus colegas lá na rua* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Essa criança em especial demonstra o sentimento de desânimo, desmotivação, em pensar na possibilidade de mais uma vez, ver seus colegas irem estudar em outra escola e ela ter que ficar para repetir o ano escolar devido suas dificuldades de aprendizagem. Percebe-se que ao alimentar esse tipo de medo, o desempenho das crianças e

adolescentes repetentes pode ser prejudicado, uma vez que a interação com os iguais, os sentimentos, e principalmente a motivação, exercem significativa influência no processo do desenvolvimento e da aprendizagem.

Segundo Boruchovitch (2001), alguns pesquisadores acreditam que as causas das dificuldades de aprendizagem são neurológicas ou de déficits nutricionais, mas Lovitt (1978), por sua vez, aposta que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais das crianças e adolescentes.

Na subcategoria atividades/rotina (28,6%), representada pelo item aprendizagem, foram agrupadas respostas que dizem respeito a aprendizagem em si e à reprovação ou aprovação. Vejamos os extratos a seguir:

Para você como é repetir de série na escola? *assim tem vez que é chato, mas é bom que a gente aprende as coisas* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Para você como é repetir de série na escola? *Ah, é bem chatim, a gente fica desanimado. Por que fica desanimado? Ah, assim igual esse ano, se eu não passar esse ano, eu não vou ver os meus colegas lá na rua* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Para você como é repetir de série na escola? *como é repetir de ano na escola? tomar bomba!* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se por esses extratos que as crianças e adolescentes, além de verem o fato da repetência escolar com temor, devido ao termo “bomba” a ele atribuído, também o veem como uma falta. “*É preciso repetir para aprender*”, a partir desse slogan é trabalhado com as crianças e adolescentes repetentes o conformismo pela posição ocupada por eles. É possível inferir que o temor e o conformismo pela repetência é transmitido pelos adultos às crianças e adolescentes, mas vale ressaltar que mesmo que estes sujeitos formem suas representações também a partir das observações das ações dos adultos, o próprio sujeito tem a ação de selecionar e organizar os elementos fragmentados que recebe das influências ao seu redor. Assim, percebemos que as ações dos profissionais e familiares podem contribuir para que as crianças e adolescentes tenham visão distorcidas de situações complicadas como a repetência escolar (GUIMARÃES e SARAVALI, 2009).

A subcategoria aspecto humano teve recorrência de 21,4 % e diz respeito aos membros da família e da escola, citadas pelas crianças como mostra os extratos a seguir:

Para você como é repetir de série na escola? *Muito ruim*. Por que é muito ruim? *Porque eu tenho que levar sempre uma bronca de minha mãe* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Para você como é repetir de série na escola? *Ah, é bem chatim, a gente fica desanimado*. Por que fica desanimado? *Ah, assim igual esse ano, se eu não passar esse ano, eu não vou ver os meus colegas lá na rua* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Nota-se que esses extratos mostram que as crianças falam da mãe e dos colegas ao justificarem o que sentem quando o tema é repetir o ano escolar, consequência das dificuldades de aprendizagem. No decorrer de sua vida escolar, crianças e adolescentes sentem maior ou menor dificuldade de aprender algum conteúdo. No entanto, algumas dificuldades são facilmente superadas, mas outras não, o que acaba incorrendo no atraso escolar não desejado pelos estudantes (SISTO, 2001). Podemos inferir que um dos motivos porque as crianças e adolescentes apresentam sentimentos negativos quanto ao fracasso escolar, são devido aos laços que eles estabelecem com seus colegas.

Observa-se que as crianças e adolescentes possuem capacidade de falar sobre a realidade e situação que estão inseridos, expressando seus pensamentos de forma peculiar, o que não pode ser um impedimento de os interrogarmos sobre os diversos assuntos do mundo, principalmente sobre aqueles que lhes dizem respeito. A fala das crianças e adolescentes mostra como eles se sentem em relação as dificuldades de aprendizagem que enfrentam no cotidiano escolar, e é só ouvindo estes sujeitos que a escola poderá buscar amenizar as limitações de cada um deles.

As dificuldades de aprendizagem envolvem atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculos, como aponta Sisto (2001). Assim, por serem as crianças e adolescentes que estão no processo de construção dessas habilidades, faz-se necessário ouvi-los a fim de conhecer a fundo suas dificuldades.

## **2. AUTOCARACTERIZAÇÃO**

Fazem parte deste item, Autocaracterização, perguntas que levam as crianças e os adolescentes a pensarem e responderem sobre como eles se veem em uma determinada situação, como eles se veem na escola e como se veem na situação de repetentes. A questão norteadora aqui é: “como eu me vejo”. As perguntas feitas a eles com relação a categoria Escola foram: Você gosta da sua escola? O que você mais gosta na sua escola? O que você não gosta na sua escola? E seus amigos, você acha que eles gostam da sua escola? As perguntas feitas com relação a categoria Repetência Escolar fora:

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? Você já repetiu de série nos anos anteriores? Por que você acha que repetiu de série?

Quanto a primeira pergunta sobre se gostam ou não gostam da escola, todas as crianças e adolescentes responderam positivamente, ou sejam, que gostam da escola. Isso significa que eles possuem sentimentos positivos pela escola, como também se sentem bem no ambiente escolar por diversos motivos. Todas as respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 28.

**Tabela 28** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria porquê gostar da escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	4	<b>40,0%</b>
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	-	
Aspecto humano		4	<b>26,7</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivos	5	<b>33,3</b>
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria mais recorrente nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, ao justificarem porque gostam da escola, foi Atividades/rotina (40,0%), mas especificamente os itens brincadeiras e jogos e atividades diversas. Vejamos os extratos a seguir:

Você gosta da sua escola? *Ham, ham.* Por que você gosta da sua escola? *Porque ela é muito legal!* Por que você acha que sua escola é legal? *Tem muitas coisas de brincar* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Você gosta da sua escola? *Sim.* Por que? *Ah, porque tem vários amigos legais, nós brinca* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Você gosta da sua escola? *(Balança a cabeça afirmativamente).* Por que você gosta da sua escola? *porque a gente brinca, escreve* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

Percebe-se pelos extratos que entre os motivos que as crianças gostam da escola, está o brincar e as atividades diversas que eles realizam na escola, como escrever. É possível inferir que o brincar na escola é um dos grandes motivadores para que as

crianças e adolescentes sintam prazer em frequentar a escola. As crianças, em especial, têm necessidades de se sentirem vivas e divertirem através do brincar. Por isso, em um olhar atento é possível perceber que as brincadeiras das crianças acontecem em todo lugar. Em casa, na escola, nas estradas – no caso da zona rural; a criança está alerta e aberta para qualquer tipo de realidade ou situação que lhe provoque o “estado lúdico” (FRIEDMANN, 2004; PEREIRA, 2002).

As crianças e adolescentes também baseiam suas respostas nos sentimentos positivos (33,3%) que atribuem à escola e as pessoas que frequentam esse ambiente (aspecto humano 26,7%). Os extratos a seguir exemplificam as subcategorias sentimentos/comportamentos (33,3%) e aspecto humano (26,7%), que aparecem sempre relacionadas entre si, uma vez que a interação entre as pessoas é resultado dos laços que as une.

Você gosta da sua escola? *Gosto.* Por que você gosta? *Aqui é bom, as professoras são boas, é* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

Você gosta da sua escola? *Sim.* Por que? *Porque aqui tem meus colegas, minhas amigas, minha professora* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Você gosta da sua escola? *Sim.* Por que? *Ah, porque tem vários amigos legais, nós brinca* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Nota-se que as crianças e adolescentes explicam porque gostam da escola pelas interações e relações que estabelecem nesse ambiente, bem como ao valor afetivo que atribuem a essas relações. Elas dizem gostar da escola por causa das professoras boas, por causa dos amigos legais que ali encontram. Isso significa que as crianças e adolescentes atribuem um valor afetivo significativo à escola, aos professores e aos colegas com os quais convive. Por isso, o (a) professor (a) rural não deve agir como que diante de um receptáculo no qual pode se depositar conhecimentos que ele (a), professor (a), escolheu e discerniu como sendo os apropriados, esquivando-se, de maneira muitas vezes perversa, de reconhecer nestas crianças, sujeitos imersos em uma história e responsáveis por sua trajetória (LEITE, 1996).

Percebe-se então que as crianças e adolescentes gostam da escola pelas diferentes atividades oferecidas a eles, pela oportunidade de brincarem e se divertirem. Justificam também o sentimento positivo que possuem pela escola por causa das relações que estabelecem com os profissionais da escola e seus colegas. Observa-se que as representações das crianças e adolescentes estão ligadas ao que vivenciam em suas realidades, mas vale ressaltar que essas representações não são somente cópias do que

observam ao redor, pois esses sujeitos não copiam para si os dados da realidade como lhe são apresentados, eles os modifica para que possa assimilar, ou seja, sejam de propriedade sua (SARAVALI e GUIMARÃES, 2012).

Com relação a pergunta sobre o que mais gostam na escola, todas as crianças e todos os adolescentes deram respostas consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhum sujeito deu resposta consideradas não-importantistas ou fabuladas.

As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 29.

**Tabela 29** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria o que mais gosta na escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>43,9</b>
	Ativ. Diversas	3	
	Aprendizagem	3	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	5	<b>31,3</b>
Aspecto humano		3	<b>18,8</b>
Aspecto físico	Espaço	1	<b>6,3</b>
	Materiais	-	
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012)

Ao falarem sobre o que mais gostam na escola as respostas das crianças e adolescentes foram mais recorrentes na subcategoria Atividades/rotina (43,9%) com seus itens brincadeiras/jogos, atividades diversas e aprendizagem. Os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

O que você mais gosta na sua escola? *Eu gosto de pular corda. Por que? Porque é muito divertido e tem meus amigos que ficam pulando comigo* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

O que você mais gosta na sua escola? *Escrever. Por que você mais gosta de escrever? Que correr cansa e escrever não cansa* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

O que você mais gosta na sua escola? *Estudar. Por que você gosta mais de estudar? Pra gente não ficar em saber de nada* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Nota-se por esses extratos que as crianças dizem gostar de brincar na escola, realizar atividades diversas como escrever e gostam de estudar para adquirem conhecimento. Pelo fato das crianças e adolescentes gostarem do que fazem na escola é que cada vez

mais deve se pensar na inovação das atividades propostas a eles, para que cada vez mais eles possam sentir ativos e participantes não só na escola, mas como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em se tratando de aprendizagem é preciso ressaltar que, segundo Becker (2003), a fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o sujeito aprende por força das suas ações: ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. Assim, é importante que os professores e demais profissionais da educação se esforcem em propor atividades em que as crianças e adolescentes possam se sentir motivados em agir sobre o objeto do conhecimento, podendo assim, ao motivar a ação dos sujeitos, deixar aprender.

A subcategoria sentimentos/comportamentos (31,3%) também foi recorrente nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, bem como a subcategoria aspecto humano (18,8%), sendo que estas subcategorias estiveram sempre relacionadas entre si, uma vez que os sentimentos positivo citados estão sempre relacionados as pessoas que frequentam o ambiente escolar, como mostram os extratos a seguir:

O que você mais gosta na sua escola? *É as professoras mesmo. Por que você gosta mais das professoras? Elas me ensina muito* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

O que você mais gosta na sua escola? *Quando nós, meus colegas tudo reunido. Por que? Ah, porque é muito legal, a gente não tem presença em casa* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Os extratos apresentados mostram que as crianças gostam da escola porque lá tem as professoras que ensinam, e tem os colegas reunidos e elas atribuem um valor afetivo significativo a essas pessoas com as quais convive na escola. Nota-se que a professora é citada como aquela detentora do conhecimento e que pode transmiti-lo aos demais estudantes. Vale ressaltar que essas crianças ressaltam o valor significativo das interações entre as pessoas da escola, e a interação produz mudanças, e aprendizagem implica mudança. Portanto, a interação entre os diferentes integrantes da escola é necessária para a aprendizagem – e a possibilidade de todos aprenderem e de todos ensinarem – não é um processo individual isolado (LEITE, 1996).

No que diz respeito a subcategoria aspecto físico (6,3%), recorrente apenas na fala de uma criança, segue o extrato:

O que você mais gosta na sua escola? *É... a biblioteca.* Por que? *É... lá eu conheço várias coisas, vários lugares* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Nota-se que esta adolescente demonstra sua preferência pela biblioteca e em especial ao que a leitura proporciona aos leitores. É possível inferir que esta adolescente pode estar reproduzindo o que ouve frequentemente dos profissionais da escola ao incentivar as crianças e adolescentes adquirirem o hábito da leitura. No entanto, vale ressaltar que as crianças e adolescentes são sujeitos ativos na construção de suas representações, pois frente as informações advindas dos adultos, organizam e sistematizam essas informações de forma única, levando em consideração os instrumentos intelectuais que contam no momento para lidar com os dados da realidade de forma coerente (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

No que diz respeito a pergunta sobre o que as crianças e adolescentes repetentes não gostam na escola todas as respostas foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 30.

**Tabela 30** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria o que não gosta na escola.

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Sentimentos/comportamentos	Negativos	6	<b>46,2</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	3	<b>38,5</b>
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	-	
Aspecto humano		2	<b>15,4</b>
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao darem suas explicações sobre o que não gostam na escola as crianças e adolescentes falam dos sentimentos/comportamentos negativos (46,2%) como brigas, bater, machucar e ser interrompido na brincadeira por algum colega. Percebe-se que a subcategoria aspecto humano (15,4%) também está relacionada a essas situações não desejadas pelas crianças. Os extratos a seguir mostram como essas duas subcategorias aparecem relacionadas:

O que você não gosta na sua escola? *De briga.* Por que? *Ah, briga é ruim* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

O que você não gosta na sua escola? *Quando a gente tá brincando algum colega atrapalha* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

O que você não gosta na sua escola? *eu não gosto é meus amigos mexe comigo* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

O que você não gosta na sua escola? *Ah, confusão, porque aqui dá muita confusão. Por que aqui tem muita confusão? Por causa que outro esbarra no outro, o outro começa a falar, começa a querer brigar* (Alexandre, 10;1 anos, repetente do 3º ano).

As crianças demonstram não gostar de conflitos na escola, sendo importante então chamar atenção para o fato de que a escola precisa repensar sua forma de lidar e solucionar esses conflitos. Na verdade as crianças e adolescentes devem ser encorajados a pensar e utilizando a linguagem resolverem eles mesmos seus conflitos, não eliminando aqui o papel do adulto como aquele que auxilia as crianças e adolescentes a pensarem em melhores soluções. Por esses dados é possível inferir que as crianças e adolescentes repetentes desejam que a comunidade escolar possa conviver em harmonia, onde o respeito e a boa convivência sejam cada vez mais presentes.

Para Delval (2002), a recorrente referência às normas morais, nas explicações das crianças, é uma das características do primeiro nível (até 10/11 anos) do progresso do conhecimento social. O que é bom ou mal está sempre presente nas respostas, mas trata-se de uma moral imposta, heterônoma, com normas que se impõem de fora.

As crianças e adolescentes repetentes demonstram não gostarem também de aspectos relacionados as atividades/rotina (38,5%) da escola, especificamente algumas brincadeiras e atividades diversas, como mostra os extratos a seguir:

O que você não gosta na sua escola? *Correr. Por que você não gosta de correr? A gente cai* (Marco, 10;9 anos, repetente).

O que você não gosta na sua escola? *O que eu não gosto da escola é pular corda. Por que você não gosta de pular corda? Ah, é ruim demais eu não gosto não* (Tiago, 12;5 anos, repetente).

O que você não gosta na sua escola? *De uma coisa que eu não gosto na escola é... ficar depois de ficar em ir pra aula de dança. Porque tem vez que você fica sem ir na aula de dança? Porque eu falto um pouquinho, eu falto pouco aí depois eu tenho que ficar depois da aula, eu tenho que ficar na sala esperando até que os meninos acaba pra eu... tenho que ficar fazendo atividades* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Nota-se pelos extratos que as crianças e adolescentes não gostam de algumas brincadeiras específicas, como correr e pular corda. Uma não gosta por ver perigo de se machucar na brincadeira e outro diz não gostar por não gostar mesmo da brincadeira. É importante ressaltar que, para que o brincar seguro, prazeroso e sem culpa, faça parte da escola é preciso repensar os espaços internos e externos, os materiais, os projetos e

principalmente que os professores e demais profissionais redescubram o gosto e o prazer pelo lúdico. Quando adultos, crianças e adolescentes brincam juntos podem explorar com segurança o espaço seja este adaptado ou não, pois brincar é um meio de relacionar-se e compreender o meio, uma vez que este meio envolve as pessoas ali presente e o espaço físico com seus diferentes arranjos (Friedmann, 2004; Fortuna, 2000).

Nota-se que uma criança diz não gostar de ser privada de algumas atividades na escola devido suas faltas esporádicas, por mais que ela demonstre ter consciência do porquê de sua privação, ela não se mostra satisfeita com a metodologia utilizada pelas profissionais da escola. É importante chamar atenção para a necessidade de a escola conhecer e reconhecer os reais motivos que fazem com que as crianças não cumpram as atividades que são designadas para casa, bem como os motivos que fazem com que as crianças faltem. Leite (1996) traz o questionamento: é a criança que falta a escola ou a escola que falta com a criança? É preciso pensar em estratégias de aproximação entre a escola e a família para que juntas essas duas instituições possam contribuir para que as crianças e adolescentes possam desenvolver e aprender de forma plena, e não impondo privações.

Observa-se pelas duas últimas perguntas que as crianças e adolescentes repetentes demonstram gostar da escola pelo que ela lhes oferece, ou seja, as brincadeiras e as atividades, bem como, as relações que estabelecem no ambiente escolar. Por outro lado, não gostam de comportamentos negativos por parte de seus colegas e de serem privadas de atividades para ficarem fazendo o que perdem quando faltam aula. Oliveira (1998) chama atenção para o fato de que o ouvir a criança, e considerar sua fala, pode contribuir para efetivações e mudanças em aspectos que lhes dizem respeito em diferentes âmbitos da sociedade, dentre eles a escola.

Quanto a pergunta se os amigos gostam da escola, 100% das crianças e adolescentes responderam positivamente, ou seja, que seus amigos gostam da escola. Ao darem explicações sobre o que os amigos gostam na escola, os 8 sujeitos deram respostas consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhum sujeito deu resposta considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 31.

**Tabela 31** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria o que seus amigos gostam na escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	3	<b>58,4</b>
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	2	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	4	<b>33,3</b>
Aspecto humano		1	<b>8,3</b>
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria atividades/rotina (58,4%) foi a subcategoria mais recorrente nas respostas das crianças e adolescentes, isso mostra que eles acreditam que seus amigos gostam da escola pelas atividades diversas e aspectos relacionados a rotina, como mostra os extratos a seguir:

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Acho que sim. Por que? Ah, porque eles devem achar que é muito legal, a gente tem brincadeira, atividade física* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Sim. Por que? Porque eles gostam muito de vir pra escola estudar, ler* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Hum, hum. Por que? Deve ser pra estudar* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Sim. Por que? Porque eles corre, brinca* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se que as crianças e adolescentes repetentes ao inferirem sobre as preferências de seus colegas, tomam seus gostos como referência. É possível inferir pelos dados que as crianças e adolescentes demonstram ter apenas pré-conceitos do que seria realmente a preferência de seus amigos, pois demonstram que suas ideias são dominadas pelas ações, compostas pelo que é passível de observação, ao invés de apresentarem ideias mais esquemáticas e abstratas. Esse tipo de raciocínio é chamado de **raciocínio transdutivo**, onde a crianças liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações. Essa característica de pensamento é própria de crianças no estágio pré-operatório (2 a 6/7 anos), no entanto, podemos notar que ela aparece também nas crianças de estágios superiores, que poderiam dar respostas mais complexas sobre o assunto; isso acontece pelo fato dos estágios serem uma possibilidade e não uma garantia que as crianças e adolescentes

pensarão de forma mais complexa por se enquadrarem em estágios superiores (BARRETO, 2001).

Ao falarem sobre as preferências de seus amigos as crianças e adolescentes falam dos sentimentos/comportamentos (33,3%) positivos que atribuem a escola, sendo essa categoria também relacionada à subcategoria aspecto humano (8,3%), como mostra os extratos a seguir:

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Gosta*. Por que eles gostam? *É... tem alguns que gosta os outros, é porque meus amigos mesmo, eles gostam, por causa da brincadeira, só disso eles gostam* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

E seus amigos, você acha que eles gostam da escola? *Sim*. Por que? *porque tem muitas coisas divertidas, igual ontem aconteceu aniversário de nosso colega, tem muita coisa divertida* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se que a subcategoria sentimentos/comportamentos (33,3%) esteve relacionada as outras subcategorias, pois ao falarem das preferências de seus colegas, as crianças e adolescentes sempre fazem referência aos sentimentos atribuídos as brincadeiras e outros eventos que acontecem frequentemente na escola. As crianças dizem achar a escola divertida e que isso contribui para que seus amigos gostem da escola. Isso significa que as crianças e adolescentes ao tentarem inferir sobre o que pensam seus colegas, tomam como base seus próprios gostos e preferências.

Observa-se que as crianças e adolescentes como sujeitos ativos estão em todo momento construindo suas representações sobre a escola em que estudam, através das suas observações e interações que estabelecem no dia-a-dia. Como parte importante da escola as crianças e adolescentes demonstram seus gostos e preferências pela mesma, eles demonstram gostar da escola pelas atividades desenvolvidas ali e pelas atividades lúdicas também, não se esquecendo do valor afetivo atribuído aos laços criados com a comunidade escolar. Eles demonstram também não gostarem de comportamentos negativos advindos de seus colegas, e desejam um ambiente escolar mais harmonioso. Ao inferirem sobre o gosto de seus colegas eles tomam suas próprias preferências como referência, ligando vários pré-conceitos e passando de um particular a outro e tirando conclusões dessas relações (BARRETO, 2001).

Como parte fundamental da escola e como principais usuários dessa política, as crianças e adolescentes desejam contribuir para essa Instituição possa se aprimorar para melhor atendê-los. Segundo Rocha (2008), ouvir as crianças e adolescentes envolve um

compromisso político contra a exclusão num permanente estado de indignação. É preciso estar disposto a ir além das respostas estereotipadas e sempre fazer relação das respostas das crianças e adolescentes com o meio ambiente em que vivem.

Ainda no item “Autocaracterização” foram feitas perguntas as crianças e aos adolescentes sobre a categoria Repetência Escolar; as perguntas feitas a eles foram: Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? Você já repetiu de série nos anos anteriores? Por que você acha que repetiu de série?

No que diz respeito a primeira pergunta, ou seja, sobre como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos, nenhuma criança ou adolescente deram respostas consideradas não-importistas ou fabuladas, ou seja, todos os 8 sujeitos deram respostas consideradas crenças.

As respostas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 32.

**Tabela 32** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>36,3</b>
	Ativ. Diversas	3	
	Aprendizagem	4	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	6	<b>31,8</b>
	Negativos	1	
Aspecto humano		5	<b>22,7</b>
Idade		2	<b>9,1</b>
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Quanto a subcategoria atividades/rotina (36,3%), composta pelos itens brincadeiras/jogos, atividades diversas e aprendizagem, as crianças e adolescentes falaram sobre a novidade nestas atividades, como também a repetição das mesmas, como mostra os extratos a seguir:

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Ah, é bem legal, tem a mesma brincadeira, as professoras dão as mesmas atividade* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *É bom, que ai eles me ensina e eu ensino elas* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *É assim, porque eles fazem mais coisa de colorir, escrevem muito pouco, muitas coisas, muitas coisas de matemática difícil* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º anos).

Nota-se que as crianças e adolescentes parecem ver como positivo o fato de estarem estudando em uma sala com outras crianças mais novas que eles, pelo fato de poderem envolver nas mesmas brincadeiras, nas mesmas atividades, onde podem ensinar uns aos outros. Vale ressaltar como as crianças e adolescentes repetentes começam a perceber que, por mais que outras pessoas os ensinem, eles também são sujeitos de conhecimento e que além de ensinar eles podem aprender. É preciso que a escola, como possibilitadora da construção de conhecimentos, comece a valorizar os conhecimentos que as crianças e adolescentes trazem das séries anteriores, os conhecimentos advindos de seus colegas e os conhecimentos adquiridos fora dos muros da escola (LEITE, 1996).

A subcategoria sentimentos/comportamentos (31,8%) também foi bastante recorrente nas respostas das crianças e adolescentes repetentes. Esses sentimentos demonstrados são em sua maioria positivos, tendo a recorrência de sentimentos negativos também. Vejamos os extratos a seguir:

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Acho bom também. Por que? porque lá nós faz atividades igual, tem alguns que não* (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Ah eu acho bom. Por que? É... porque os pequenos são pequenos* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Bom. Por que é bom? Depois a gente separa, tem duas professoras, uma do primeiro e do segundo. Como é estudar com crianças mais novas que você? Ter criança mais nova é mais atrasado, e as crianças mais grande anda mais rápido* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se que 27,3% das respostas agrupadas na subcategoria sentimentos/comportamentos dizem respeito aos sentimentos positivos demonstrados pelas crianças e adolescentes por estudarem com colegas mais novos que eles. Alguns chegam a ver até como um benefício o estar com crianças menores, por acharem que os “menores” é que são atrasados e os “grandes” fazem tudo mais rápido.

Somente uma criança fez referência ao sentimento negativo por estar estudando com crianças mais novas que ela, como mostra o extrato a seguir:

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Ai eu nem sei mesmo... chato. Por que? porque eu sou mais velho e eu tomei bomba* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Nota-se que a maioria das crianças e adolescentes mesmo tendo que repetir a série já cursada buscam amenizar as diferenças de faixa etária ao mostrarem-se positivas em relação ao convívio com as outras crianças mais novas. No entanto, uma criança demonstra não se sentir bem por estar repetindo o ano e ser mais velha que as outras crianças. É importante ressaltar que essas crianças e adolescentes, mesmo que estejam enfrentando dificuldades de aprendizagem, necessitam saber e sentir que possuem habilidades e potencialidades como as outras crianças pois, de acordo com Boruchovitch (2001), para alguns autores como Marin e Marchesi (1996) a dificuldade de aprendizagem não está ligada a deficiências de capacidade ou de inteligência, mas liga ao uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação, ou seja, pode ser superada. As crianças e adolescentes devem ser asseguradas que as dificuldades de aprendizagem não é motivo para se sentirem excluídas em relação as crianças que se encontra na série regular.

É possível notar também que em todo momento as crianças e adolescentes estão fazendo referência as professoras e aos colegas, estando assim a subcategoria aspecto humano (22,7%) relacionada as outras subcategorias.

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Bom. Por que é bom? Depois a gente separa, tem duas professoras, uma do primeiro e do segundo. Como é estudar com crianças mais novas que você? Ter criança mais nova é mais atrasado, e as crianças mais grande anda mais rápido* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Muito bom, porque eu tenho muitos amigos da minha idade* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *É bom, que ai eles me ensina e eu ensino elas* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *É assim, porque eles fazem mais coisa de colorir, escrevem muito pouco, muitas coisas, muitas coisas de matemática difícil* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º anos).

Ao justificarem seus sentimentos que atribuem ao fato de estudarem com crianças mais novas, as crianças e adolescentes falam sobre as pessoas envolvidas nessa situação, principalmente sobre a interação que é estabelecida entre eles. Mesmo diante do quadro de dificuldades de aprendizagem, os repetentes se veem como ágeis frente as

“dificuldades” das crianças mais novas, dificuldades estas próprias daqueles que estão lidando com o novo.

A subcategoria idade (9,1%) foi recorrente na fala de duas crianças, como mostra os extratos a seguir:

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Ai eu nem sei mesmo... chato. Por que? porque eu sou mais velho e eu tomei bomba* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você? *Muito bom, porque eu tenho muitos amigos da minha idade* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Estes extratos mostram que por mais que estas crianças estejam repetindo pela primeira vez o ano escolar, uma vez que a escola pesquisada tem adolescentes que já repetiram mais vezes, uma das crianças demonstra um sentimento negativo por ser mais velhas que as crianças de sua sala. No entanto, a segunda criança acha bom por contar com a companhia de outros colegas repetentes. É possível inferir que a distorção idade/série causada pela repetência, muitas vezes faz com que as crianças e adolescentes repetentes se sintam desmotivados em frequentar a escola, chegando até ao abandono (SILVA, 2012).

Quanto a segunda pergunta do item Autocaracterização, se as crianças e adolescentes já repetiram de ano nas séries anteriores, dos oito sujeitos, quatro disseram já terem repetido o ano escolar nas séries anteriores, e quatro disseram ser esta a primeira vez que estão repetindo o ano escolar. Todas as respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas dos quatro sujeitos sobre porque repetiram o ano escolar nas séries anteriores, foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 33.

**Tabela 33** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria porque a repetência nas séries anteriores.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>71,4</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	5	
Sentimentos/comportamentos	Negativos	1	<b>14,3</b>
Aspecto humano		1	<b>14,3</b>
<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

No que diz respeito a subcategoria atividades/rotina (71,4%), mais especificamente o item aprendizagem, foram agrupadas respostas referente ao fato de não se atingir as metas propostas referente aos estudos e aprovações. Vejamos os extratos a seguir:

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Já. Por que? não estudei ué! Qual série você repetiu? Ah eu acho que foi no terceiro ano ou na quarta série (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).*

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Já. Qual série? Na terceira série. Por que você repetiu de ano na terceira série? Porque eu tinha muita dificuldade em matemática. Por que você tinha muita dificuldade em matemática? Porque sempre que eu fazia, ou eu demorava muito de fazer a conta, não estava conseguindo (Camila, 12;7 anos, repetente 5º anos).*

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Eu? Sim, uma vez. Qual série? Segundo. Por que você repetiu de ano? Porque eu não passei de ano, tomei bomba. Por que você não passou de ano e tomou bomba? Porque eu fiquei reprovado (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).*

É possível notar que, frequentemente, as crianças e adolescentes atribuem as falhas a si mesmos pelo fato de já terem e estarem repetindo o ano escolar. No entanto, a problemática da repetência escolar deve ser vista sob vários ângulos como o aprendizado, a eficácia dos docentes, o serviço público, a igualdade de chances e recursos disponíveis e, principalmente, sobre a qualidade de ensino que é direito de todos os cidadãos (CHARLOT, 2000).

Concordando com Charlot (2000), Boruchovitch (2001) comenta que, no Brasil as dificuldades de aprendizagem são centrais no complexo fenômeno fracasso escolar, caracterizado por um alto índice de repetição e de evasão escolar. Estudiosos do tema consideram que as dificuldades de aprendizagem são oriundas de fatores intra e extra-escolares. Os fatores intra-escolares estão relacionados, sobretudo, à ineficácia das práticas escolares, burocracia pedagógica e a inadequação dos cursos de formação de

professores. Já os fatores extra-escolares são caracterizados pelas condições socioeconômicas das crianças e adolescentes.

A subcategoria sentimentos/comportamentos (14,3%) aparece na fala de uma criança ao justificar porque já repetiu de ano nas séries anteriores, nesta fala também encontramos a subcategoria aspecto humano (14,3%), essas duas subcategorias aparecem relacionadas entre si como mostra o extrato a seguir:

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Eu já. Qual? Na terceira série (segundo ano). Por que? Que eu fazia muita bagunça. Por que você fazia muita bagunça? Porque eu tinha amiga lá, eles mandava eu fazer bagunça assim, eu era bobo, ai eu fazia, ai eles passou e eu fiquei* (Alexandre, 10;1 anos, repete 3º ano).

Por este extrato podemos perceber que a criança atribui a seu comportamento negativo, por influência dos amigos, o fato de ter repetido mais de um ano escolar, o 2º ano e o 3º ano. Indiretamente esta criança, como as outras crianças e adolescentes, atribuem a si mesmos as falhas que levaram a repetência. Vale ressaltar que a escola enquanto mediadora do conhecimento deveria trabalhar com as crianças e adolescentes o gosto pelo aprender, adquirir e transmitir conhecimento, ao invés de focar apenas em aprovação ou reprovação. Só assim a abordagem da repetência enquanto estudantes que falham, mudaria de foco e, os profissionais poderiam repensar suas práticas afim de que todas as crianças e adolescentes sintam cada vez mais atraídos para o mundo de informações e conhecimentos.

Observa-se a centração nesse tipo de pensamento, pois o raciocínio tende a focalizar em apenas um aspecto da situação, sendo este aspecto o que chama mais atenção ao sujeito. É dito que a criança não é capaz de descentrar, ou seja, ela não consegue considerar aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos distorcidos da centração em um aspecto específico (BARRETO, 2001).

As respostas das crianças e adolescentes que disseram ser a primeira vez que estão repetindo o ano escolar foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 34.

**Tabela 34** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria porque não repetiu nas séries anteriores.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>75,0</b>
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	3	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	<b>25,0</b>
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao justificarem o porquê não repetiram de ano nas séries anteriores as crianças perpassam pela subcategoria atividade/rotina (75,0%), mais especificamente o item aprendizagem. Esse item, neste caso, diz respeito às aprovações e facilidades encontradas pelas crianças nas séries anteriores. Vejamos os extratos a seguir:

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Uma vez. Só no segundo. Por que? porque no primeiro ano passa. Por que no primeiro ano passa? Não sei não* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Não. Por que? porque lá eu tive mais nota. Por que você teve mais nota? Ah, porque era mais fácil, agora quando aumenta a série vai dificultando. Por que você acha que quando vai aumentando a série vai dificultando? Não... não totalmente, tem vez que não dificulta* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Não. Por que não? Porque eu estava um bocado adiantado* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se que as crianças atribuem a não repetência nas séries anteriores o fato de terem atingido com sucesso o que lhes foi proposto, as dificuldades que eram menores e o quanto é positivo poderem ser aprovados para a série seguinte. Até quando as crianças e adolescentes serão atemorizados com a dicotomização, por parte dos adultos, de quais níveis de conhecimento são fáceis e quais são difíceis? Até quando esse juízo de valor será propagado para as crianças? Assim como não existe conhecimento igual e isolado, cada um possui sua forma peculiar de lidar com os diferentes tipos de conhecimento (LEITE, 1996).

No que diz respeito a subcategoria sentimentos/comportamentos (25,0%) trata-se de sentimentos positivos por terem repetido de série/ano apenas uma vez. Vejamos os extratos a seguir:

Você já repetiu de série nos anos anteriores? *Não. Por que? porque eu fui bem naquela série. Como é ir bem na série? É muito bom, que você está aprovado pra ir pra outra sala* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Essa criança, especificamente, atribui um sentimento positivo o fato de ter passado de ano na série anterior e poder ir para a outra sala. É possível perceber que mesmo frente a atual situação de repetente essa criança ainda lembra do que sentiu dois anos antes quando foi aprovada do 1º para o 2º ano. Nota-se que as crianças como sujeitos ativos constroem suas representações não só das interações e informações advindas dos adultos mas, principalmente, a partir de suas ações sobre as interações que estabelece entre as pessoas e, também das suas próprias vivências em diferentes situações nos seu dia-a-dia (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

No que diz respeito a pergunta em que as crianças e adolescentes falam sobre o porquê repetiram de série, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada, ou seja, todas as respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas. As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias e apresentadas na Tabela 35.

**Tabela 35** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria porque repetiu de série.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos		<b>50,0</b>
	Ativ. Diversas	3	
	Aprendizagem	6	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	<b>27,8</b>
	Negativos	4	
Aspecto humano		4	<b>22,2</b>
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria atividades/rotina, mais especificamente os itens atividades diversas e aprendizagem, foi a mais recorrente nas respostas das crianças e adolescentes (50,0%). Vale ressaltar que essa subcategoria está frequentemente relacionada a subcategoria aspecto humano (22,2%), como mostra os extratos a seguir:

Por que você acha que repetiu de série? *Ah, porque eu não estudava.* Por que você não estudava? *Eu não sabia muito* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Por que você acha que repetiu de série? *Porque eu acho que repeti de ano? Porque eu tô meio atrasado.* Por que você está meio atrasado? *Porque eu estou atrasado? Porque a professora passa alguma coisa no quadro... quando a professora passa alguma coisa no quadro os meninos fala muito e os outros não escuta* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Por que você acha que repetiu de série? *Ah, porque eu não estudei. Por que você não estudou? Porque... porque eu não fazia dever uê!* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).

Por que você acha que repetiu de série? *Porque minha professora falou que eu estava ainda com muita coisas de matemática sem fazer, sem... com dificuldade, ai era melhor repetir* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).

Percebe-se que, ao pensarem em um porquê para o fato de estarem repetindo o ano escolar, as crianças e adolescentes, frequentemente, atribuem a si mesmos as falhas cometidas em relação a aprendizagem quando falam das atividades propostas pela professora e não realizadas por eles, das dificuldades enfrentadas por eles em relação aos conteúdos, dentre eles a matemática. A partir desses extratos questionamos: até quando as crianças e adolescentes terão de se responsabilizarem pelo fardo do insucesso escolar? É possível notar que a escola necessita se ver enquanto um conjunto de alavancas onde todos precisam refletir sobre a responsabilidade de seu papel, para que o sistema possa ter como foco os estudantes, a fim de propiciar o desenvolvimento pleno de cada um deles.

Segundo Ottavi (2001), a ideia de centrar a educação na criança é frágil se não se efetivar verdadeiramente na prática. Precisamos contribuir para tornar evidente a ideia moderna de criança que governa, ou até determina a prática e que serve para explicá-la. É possível inferir que ao falarem das dificuldades enfrentadas com relação aos conteúdos escolares, as crianças e adolescentes repetentes desejam chamar a atenção dos profissionais da educação que repense suas práticas e tenham como foco a diversidade do público atendido por eles.

A subcategoria sentimentos/comportamentos teve recorrência de 27,8% nas respostas das crianças e adolescentes e foram agrupadas nessa subcategoria respostas referentes aos sentimentos e comportamentos positivos e negativos relatados pelos entrevistados. Vejamos os extratos a seguir:

Por que você acha que repetiu de série? *Ah, porque eu não prestei muita atenção. Ficava conversando na aula quando a professora estava explicando. Por que você fazia isso? Ah, porque os colegas fica chamando a gente, a gente disse que não, ai minhas colegas me chamava, a tia brigava comigo e eu conversava com elas* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Por que você acha que repetiu de série? *Porque eu não estudava bem e não sabia ler. Por que você não estudava bem? Porque eu era muito chorona. Por que você chorava na escola? porque eu não gostava de fazer muita atividade não. Mas por que você não gostava de fazer muita atividade? Porque era muito difícil ainda não sabia fazer* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Nota-se que estas crianças atribuem a seus comportamentos negativos, como “não prestar atenção”, “ficar conversando”, e “não gostar de fazer muita atividade”, o motivo por estarem repetindo o ano escolar. Falam também da constante influência dos colegas que as convidavam a desviar a atenção, e que conseguiam atraí-las com mais frequência do que as correções da professora. Para Piaget a afetividade, mesmo não sendo um dos fatores do desenvolvimento, é um dos componentes da cognição e atua como motivação, a mola propulsora que instiga a necessidade de aprender e desenvolver no sujeito; no entanto o desenvolvimento humano não implica somente em fatores internos, mas em fatores externos também (PIAGET e INHELDER, 1973).

Então é possível perceber que as crianças e adolescentes desejam sentir-se atraídos pela escola, pelos professores e principalmente pelo conhecimento. Desejam sentir-se atraídos e desafiados pelas atividades propostas, e ao invés de debruçarem sob o saber formatado das cadeiras enfileiradas, desejam trocar ideias valorosas com seus iguais. Enquanto o sistema educacional continuar investindo somente no quadro negro, no giz e nas atividades prontas, as crianças e adolescentes continuarão a se sentirem cansados, enfadados e prejudicados pela escola, que ao invés de propiciar interação entre os estudantes, tenta em vão deter-lhes a atenção com imposições.

### **3. ASPECTOS**

Esse item permite o desdobramento da temática, para um melhor aprofundamento e apresentação das características da temática. As perguntas que compõe esse item em relação a categoria Escola foram: Como é a sua escola? Você mora longe ou perto da sua escola? Como você vai para a escola? Em relação a categoria Repetência Escolar a pergunta é: Como são as atividades que sua professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série?

Com relação a primeira pergunta da categoria Escola, sobre como as crianças e adolescentes repetentes caracterizam a escola, todas as respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes repetentes foram organizadas em subcategorias como mostra a Tabela 36.

**Tabela 36** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria como é a sua escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Sentimentos/comportamentos	Positivos	8	<b>42,1</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	<b>26,4</b>
	Ativ. Diversas	4	
	Aprendizagem	-	
Aspecto humano		3	<b>15,8</b>
Aspecto físico	Espaço	2	<b>15,8</b>
	Materiais	1	
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria sentimentos/comportamentos (42,2%) teve maior recorrência nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, sendo esses sentimentos todos positivos. Vejamos os extratos a seguir:

Fala para mim, como é a sua escola? *Minha escola é boa. Por que ela é boa? Porque tem coisa boa, de vez em quando dá uns passeio com nós* (Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Fala para mim, como é a sua escola? *Legal. Por que sua escola é legal? Porque tem muitas coisas. Que tipo de coisa? Brincadeira, a professora saio com a gente pra passear* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Fala para mim, como é a sua escola? *Como ela é? Boa. Por que você acha ela boa? Porque ela tem um monte de coisa* (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).

Ao caracterizarem a escola em que estudam as crianças e adolescentes repetentes atribuem adjetivos positivos à escola, ou seja, falam que a escola é boa e legal. Quando solicitadas a explicarem o pensamento eles citam o que fazem na escola, e o que tem na escola como justificativa. Isso mostra que as crianças e adolescentes falam do que lhes é familiar, por isso sentem à vontade em falar dos sentimentos positivos pela escola que estudam.

As atividades/rotina (26,4%) também foi uma categoria recorrente nas explicações das crianças e adolescentes repetentes, especificamente seus itens brincadeiras/jogos e atividades diversas. Os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

Fala para mim, como é a sua escola? *Boa. Por que é boa? Porque a gente escreve, almoça...* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

Fala para mim, como é a sua escola? *Ah, bem legal, nós tem computador, só que tem vez que nós não mexe, tem atividade física* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Fala para mim, como é a sua escola? *Minha escola é boa. Por que ela é boa? Porque tem coisas boa, de vem em quando dá uns passeio com nós* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).

Fala para mim, como é a sua escola? *Legal. Por que sua escola é legal? Porque tem muitas coisas. Que tipo de coisa? Brincadeira, a professora saio com a gente pra passear* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Percebe-se que as crianças e adolescentes repetentes caracterizam a escola pelas atividades que fazem como passeios, atividade física, atividades de escrita e alimentação, bem como as brincadeiras. As crianças e adolescentes falam do que lhes é familiar sem esquecer do brincar na escola. Pereira (2002) defende que o brincar deveria ser prática constante em nossas instituições, principalmente aquelas que lidam com crianças, pois nas brincadeiras além de poder ser desenvolvidos conteúdos escolares, aprende-se sobre a vida. Vale considerar que o brincar e o divertimento não são apenas necessidades das crianças pequenas, a escola, independente da faixa-etária atendida, deve organizar-se de acordo com as características das crianças e devem valorizar as brincadeiras em seus espaços, atividades e tempos (NAVARRO E PRODOCIMO, 2012).

Ao caracterizarem a escola as crianças e adolescentes repetentes também ressaltam o aspecto físico (15,8%) da escola, ou seja, falam dos espaços e materiais que têm contato no dia-a-dia, como mostra os extratos a seguir:

Fala para mim, como é sua escola? *Ah, bem legal. Nós tem computador, só que tem vez que nós não mexe, tem atividade física* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Fala para mim, como é sua escola? *Muito grande e bonita* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Fala para mim, como é a sua escola? *Ela é assim grande, legal e igual assim, nós alunos não gosta só de bater* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

As crianças e adolescentes caracterizam a escola como um lugar grande com seus materiais, dentre eles o computador que eles têm acesso esporadicamente. É possível inferir que eles quando questionados como é a escola em que estudam representam o que é mais observável e familiar para eles, ignorando os aspectos abstratos e importantes da situação (DELVAL, 2002).

A subcategoria aspecto humano (15,8%) também foi recorrente nas respostas das crianças e adolescentes, ou seja, eles também caracterizam a escola pelas pessoas que a frequentam como professores e colegas. Vejamos os extratos a seguir:

Fala para mim, com é sua escola? *Legal*. Por que sua escola é legal? *Porque tem muitas coisas*. Que tipo de coisas? *Brincadeiras, a professora sai com a gente pra passear* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Fala para mim, como é a sua escola? *Ela é assim grande, legal e igual assim, nós alunos não gosta só de bater* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Nota-se que as crianças e adolescentes trazem em suas falas pessoas que fazem parte da comunidade escolar, sendo que essas pessoas que contribuem para que o sentimento pela escola seja positivo, ou seja, a escola é boa e legal, porque a professora leva para passear, as crianças comportam, não são agressivos. Mais uma vez as crianças e adolescentes demonstram gostar da escola pelo que lhes é oferecido por ela, ou seja, a escola supre suas necessidades tanto de conhecimento, como de interagir com outras pessoas.

Com relação a pergunta que diz respeito a localização da escola, todas as respostas foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada. Dos 8 sujeitos entrevistados, 4 disseram morar longe da escola, representando 50% do total, os outros 4, representando 50% consequentemente, responderam morar longe da escola.

No que diz respeito a pergunta sobre como as crianças e adolescentes repetentes vão para a escola, 100% disseram contar com o transporte escolar para terem acesso à escola. Assim percebe-se que mesmo diante dos dados apresentados no parágrafo anterior mostrando que 50% das crianças e adolescentes repetentes dizem morar perto da escola e 50% diz morar longe, ainda assim todos eles dependem do transporte escolar para deslocarem de casa para a escola e da escola para casa.

Como você vai para a escola? *De ônibus*. Você gosta de ir para a escola assim de ônibus? *Gosto*. Você precisa ficar esperando muito tempo? *Não, fica uns 10min só*. Com é o ônibus que você vai para a escola? *Como é que ele é? Um ônibus grande!* (Gabriel, 13;1 anos, repetente do 3º ano).

Como você vai para a escola? *de ônibus*. Você gosta de ir para a escola assim de ônibus? *Ham, ham*. Você precisa ficar esperando muito tempo? *Não*. Como é o ônibus que você vai para a escola? *Branco escrito escolar* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

As crianças e adolescentes dizem gostar do transporte que utilizam para se deslocarem de casa para a escola, e ao explicarem como é esse transporte eles se atêm aos aspectos físicos do veículo. Para Flores (2000), o transporte escolar é uma das questões decisivas para as Escolas Rurais Nucleadas uma vez que sua inexistência, e muitas vezes sua falta esporádica, impossibilita as crianças de participarem das aulas. Esse é o caso das crianças e adolescentes da escola onde foi realizado esse estudo, uma vez que, a escola que muitos deles frequentavam foi fechada e eles foram enviados para a escola mais próxima que funciona com núcleo, sendo assim essas crianças e adolescentes percorrem de 8 a 10 km de suas residências até a escola (dados da Secretaria Municipal de Transporte).

Observa-se que no aprofundamento da temática em questão, as crianças e adolescentes repetentes demonstraram esforço para responder as perguntas a eles dirigidas. Ao caracterizarem a escola baseiam-se em seus sentimentos positivos, nas atividades que a escola oferece, nas oportunidades de brincadeiras, citam também as pessoas presentes na escola e o aspecto físico. Isso mostra que suas representações estão baseadas nos aspectos visíveis e familiares da situação, ignorando aspectos abstratos, não observáveis por eles (DELVAL, 2002). Ao falarem sobre a localização e deslocamento de casa para a escola, todas as crianças e adolescentes dependem do transporte escolar para deslocamento de suas residências para a escola, dizem gostar do transporte e o caracterizam baseando em suas características físicas e mais visíveis a eles.

Pelo fato das crianças e adolescentes repetentes se enquadrarem teoricamente nos estágios operatório concreto (6/7 a 12 anos) e operatório formal (11/12 anos em diante) espera-se que suas representações sejam mais complexas apresentando maior aprofundamento nas ideias (BARRETO, 2001; WADSWORTH, 1999). No entanto, as ideias apresentadas pelas crianças e adolescentes entrevistados não apresentam aprofundamento em suas ideias, prendendo-se frequentemente as características observáveis da situação. Por outro lado, mesmo diante das limitações estruturais as crianças e adolescentes estão dispostos a contribuir com suas falas e com suas ideias.

Ainda no item “Aspectos” foi feita as crianças e adolescentes perguntas referente a categoria Repetência Escolar. A pergunta feita foi: Como são as atividades que sua professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série?

Todas as respostas dadas pelas crianças e adolescentes foram consideradas crenças, espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não importista ou fabulada. As respostas foram agrupadas em subcategorias e apresentadas na Tabela 37.

**Tabela 37** - Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria como são as atividades que a professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	-
	Ativ. Diversas	7	<b>53,8</b>
	Aprendizagem	6	<b>46,2</b>
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Todas as respostas das crianças e adolescentes foram classificadas na subcategoria atividades/rotina, mais especificamente nos itens atividade diversas (53,8%), que diz respeito as diferentes atividades desenvolvidas na escola, e à aprendizagem (46,2%) que diz respeito ao processo de construção do conhecimento. Vejamos os extratos a seguir:

Como são as atividades que sua professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série? *Voltando tudo*. Por que ela volta tudo? *Pros outros aprender que eles esqueceu*. A professora repete atividades que ela deu o ano passado? *Sim tem alguma que não, tem alguma que sim*. Me dá um exemplo... *ela repetiu a letra cursiva* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Como são as atividades que sua professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série? *São mais assim, um pouco mais... ela passa atividade que a gente sabe mais ou menos*. A professora repete atividades que ela deu o ano passado? *Não* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).

Como são as atividades que sua professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série? *Passa atividade, atividade fácil, tem algumas que não é*. Por que ela passa atividades fácil? *Porque, porque ela arruma trem fácil, ela arruma uma folha facim*. A professora repete atividades que ela deu o ano passado? *Hum, hum*. Fala pra mim uma atividade que ela repete. *Repete? Matemática, português, prova, é isso ai* (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).

Como são as atividades que sua professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série? *As mesmas coisas*. Fala pra mim um exemplo de atividade. *Prova...* O que mais? *Algumas folha que eu já fiz*. Por que ela repete atividades? *Porque... porque ela tá passando pros outros que não tomou bomba também tem que fazer*. Você acha que ela poderia passar atividades diferentes? *Sim*. Que tipo de atividade? *Tipo atividade mais difícil* (Davi, 8;5 ano, repetente 2º ano).

Percebe-se que, frequentemente, as crianças e adolescentes repetentes fazem atividades que já foram feitas por eles no ano anterior. Ao caracterizarem as atividades propostas pelas professoras eles falam do grau de facilidade e dificuldade enfrentadas por eles. É interessante o fato das crianças e adolescentes repetentes perceberem que

algumas atividades são repetidas para aqueles que estão cursando aquela série pela primeira vez possam fazer e aprender também.

É possível perceber a necessidade dos professores enriquecerem e inovarem suas práticas e metodologias para que as crianças e adolescentes que estão repetindo o ano escolar possam se sentir desafiados e motivados a agir sobre as informações e transformá-las em conhecimento. Segundo Becker (2003), a fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o sujeito aprende por força das suas ações: ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. Piaget sugere que o professor deve se esforçar em inventar situações experimentais para facilitar a invenção das crianças e adolescentes.

É importante chamar atenção para o fato de que, por serem as crianças e adolescentes que executam as atividades propostas pelas professoras, eles mostram através de suas representações o que vivenciam no cotidiano da sala de aula que frequentam, e assim através dessas vivências e observações vão construindo suas ideias e seu olhar sobre a situação. Segundo Wadsworth (1999), as representações sociais, diferentemente dos outros tipos de conhecimentos, não é extraído das ações do sujeito sobre o objeto, mas sim a partir das ações, interações entre as pessoas e situações vivenciadas ou não, mas tendo que haver ação do sujeito.

Portanto, é observável que ao aprofundar a temática da repetência e indagar as crianças e adolescentes repetentes sobre as atividades propostas pelas professoras, eles falam sobre os desafios que deveriam fazer parte destas atividades, ao mesmo tempo que demonstram compreensão pelo fato de ter outras crianças que ainda não realizaram as atividades. Isso mostra que as crianças e adolescentes, enquanto sujeitos ativos na construção do conhecimento desejam atividades desafiadoras que os motivem a interessarem mais pelos conteúdos escolares.

#### **4. EXTENSÃO**

O item Extensão tem como objetivo proporcionar a compreensão das representações das crianças e adolescentes sobre a temática Escola e Repetência Escolar de forma mais abrangente, envolvendo e estendendo para situações além da realidade das crianças e adolescentes pesquisados. Fizeram parte desse item as perguntas, da

categoria Escola: Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? As crianças que não vão de ônibus vão como para a escola? Em relação a categoria Repetência Escolar as perguntas: Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? E nas escolas da cidade, tem crianças que repetem de série também?

Quanto a primeira pergunta da categoria Escola, se todas as crianças que moram na zona rural vão para escola, dos 8 sujeitos entrevistados, 4 responderam positivamente, ou seja, acreditam que todas as crianças da zona rural vão para a escola, e os outros 4 responderam negativamente, acreditam que nem todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola. Todas as respostas foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças que acreditam que todas as crianças da zona rural vão para a escola, foram agrupadas na subcategoria atividades/rotina, sendo seus itens: brincadeiras/jogos (25,0%), atividades diversas (25,0%) e aprendizagem (50,0%). Os extratos a seguir exemplificam a subcategoria atividades/rotina:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Acho que vão. Por que? Ah, assim pra aprender mais sobre as coisas* (Alexandre, 10;1 anos, repetente do 3º ano).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola? *Sim. Por que todas as crianças da zona rural vão para a escola? Pra brincar, estudar, escrever* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

Nota-se que as crianças e adolescentes acreditam que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola para aprenderem, brincarem e fazer outras atividades. Eles parecem perceber a necessidade de que todas as crianças possuem de frequentar a escola para que possam usufruir das possibilidades que esta dispõem a seu público. Por outro lado, as crianças e adolescentes parecem generalizar uma ideia, parecem focar em apenas um aspecto da situação, tomando como referência a própria situação, pensam que todas as crianças da zona rural também frequentam a escola como eles. Nesse caso é dito que a criança não é capaz de descentrar, ou seja, ela não consegue considerar aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos distorcidos da concentração em um aspecto específico (BARRETO, 2001).

As respostas das crianças e adolescentes que acreditam que nem todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola foram agrupadas na subcategoria atividades/rotina (20,0%), mais especificamente o item aprendizagem, e na subcategoria

sentimentos/comportamentos (80,0%), sendo esses sentimentos negativos. As duas subcategorias aparecem relacionadas, uma vez que os sentimentos são atribuídos ao processo ensino aprendizagem, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola?  
*Ah, tem algumas não vão não.* Por que tem algumas que não vão para a escola?  
*Ah, eu não sei, acho que porque não gosta* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola?  
*Não.* Por que você tem algumas crianças que não vão para a escola? *Porque deve não gostar de alguma coisa, ou alguns não gosta de um pouco de bagunça, de alguma coisa* (Camila, 12;7anos, repetente do 5º ano).

Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola?  
*Nem todas.* Por que nem todas vão para a escola? *Porque as mães não leva.* Por que as mães não levam? *Porque elas não quer que elas estudam* (Davi, 8;5 anos, repetentes 2º ano).

As crianças e adolescentes dizem que existem crianças na zona rural que não vão para a escola por não gostarem da escola, por não gostarem de bagunça, ou pelo fato de alguém da família não querer que elas estudem. Percebe-se que estes sujeitos inferem quanto a possibilidade de existir outros sujeitos que não frequentam a escola por não gostarem, ou pelo fato de alguém da família não querer que eles frequentem. Por outro lado, a comunidade escolar deve refletir sobre a possível existência de um agravante na escola que suscita sentimentos negativos nas crianças e adolescentes a ponto de não estudarem por não gostarem da escola. Parece que para além dos seus métodos a escola precisa se repensar enquanto instituição, enquanto garantia de um direito, enquanto um espaço que não só possibilite o saber, mas que, principalmente, amplie horizontes (LEITE, 1996).

Ao serem questionados se todas as crianças/adolescentes vão de ônibus para a escola, dos 8 sujeitos entrevistados, 1 respondeu positivamente, ou seja, que todas as crianças/adolescentes vão de ônibus para a escola, e 7 responderam negativamente, ou seja que nem todas as crianças/adolescentes vão de ônibus para a escola. Todas as respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

A resposta do adolescente que acredita que todas as crianças/adolescentes vão de ônibus para a escola, foi agrupada na subcategoria Meio de transporte, como mostra o extrato a seguir:

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Vai.* Por que?  
*Porque? Porque a prefeitura manda o ônibus* (Gabriel, 13;1 anos, repetente).

Percebe-se que ao justificar sua afirmativa o adolescente atenta apenas para um aspecto da situação e a partir desse particular generaliza afirmando que pelo fato da Prefeitura dispor de um ônibus para o deslocamento das crianças e adolescentes, isso seria suficiente para todas as crianças usarem o ônibus para terem acesso à escola. Esse tipo de pensamento é chamado de raciocínio transdutivo, onde os sujeitos ligam vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações (BARRETO, 2001). É importante ressaltar que esse tipo de pensamento é esperado em crianças no estágio pré-operatório (2 a 6/7 anos), no entanto, pode ser notado na fala desse adolescente que teoricamente se encaixa no estágio operatório formal (11/12 anos em diante), onde é esperado que o pensamento da criança já tenha superado as características dos estágio anteriores e demonstre um grande avanço qualitativo, aproximando cada vez mais do pensamento adulto, podendo operar utilizando hipóteses.

No que diz respeito as respostas das crianças e adolescentes que acreditam que nem todas as crianças/adolescentes fazem uso do transporte escolar para ir para a escola, as mesmas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 38.

**Tabela 38** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria porque nem todas as crianças vão de ônibus para a escola.

<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Meio de transporte	5	<b>55,6</b>
Localização	4	<b>44,4</b>
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao justificarem porque nem todas as crianças/adolescentes vão de ônibus para a escola 55,6% das respostas obtidas das crianças e adolescentes trazem algum meio de transporte em seu conteúdo, ou seja, os estudantes não utilizam o ônibus (transporte escolar), mas utilizam outro meio de transporte (55,6%), sendo que o ato de vir a pé, caminhando, para a escola, também foi classificado nessa subcategoria. Vejamos os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não, tem várias que vai de carro, de moto* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não. Minha prima não vai não, ela vai de moto, ela mora lá perto da minha casa* (Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *As que mora perto da escola só vim... de a pé!* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Percebe-se pelos extratos que as crianças e adolescentes buscam mostrar em suas representações uma lógica de pensamento, pois já que tem crianças/adolescentes que não vão de ônibus para a escola, ou elas vão utilizando outro meio de transporte, ou moram perto e vão a pé, ou seja, caminhando. É apresentado pelos entrevistados que a localização, onde a criança reside, influencia se as crianças e adolescentes vão ou não de transporte escolar ou outro meio de transporte para a escola. Isso indica que podem pensar sobre situações que estão além da situação concreta, pensar nas diversas possibilidades.

A subcategoria localização (44,4%) também foi recorrente nas respostas das crianças e adolescentes, como mostram os extratos a seguir:

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *as que mora perto da escola só vim... de a pé* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Eu acho que não*. Por que? *ah, tem umas que nem pra escola eu acho que vão, por causa que não tem escola perto, tem que ir assim pra rua ou pra outra cidade pra estudar*. Por que você acha que não tem escola perto da casa das crianças? *É que o bairro assim é pobre ai eles tem que ir pra outro lugar* (Alexandre, 10;1 anos repetente do 5º ano).

Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola? *Não*. Por que? *Porque tem algumas que o ônibus não passa perto da casa, passa muito longe* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Nota-se que em suas respostas as crianças e adolescentes ressaltam que as crianças e adolescentes que moram próximo a escola não são dependentes do transporte escolar ou de outro meio de transporte; ressaltam também a possibilidade de algumas crianças nem estudarem por não ter escola próxima a sua casa, ou o pelo fato do ônibus não passar próximo a sua casa. É possível inferir que mesmo pensando nos aspectos mais observáveis da situação, as possibilidades levantadas pelas crianças e adolescentes devem ser consideradas, pois são bastante relevantes para a situação em questão.

No que diz respeito a pergunta sobre como as crianças e adolescentes que não utilizam transporte escolar vão para a escola, todos os entrevistados deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada. As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas nas subcategorias Meio de transporte (57,1%), aqueles que utilizam outro

meio de transporte sem ser o transporte escolar para ir para a escola; e A pé (42,9%), aqueles que vão caminhando para a escola. Essas subcategorias não aparecem isoladamente, por isso esses dados serão apresentados juntos, como mostra os extratos a seguir:

E as crianças que não vão de ônibus, como vão para a escola? *Alguns vão de moto com o pai, com a mãe, ou com algum conhecido e outros vão de carro* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

E as crianças que não vão de ônibus, vão como para a escola? *A pé!* (Gabriel, 13;1 anos, repetente do 3º ano).

E as crianças que não vão de ônibus, vão como para a escola? *Carro, moto... de a pé* (Marco, 10;9 ano, repetente 2º ano).

As crianças e adolescentes falam do que lhes é familiar, uma vez que se encontram inseridos em uma realidade rural onde algumas crianças moram próximo a escola e vão a pé, muitas vezes sozinhas, outras vezes acompanhadas por um adulto, e outras crianças moram longe da escola e contam com o apoio do transporte escolar ou outro tipo de transporte para terem acesso à escola, sendo esse último grupo o de maior peso na escola pesquisada. Como ressaltado por Flores (2000), a atuação do transporte escolar nas áreas rurais, onde as crianças precisam deslocar a longas distâncias para chegarem a escola é de grande importância, pois a frequência dos estudantes fica a mercê da eficácia do transporte escolar.

É possível inferir pelos dados que ao propor que as crianças e adolescentes repetentes pensassem em situações para além da sua própria vivência, mesmo diante das limitações em compreender algumas perguntas eles se esforçaram em externalizar o que pensavam sobre o assunto, ainda que suas representações fossem ligadas ao que lhes é familiar e ao que fosse mais observável para eles na situação. Por outro lado, as representações sendo complexas ou não eram fruto da construção individual de cada um, pois mesmo recebendo constantes informações do meio em que vivem, as crianças e adolescentes são sujeitos ativos na construção de suas representações. Assim, essas representações não são meras cópias da realidade, pois a criança e o adolescentes realizam uma tarefa individual que não tem a ver com uma assimilação passiva, mas com autenticidade eles vão construindo suas próprias representações do mundo ao seu redor (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

As crianças e adolescentes repetentes concebem a ideia de que todas as crianças precisam ir à escola para aprender e para cumprir obrigações imposta à eles. Esses

sujeitos também trazem em suas falas que o fato de morar perto da escola facilita a frequência à escola, enquanto o fato de longe impede que muitos possam frequentar a mesma. Assim, podemos inferir que estas crianças e adolescentes, através de suas vivências cotidianas, estruturam suas representações sobre a realidade.

Ainda dentro do item “Extensão” foram feitas as crianças e adolescentes repetentes perguntas referente a categoria Repetência Escolar. Fizeram parte desse item as perguntas: Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? E nas escolas da cidade, tem crianças que repetem de série também?

Quanto a primeira pergunta se as crianças e adolescentes acham que nas outras escolas tem crianças e adolescentes que repetem de série, todas as respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas. Os oito sujeitos entrevistados acreditam que em outras escolas também tem crianças e adolescentes que repetem o ano escolar. As respostas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 39.

**Tabela 39** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria porque tem crianças/adolescentes que repetem de série em outras escolas.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos		<b>58,9</b>
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	8	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	<b>29,4</b>
	Negativos	4	
Aspecto humano		1	<b>5,9</b>
Faltas		1	<b>5,9</b>
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria atividades/rotina (58,9%) foi a mais recorrente nas respostas das crianças e adolescentes repetentes. As atividades diversas, que diz respeito às diferentes atividades desenvolvidas na escola, e aprendizagem, que diz respeito a aprovação ou reprovação por parte das crianças e adolescentes, bem como ao atingimento das metas ou não. Os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? *Tem. Por que? ah, bagunça, não faz dever. Para você por que estas crianças/adolescentes precisam repetir de série? Pra saber a lição, ai assim* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? *Sim*. Por que? *Ah, não estuda ué, tem que repetir o ano de novo*. Para você por que estas crianças/adolescentes precisam repetir de série? *Pra ter um desenvolvimento melhor* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).

Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? *Sim*. Por que? *Tá atrasado*. Para você por que estas crianças/adolescentes precisam repetir de série? *Pra lembrar o que esqueceu* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? *Tem*. Por que? *porque ela deve não estudar*. Para você por que estas crianças/adolescentes precisam repetir de a série? *Pra saber que não estudava* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Nota-se por estes extratos que as crianças e adolescentes, além de verem a repetência como uma oportunidade de melhorar o desenvolvimento escolar, em suas palavras: “lembrar o que esqueceu”, veem a repetência também como uma punição para que os sujeitos repetentes possam conscientizar das regras não cumpridas no ano interior, e refletirem sobre os esforços que não foram suficientes. É possível perceber que as crianças e adolescentes falam do que lhes é observável, do que ouvem no dia-a-dia no contexto escolar. Ao reproduzirem as falas dos adultos, as crianças e adolescentes mostram a concepção de aprendizagem desses profissionais. Concepção esta representada por atribuição de incapacidade aos estudantes e transmissão do fracasso escolar como uma punição.

De acordo com Sisto (2001), as vezes as crianças e adolescentes sentem maior ou menor dificuldade para aprender alguma coisa no decorrer da sua vida escolar, ou seja, muitas vezes as dificuldades aparece devido o caráter desafiante do novo. Algumas dessas dificuldades são superadas ou pela pouca importância atribuída ao conteúdo ou porque no todo da avaliação esse conteúdo não pesou muito, no entanto, nesses casos não acontece a verdadeira superação, que é o domínio do novo conteúdo.

Segundo Barreto (2012), deixar aprender é bem mais difícil que ensinar. Frequentemente os professores estão preocupados em ensinar resultados, ignorando o processo utilizado por cada sujeito para chegar ao resultado. O conhecimento e atenção dos profissionais da educação, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem poderiam auxiliar na análise e descoberta das limitações das crianças e adolescentes que acabam resultando no fracasso escolar. Entendendo as limitações, os professores poderiam planejar e realizar um trabalho focando as dificuldades das crianças e adolescentes, contribuindo também para que estes possam ressignificar a posição de

repetentes ocupada por eles. Afinal, eles acham que o problema são as atividades da escola e a dificuldade em aprender.

Ao justificarem porque crianças e adolescentes de outras escolas também repetem o ano escolar, as crianças e adolescentes entrevistados falam dos sentimentos/comportamentos (29,4%) que advêm dessa situação. Os sentimentos/comportamentos recorrentes nas respostas são em sua maioria negativos como mostra os extratos a seguir:

Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? *Sim. Por que? Porque não deve ir muito bem na escola. Para você por que estas crianças precisam repetir de série? Por que tem que aprender direito, do jeito que sempre é. Como é aprender direito? Sem ficar chorando por tudo que vir pela frente* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? *Sim. Por que? Porque tem algumas que não presta atenção, fica brincando na hora que a professora sai. Por que eles fazem isso? Porque eles tem alguns que não gostam de vim. Porque eles não gostam de vir para a escola? Porque eles fica com preguiça de vim pra escola de acordar cedo. Para você por que estas crianças precisam repetir de série? Pra elas na frente não pararem não saberem fazer o que as outras professoras de outras escolas estão passando para eles fazerem* (Camila, 12;7anos, repetente 5º ano).

Percebe-se que as crianças e adolescentes falam dos sentimentos e comportamentos negativos como causa do fracasso escolar; o choro frente as dificuldades de ter que fazer tudo “do jeito que sempre é”, o brincar como sinônimo de inquietação enquanto a professora fala, e a perda do gosto pelos estudos. É possível perceber que em todo momento as crianças e adolescentes atribuem ao seu próprio comportamento, suas ações, a responsabilidade pelo insucesso escolar. Isso significa que os sentimentos advindos das dificuldades de aprendizagem dessas crianças e adolescentes poderão até mesmo no futuro resultar em evasão escolar.

Como colocado pelas crianças e adolescentes as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar não são problemas apenas da escola que frequentam. De acordo com Sisto (2001), o Brasil não tem estatísticas abrangentes sobre a frequência das dificuldades de aprendizagem, mas a quantidade de crianças que não se alfabetizam nem no primeiro, nem no segundo ano do Ensino Fundamental, só para citar um exemplo, estava estimada em torno de 60%. *Se crianças que não foram alfabetizadas não apresentavam dificuldades de aprendizagem, é muito provável que o processo pelo qual estão passando esteja produzindo esse sintoma* (Sisto, 2001, p.21).

A subcategoria frequência (5,9%) faz referência as frequentes faltas às aulas na escola pesquisada. Vejamos o extrato a seguir:

Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série? *Acho que sim. Por que? por que tem retenção, não tem colaboração, falta de aula.* Para você por que estas crianças/adolescentes precisam repetir de série? *Ah, porque não tem a ideia certa também, é... falta muito ai tem uma nota muito boa, mas falta de mais.* Por que será que elas faltam? *Acho que não gosta de estudar. Mas por que elas não gostam de estudar? Ah, elas que é muito chato* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Por este extrato percebe-se que essa criança representa o que é mais perceptível em sua realidade, percebe que por mais que aprendam e tenham nota, podem acabar sendo reprovadas pelas faltas. Esse é um fato frequente na escola pesquisada, onde a longa distância percorrida por algumas crianças e adolescentes para terem acesso a escola e as faltas do transporte escolar, são alguns dos motivos pelos quais muitos deixam de ir a escola frequentemente. Leite (1996) chama a atenção para o questionamento: Por que faltam estas crianças e adolescentes? São eles que faltam à escola ou a escola que faltam com eles?

No que diz respeito a pergunta se nas escolas da cidade tem crianças/adolescentes que repetem de série, todas as crianças e adolescentes entrevistados responderam afirmativamente. Todas as respostas foram consideradas crenças, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada. As respostas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 40.

**Tabela 40** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria porque tem crianças/adolescentes que repetem de série nas escolas da cidade.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos		<b>66,7</b>
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	6	
Sentimentos/comportamentos	Negativos	2	<b>16,7</b>
Aspecto humano		2	<b>16,7</b>
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria atividades/rotina (66,7%) foi a de maior recorrência nas respostas das crianças e adolescentes, com destaque para o item aprendizagem que diz respeito a aprovação e desaprovação, notas e implicações desse processo. Vejamos os extratos a seguir:

E nas escolas da cidade, tem crianças/adolescentes que repetem de série também? *Eu acho que tem.* Por que? *ah, porque não estuda ué* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).

E nas escolas da cidade, tem crianças/adolescentes que repetem de série também? *Sim.* Por que? *porque elas não estudava nem fazia dever* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

E nas escolas da cidade, tem crianças/adolescentes que repetem de série também? *Hum, hum.* Por que? *porque eles não passou de ano, tomou bomba.* Por que eles não passaram de ano e tomaram bomba? *Porque eles ficou reprovado, as vezes eles fez prova e errou uma coisa ou errou ela toda.* Por que eles erraram a prova toda? *Porque ele não deve conseguir fazer direito* (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).

E nas escolas da cidade, tem crianças/adolescentes que repetem de série também? *Tem.* Por que? *porque elas não tira nota muito boa, tira nota baixa* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Nota-se que as crianças e adolescentes, ao justificarem porque nas escolas da cidade também tem crianças e adolescentes que repetem o ano escolar, falam sobre atividades que não são cumpridas de forma satisfatória, sobre a atribuição de valores (as notas), ao que é abstraído por eles das informações que são disponibilizadas. É perceptível nas falas das crianças e adolescentes a representação do que lhes é perceptível no cotidiano escolar, ignorando aspectos que não são diretamente perceptíveis por eles (Delval, 2002).

Isso significa que as crianças e adolescentes, nessa situação em questão, atribuem às próprias crianças da zona urbana as dificuldades de aprendizagem enfrentado por eles mesmos. Segundo Barreto (2001), para Piaget os conceitos iniciais das crianças são pré-conceitos que tendem a ser dominados pelas ações, composto pelo que é passível de observação, em vez de serem esquemáticos e abstratos. Esse tipo de raciocínio é chamado de raciocínio transdutivo, onde a crianças liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações. Vale ressaltar que esta característica de pensamento é esperado em crianças no estágio pré-operatório (2 a 6/7 anos), no entanto não impede que crianças de outros estágios superiores, como o operatório concreto e operatório formal, recorra a estruturas inferiores para lidar com no novas situações e elaborar suas explicações.

Ao falarem sobre o porquê as escolas da cidade também tem crianças e adolescentes repetentes, os sujeitos entrevistados também falaram do envolvimento de pessoas (16,7%) e comportamentos negativos (16,7%), nas causas da repetência escolar, ou seja, essas duas subcategorias aparecem relacionadas entre si, uma vez que os

comportamentos estão diretamente relacionado as pessoas, como mostra os extratos a seguir:

E nas escolas da cidade, tem crianças/adolescentes que repetem de série também? *Eu acho que tem. Por que? é muito bagunçado, não faz dever, não faz o que a professora manda, o que a professora pede* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

E nas escolas da cidade, tem crianças/adolescentes que repetem de série também? *Tem. Por que? Porque lá eles tem muita coisa dentro de sala, fica mexendo no celular* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).

Mais uma vez as crianças e adolescentes, repetentes, atribuem aos comportamentos negativos como: fazer bagunça e não se ater ao que está sendo pedido pela professora, como causadores da repetência escolar. É possível perceber que as crianças e adolescentes entrevistados acreditam que os mesmos “problemas” enfrentados por eles na escola da zona rural, são também enfrentados pelas crianças e adolescentes que estudam nas escolas da cidade. Ao inferirem sobre uma realidade desconhecida os entrevistados parecem enxergá-la a partir da realidade onde então inseridos incorrendo, assim, na generalização. Mais uma vez nota-se a presença do raciocínio transdutivo, onde a criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações (BARRETO 2001). É possível notar esse tipo de pensamento também na fala do adolescente nos extratos acima.

Ao ampliar o tema a fim de envolver situações para além das vivências dos sujeitos da pesquisa, observa-se que ao pensarem em situações parecidas com as suas, só que em outra localidade, as crianças e adolescentes partem das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por eles a fim de falarem dos sujeitos inseridos em outra realidade. Diante do desafio de inferir sobre outra realidade as crianças e adolescentes repetentes baseiam suas respostas no que é observável por eles em sua realidade, bem como, tiram conclusões sobre o assunto passando de um particular a outro. No entanto, é importante ressaltar que mesmo diante das limitações os entrevistados se esforçaram em se colocar no lugar do outro, mesmo que a visão desse outro seja a visão de si próprio.

## 5. MUDANÇA

O item denominado Mudança diz respeito as representações das crianças e adolescentes repetentes, sobre os processos de mudança que podem envolver a escola e a repetência escolar. Fizeram parte desse item, em relação a categoria Escola, as perguntas: Como você acha que deveria ser sua escola? Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? Com relação a categoria Repetência Escolar foi feita a seguinte pergunta: Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série?

Com relação a primeira pergunta da categoria Escola, sobre como as crianças e adolescentes repetentes acham que deveria ser a escola que frequentam, todos os entrevistados deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 41.

**Tabela 41** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria como deveria ser a escola.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Sentimentos/comportamentos	Positivos	7	40,0
	Negativos	1	
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	3	25,0
	Ativ. Diversas	1	
	Aprendizagem	1	
Aspecto físico	Espaço	4	25,0
	Materiais	1	
Aspecto Humano		2	10,0
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao discursarem sobre como deveria ser a escola que frequentam as crianças e adolescentes repetentes baseiam suas respostas em seus sentimentos/comportamentos (40,0%), sendo estes positivos e negativos. Vejamos os estratos a seguir:

Como você acha que deveria ser sua escola? *Ah, é as coisas mesma que eu falei atrás, ter mais segurança. Por que você acha que sua escola deveria ter mais segurança? Porque caso ladrão vir vai roubar nada!* (Suelen, 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Como você acha que deveria ser sua escola? *Podia ser mais melhor um pouco. Por que? Essas brigaiada tá... quando eles começa essas briga não respeita a*

*professora, manda a professora tomar naquele lugar (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).*

É possível notar que as crianças estão falando de um fato recorrente na escola, que mesmo estando localizada na zona rural, onde teoricamente se espera tranquilidade, já foi assaltada e agora os profissionais estão sempre atentos para que as portas e janelas estejam bem fechadas no momento em que ausentam da escola. Este tipo de experiência vivida pelas crianças e adolescentes faz com que eles desejem mais segurança na escola para que eles não venham a ser prejudicados e privados a certas atividades por causa de ações de vândalos. É ressaltada também a necessidade de respeito pelas professoras por parte das crianças e adolescentes. É notável que as crianças e adolescentes desejem mudanças em situações vivenciadas por eles no cotidiano escolar, desejam que a escola tenha mais segurança e que haja mais respeito no ambiente escolar.

A subcategoria atividades/rotina (25,0%) também foi recorrente nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, sendo seus itens: brincadeiras/jogos; atividades diversas; e aprendizagem. Os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

*Como você acha que deveria ser sua escola? Tinha que ser muito legal, tinha que ser é mais colorida, tinha que ter muito mais coisas legais. Por que? Por que? É porque é divertido vim pra escola, mesmo sem ter brinquedo pra gente poder brincar toda hora (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).*

*Como você acha que deveria ser sua escola? Boa. Por que? Eu brinco, estudo, escrevo (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).*

A subcategoria sentimentos/comportamentos (40,0%) aparece relacionada com outras subcategorias como podemos notar. As crianças demonstram que desejam uma escola melhor, legal, e mesmo sem a escola ser como elas gostariam que fosse, ainda assim acham a escola divertida por poderem brincar, estudar e realizar outras atividades.

Em suas falas as crianças e adolescentes ressaltam também as mudanças que desejam em relação ao aspecto físico (25,0%) da escola, como mostram os extratos a seguir:

*Como você acha que deveria ser sua escola? assim, deveria ter parque, piscina, um parquinho, não precisa ser muito grande. Por que você acha que deveria ter parque, piscina, essas coisas? Porque ai seria mais legal quando as crianças viessem divertir mais (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).*

*Como você acha que deveria ser sua escola? Que ela fosse grande e escrito escolar. Por que? que tinha mais lugar pra nós brincar (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).*

Como você acha que deveria ser sua escola? *Tinha que ser muito legal, tinha que ser é mais colorida, tinha que ter muito mais coisas legais.* Por que? *Por que? É porque é divertido vim pra escola, mesmo sem ter brinquedo pra gente poder brincar toda hora* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Percebe-se pelos extratos que as crianças e adolescentes pensaram em ideias que poderiam contribuir para modificação do espaço da escola como a cor, acrescentar o nome Escola ao prédio, e o aproveitamento da área externa a fim de enriquecer os momentos de brincadeira. É importante chamar atenção para a necessidade de ouvir as crianças e adolescentes quando se pensa em construir ou reformar os ambientes que eles frequentam, especialmente, a escola, pois se são eles que usufruem desses espaços terão muito a contribuir. A fala das crianças e adolescentes pode contribuir para mudanças e influenciar pessoas, entidades, instituições como a escola, que se preocupam com os interesses das crianças e com ações que podem contribuir para melhores condições para que a criança e o adolescente vivam a sua infância e adolescência de forma plena (CRUZ, 2008).

Com relação a pergunta que aborda a questão se deveria mudar alguma coisa na escola, dos 8 entrevistados 4 responderam que a escola deveria mudar em algum aspecto e 4 disseram que a escola não precisava de mudanças. Isso significa que enquanto alguns estudantes repetentes se acham satisfeitos com o atendimento que recebem da escola, outros acham que a escola precisa melhorar em alguns aspectos. Todos os entrevistados deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes que acham que a escola deveria mudar em algum aspecto foram agrupadas nas subcategorias: aspecto físico (33,3%), sentimentos/comportamentos positivos (33,3%), e aspecto humano (33,3%). Essas categorias apareceram relacionadas entre si, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Só escrever escolar.* Por que? *Pra saber que é escola* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Sim.* O que deveria mudar na sua escola? *O jeito com que os meninos fica chutando a parede da escola.* Por que eles ficam chutando a parede da escola? *Pra tirar a tinta lá e fica sujando tudo a parede* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Podia mudar.* O que deveria mudar na sua escola? *O jeito dos meninos falar com a professora, começar a respeitar elas.* Como você acha que as crianças poderiam falar com a professora? *Falar o que ela perguntar sem responder* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

As crianças apontam diferentes aspectos da escola em que poderia haver mudanças, como escrever na fachada da escola a palavra Escolar, para que a escola seja identificada pelos transeuntes, como também apontam mudanças em relação ao comportamento de alguns colegas que as vezes não zelam pela escola, nem tratam a professora com respeito. É possível inferir que quando as crianças trazem em suas representações o que elas observam no dia-a-dia, elas estão querendo dizer que são parte importante da comunidade escolar e, além de notarem o que precisa de mudanças na escola, desejam que suas vozes sejam ouvidas e consideradas, pois elas querem participar dessas mudanças.

Percebe-se que as representações das crianças estão ligadas ao que lhes é familiar e observável, ao invés de atentarem, também, para aspectos não observáveis da situação e de importância considerável de ser ressaltada por elas, como os aspectos relacionados a metodologia de ensino utilizada pelos profissionais da escola (DELVAL, 2002).

No que diz respeito as respostas das crianças e adolescentes repetentes que disseram que a escola não precisa de mudanças, também foram agrupadas em subcategorias, são elas: Sem mudanças (50,0%), que diz respeito as respostas que disseram que não precisa mudar nada na escola; sentimentos/comportamentos (33,4%), que diz respeito aos sentimentos positivos que é atribuído a escola; e aspecto físico (16,7%), que diz respeito aos espaços da escola. Essas subcategorias aparecem relacionadas entre si, por isso os dados serão apresentados juntos. Vejamos os extratos a seguir:

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *Porque ela já é... tudo que um aluno quer tem nela* (Camila, 12;7 anos, repetente).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *(Silêncio) porque não* (Marco, 10;9 anos, repetente).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não, tá bom do jeito que eu gosto, tá bom*. Por que não deveria mudar nada? *Ah, porque tá bonito né?! Por que você acha que ela está bonita? Ah, pintou ela, é... pôs telha nova, mudou o telhado tudo* (Tiago, 12;5 anos, repetente).

Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola? *Não*. Por que não deveria mudar nada? *Porque eu acho? Porque ela não falta nada*. Por que você acha que não falta nada? *Porque a prefeitura manda* (Gabriel, 13;1 anos, repetente).

As crianças e adolescentes ressaltam que a escola não precisa de mudanças por ter tudo que eles precisam, não faltar nada, e por ter passado por uma reforma recente. Nota-se que as crianças e adolescentes estão sempre atentos a realidade em que estão inseridos, pois a escola realmente passou por uma reforma no telhado, e frequentemente os profissionais da escola ressaltam que as crianças e adolescentes precisam fazer bom uso das provisões que a Prefeitura lhes faz. Isso significa que as crianças constroem suas representações a partir de suas observações e interações com seus iguais e com os adultos. No entanto, Delval (2007), citado por Saravali e Guimarães (2010), resalta que por mais que as crianças inseridas na sociedade constroem suas representações a partir das relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos, podemos concluir que elas realizam uma tarefa individual que não tem a ver com uma assimilação passiva e que as representações resultantes não são meras cópias das dos adultos.

Vale chamar atenção para o fato de que a metade das crianças e adolescentes que estão repetindo o ano escolar não desejam mudanças na escola, quando o esperado era que, na condição de repetentes, essas crianças e adolescentes desejassem mudanças na escola, sendo essas mudanças não só no espaço físico, mas principalmente na forma como lhes é exposto os conteúdos e que os impossibilitou de acompanhá-los. É possível notar que mesmo estando repetindo de série estas crianças e adolescentes se acomodam com a escola do jeito que ela é, não ousando a desejar para além do atendimento que recebem, ou seja, possivelmente essas crianças pensem que o problema da repetência se encontra nelas e não na escola, na metodologia usada pela professora, e nem no sistema educacional como um todo.

Segundo Boruchovitch (2001), estudiosos do tema das dificuldades de aprendizagem e repetência escolar consideram que as dificuldades de aprendizagem, que resultam o fracasso escolar, são oriundas de fatores intra e extra-escolares. Os fatores intra-escolares estão relacionados, sobretudo, à ineficácia das práticas escolares, burocracia pedagógica e a inadequação dos cursos de formação de professores. Já os fatores extra-escolares são caracterizados pelas condições socioeconômicas dos estudantes.

Observa-se que mesmo diante das limitações em pensar no plano do possível de como poderia ser a escola e o que poderia ser mudando na escola, as crianças e adolescentes repetentes externalizaram suas ideias e se colocaram, alguns a favor de

possíveis mudanças, e outros satisfeitos com a escola que têm. Como sujeitos ativos e como parte da comunidade escolar, as crianças e adolescentes, demonstraram através de suas representações que possuem ideias que podem fazer a escola um lugar mais seguro e harmonioso, bem como, desejam de participar das mudanças desse local.

Ainda dentro do item “Mudanças” foram feitas perguntas as crianças e adolescentes repetentes sobre a categoria Repetência Escolar. Fez parte desse item a seguinte pergunta: Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série?

No que diz respeito a essa pergunta uma resposta foi considerada não-importista e as sete restantes foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas. As respostas/crenças válidas para o estudo foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 42.

**Tabela 42** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria como uma criança/adolescente que repetiu de série poderia não repetir.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>55,6</b>
	Ativ. Diversas	3	
	Aprendizagem	7	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	4	<b>27,8</b>
	Negativos	1	
Aspecto humano		3	<b>16,7</b>
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria mais recorrente foi atividades/rotina (55,6%), mais especificamente os itens atividades diversas, que diz respeito as diferentes atividades desenvolvidas na escola, e aprendizagem, item que diz respeito ao processo de construção de conhecimentos. Vejamos os extratos a seguir:

Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série? *Tem algum que toma duas bomba e tem alguma que toma uma. O que podia fazer pra não tomar bomba? Escrever muito (ênfase)!!! Como isso poderia ser feito? Como isso poderia ser feito? Pra eles aprender (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).*

Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série? *Só estudando mais. Como isso poderia ser feito? É... poderia estudando mais, sem violência, sem crime. Como a criança poderia estudar mais? É... aprendendo muito mais e vindo pra escola (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).*

Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série? *Estudando*. Como isso poderia ser feito? *Ela estudar todo dia* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se pelas falas dessas crianças que elas acreditam que para que as crianças e adolescentes não venham repetir o ano escolar é preciso um esforço da parte deles, estudando e cumprindo com as atividades propostas pela professora. É possível inferir que ao enfatizarem a ação estudar para passar de ano, as crianças começam a perceber que elas são sujeitos ativos no processo de desenvolvimento aprendizagem. Segundo Becker (2003), o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica. Ou seja, num primeiro momento aprende-se porque se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira. Assim, esta primeira ideia das crianças de que é necessário estudar, aprender, para passar de ano é parcialmente correta. Parcialmente pelo fato de que o objetivo do aprender não deve ser simplesmente a promoção, mas a auto formação como sujeitos criativos, construtivos e participativos, como também, pelo fato de que eles não são os únicos responsáveis pela repetência escolar.

No entanto, a ideia de que os sujeitos é que são responsáveis pelo fracasso escolar é compartilhado muitas vezes pela família e pelos profissionais da escola. Segundo Sisto (2001), de acordo com Miller (1993), as dificuldades de aprendizagem levantaram três crenças: de que a causa das dificuldades está no indivíduo; de que essas pessoas são inferiores em sua capacidade de aprendizagem acadêmica; e de que necessitam de ajuda e aulas especiais para solucionar suas dificuldades. No entanto, estudos vêm sendo realizados a fim de demarcar as fronteiras em relação as dificuldades de aprendizagem.

Ao falarem da possibilidade das crianças e adolescentes que repetem de série não mais repetirem, as crianças e adolescentes falam dos sentimentos/comportamentos (27,8%), sendo a grande maioria positivos, que podem influenciar nesse processo; o adolescente que faz referência ao sentimento negativo diz ser ruim algumas pessoas passarem de ano e outras não. Estes sentimentos/comportamentos estão diretamente relacionados aos estudantes e professores (aspecto humano, 16,7%) envolvidos no cotidiano escolar. Os extratos a seguir exemplificam essas duas subcategorias:

Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série? *É prestando mais atenção a colaboração*. Como isso poderia ser feito? *Ah, pedir eles pra ficar silêncio, prestar atenção pra professora explicar a matéria pra quem quiser ouvir* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série? *Estudando mais, não fazer bagunça.* Como isso poderia ser feito? *Assim, eles aprender a lição, que a professora passa a lição pra eles nunca mais fazer bagunça.* Mas que tipo de lição? *Assim, passar muito dever, muitas coisas, muitas, muitas provas pra eles ficar mais bom e chegar no estudo* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série? *Elas prestassem mais atenção, fizessem as coisas direito, na hora certa.* Como isso poderia ser feito? *Com os professores dando mais disciplina para eles fazerem e tudo mais certo, esperar quando uma criança tá com dificuldade de fazer* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).

Nota-se que as crianças e adolescentes repetentes veem a necessidade da mudança no comportamento deles mesmos para que possam não mais repetir o ano escolar. Veem também a necessidade de aplicação de disciplina por parte das professoras para que todos possam ter maior aproveitamento do conteúdo informado. Seriam essas ideias próprias do pensamento infantil? Ou seriam estas ideias em sua grande parte influência do discurso dos profissionais presentes no ambiente escolar? Vale ressaltar que estas representações não são meras cópias da realidade, mas as crianças e adolescentes são influenciados pelo que ouvem e observam dos adultos no ambiente que estão inseridos. A partir de suas observações no mundo ao seu redor, as crianças e adolescentes realizam uma tarefa individual que não tem a ver com uma assimilação passiva, mas com autenticidade eles vão construindo suas próprias representações do mundo ao seu redor (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

Observa-se que ao pensarem na possibilidade das crianças e adolescentes repetentes não mais repetirem o ano escolar, as crianças e adolescentes participantes desse estudo percebem a importância do papel deles como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Uma vez que a ação do sujeito é fundamental nesse processo, sendo esta ação física e cognitiva (BARRETO, 2012). As crianças e adolescentes falam também da necessidade de mudanças de comportamentos para a não repetência. Assim, é possível notar que as crianças e adolescentes representam inconfundivelmente o que vivenciam em sua realidade, não desmerecendo a ação seletiva desses sujeitos na construção de suas representações sobre o mundo (SARAVALI e GUIMARÃES, 2012).

## **6. JUSTIFICATIVAS**

Esse item tem como objetivo compreender as explicações das crianças e adolescentes repetentes sobre fenômenos envolvendo a repetência escolar. Com relação a categoria Escola as perguntas foram: Por que tem escola na zona rural? Você acha que

sempre vai ter escola na zona rural? Com relação a categoria Repetência Escolar a pergunta foi: Para você por que algumas crianças/adolescentes repetem de série?

No que diz respeito a primeira pergunta da categoria Escola sobre porque tem escola na zona rural, todas as respostas foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes repetentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 43.

**Tabela 43** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria por que tem escola na zona rural.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Aspecto humano		6	46,2
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	38,5
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	5	
Localização		2	15,4
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012)

Ao explicarem porque tem escola na zona rural as crianças e adolescentes repetentes falam da escola como aquela instituição que existe para atender as pessoas que moram na zona rural, assim a subcategoria mais recorrente nas respostas foi aspecto humano (46,2%) e estando assim relacionada a subcategoria localização (15,4%). Os extratos a seguir exemplificam essas duas subcategorias.

Por que tem escola na zona rural? *Pros meninos estudar* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

Por que tem escola na zona rural? *Porque os alunos que moram muito longe e as escolas da rua são muito longe e eles não tem condição de ir* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Por que tem escola na zona rural? *Porque ainda tem muitos alunos que não podem ir pra rua, porque não tem muitas escolas pra ir pra cidade de outro jeito* (Lunara, 8;8 anos, repetente do 2º ano).

Percebe-se que as crianças e adolescentes repetentes veem que a presença da escola na zona rural tem como objetivo facilitar que as crianças e adolescentes, residentes na zona rural, tenham acesso ao conhecimento em uma instituição próxima a suas residências, não precisando assim que se desloquem para a zona urbana para poderem estudar. Por outro lado, é importante ressaltar que as ideias das crianças e adolescentes

vão ao encontro do que é lhes garantido por lei. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 28 ressalta que no oferecimento da educação básica para a população rural o ensino deve sofrer as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região. Adequações estas quanto aos conteúdos curriculares e metodologias a serem utilizadas; quanto à organização escolar e do calendário respeitando os ciclos agrícolas e as condições climáticas; e quanto à adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com relação a subcategoria atividades/rotina (38,5%) o item mais recorrente foi o que diz respeito a aprendizagem, como mostra os extratos a seguir:

Por que tem escola na zona rural? *Porque tem? Para os meninos estudar!*  
(Gabriel, 13;1 anos, repetente do 3º ano).

Por que tem escola na zona rural? *Pra ficar mais fácil dos aluno estudar ué!!*  
(Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Por que tem escola na zona rural? *Pra aprender assim!* (Alexandre, 10;1 anos, repetente do 3º ano).

As crianças e adolescentes demonstram ver a escola como aquela responsável pela transmissão do conhecimento, assim, como é ressaltado por nossa sociedade. No entanto, é possível afirmar que a principal função da escola não é somente transmitir conhecimento, nem é somente nesse lugar que se dá a construção de conhecimentos. Há inúmeras informações fora dos muros da escola, mas dentro e fora da escola é necessário que as crianças e adolescentes como sujeitos ativos possam agir sobre as informações e transformá-las em conhecimento (LEITE, 1996).

No que diz respeito se sempre vai ter escola na zona rural dos 8 sujeitos entrevistados 3 responderam negativamente, ou seja, que nem sempre haverá escola na zona rural; e 5 responderam positivamente, que sempre terão escola na zona rural. Isso significa que algumas crianças e adolescentes repetentes pensam na possibilidade de não terem sempre a escola na zona rural, e outros que pensam que sempre terão escola na zona rural. Todas as respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes que disseram que não terão sempre a escola na zona rural foram agrupadas em duas subcategorias, aspecto humano (40,0%) e a escola poderá ser fechada (60,0%). As subcategorias aparecem relacionadas, pois segundo os entrevistados a escola pode ser fechada um dia por falta de alunos. Os

extratos a seguir exemplificam as subcategorias a escola poderá ser fechada (60,0%) e aspecto humano (40,0%):

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Não*. Por que? *Porque algumas fecha*. Por que algumas fecham? *Porque os outro denuncia* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Não*. Por que? *Aí a escola fecha eles tem que ir pra rua*. Por que a escola fecha? *Aí quando ela, pra fechar, quando a prefeitura manda ela fechar ai tem que ir pra rua* (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Ainda não porque tá fechando muita escola*. Por que está fechando muita escola? *Por que não está tendo muito jeito, não está tendo muito aluno na escola* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se que as crianças e adolescentes repetentes ao falarem sobre a possibilidade do fechamento das escolas da zona rural estão falando do que observam ou do que vivenciaram na realidade em que estão inseridos, pois algumas crianças e adolescentes que frequentam a escola onde foi realizado este estudo vieram de uma escola que foi fechada por falta de alunos. Portanto, é possível inferir que as crianças e adolescentes constroem suas representações não somente a partir das informações advindas dos adultos, mas como sujeitos ativos eles também constroem suas representações a partir das situações que vivenciam no contexto em que estão inseridos (DELVAL, 2002).

As respostas das crianças e adolescentes que disseram acreditar que sempre terão escola na zona rural foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 44.

**Tabela 44** – Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria porque sempre vai ter escola na zona rural.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Aspecto humano		4	44,4
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	22,2
	Ativ. Diversas	-	
	Aprendizagem	2	
Localização		2	22,2
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	11,1
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao justificarem porque acham que sempre vai ter escola na zona rural as crianças e adolescentes repetentes falam sobre as pessoas (aspecto humano 44,4%) e a necessidade

delas estarem inseridas no ambiente de trocas de conhecimento (Atividades/rotina 22,2%). Assim, as categorias aspecto humano, atividades/rotina, mais especificamente o item aprendizagem, bem como a categoria sentimentos/comportamentos (11,1%), aparecem relacionadas. Os extratos a seguir mostram a relação entre essas subcategorias:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Ah... acho que sim. Por que? Ah, para os alunos vir estudar* (Suelen 11;6 anos, repetente do 5º ano).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Eu acho que vai. Por que? Pra, porque... porque os meninos precisa né!* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

Nota-se pelos extratos que as crianças acreditam que sempre terão escola na zona rural para suprir suas necessidades de estudar, aprender e possibilitar a interação entre as pessoas que a frequentam. A escola é apresentada como uma necessidade, e por isso deve buscar cumprir o seu papel, não só de transmissora de conhecimento, mas o papel daquela que motiva as crianças e adolescentes a agirem sobre as informações para transformá-las em conhecimento. O papel da escola deve ser o de deixar aprender, no entanto o deixar aprender é mais difícil que ensinar. Frequentemente a escola está preocupada em ensinar resultados ignorando o processo utilizado por cada sujeito para chegar ao resultado (BARRETO, 2012). A escola precisa rever seus métodos para que as crianças e adolescentes vejam sentido em frequentá-la e assim tê-la como uma necessidade.

A subcategoria localização (22,2%) também foi recorrente nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, como mostra os extratos a seguir:

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Eu acho que vai. Por que? Ah... para os alunos que mora mais perto vim, ué!* (Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Você acha que sempre vai ter escola na zona rural? *Acho. Por que? Porque quando os alunos eles moram muito longe, aí não precisa de ir pra rua, eles já vão pra escola perto de casa* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

Percebe-se pelos extratos que as crianças e adolescentes repetentes justificam que sempre terão escola na zona rural para atender as pessoas em idade escolar que residem na zona rural. Ressaltam também que a escola na zona rural facilita o acesso das crianças e adolescentes residentes na zona rural, pelo fato de não precisar que eles desloquem até a zona urbana para estudar. É possível perceber que as crianças e adolescentes repetentes ligam vários pré-conceitos e passando de um particular a outro tiram conclusões a partir dessas relações, ou seja, apresentam raciocínio transdutivo

(BARRETO, 2001). Vale ressaltar que essa característica é própria do pensamento pré-operatório (2 a 6/7 anos), enquanto que o esperado para as crianças e adolescentes repetentes seriam representações mais profundas considerando os vários aspectos da situação sem generalizar, pois teoricamente se encontram nos estágios operatório concreto (6/7 a 11 anos) e operatório formal (11/12 anos em diante).

Observa-se que, frente a situações que exigem justificativas, as crianças e adolescentes repetentes demonstraram que são sujeitos ativos na construção de suas representações ao falarem sobre o que observam e vivenciam na realidade em que estão inseridos. Para eles têm escola na zona rural para receber e atender os habitantes da zona rural. Alguns inferem que há possibilidades da escola da zona rural ser fechada, pelo fato de terem vivenciado o fechamento de uma escola na localidade e as crianças dessa escola serem atendidas agora na escola onde foi realizado o presente estudo. Outros acreditam que sempre terão escola na zona rural pelo fato da necessidade e direito das crianças e adolescentes, residentes na zona rural, frequentarem uma escola próxima de sua casa.

Ainda no item “Justificativas” foi feita as crianças e adolescentes uma pergunta referente a categoria Repetência Escola. Fez parte desse item a seguinte pergunta: Para você por que algumas crianças/adolescentes repetem de série?

Todas as crianças e adolescentes deram respostas consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas, ou seja, não houve respostas consideradas não-importantistas ou fabuladas. As respostas foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 45.

**Tabela 45** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria porque algumas crianças/adolescentes repetem de série.

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos		<b>44,5</b>
	Ativ. Diversas	3	
	Aprendizagem	5	
Sentimentos/comportamentos	Negativos	5	<b>27,8</b>
Aspecto humano		4	<b>22,2</b>
Idade		1	<b>5,6</b>
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria atividades/rotina (44,5%) foi a mais recorrente nas respostas das crianças e adolescentes, mais especificamente os itens atividades diversas, que diz respeito as diferentes atividades desenvolvidas na escola, e aprendizagem, que diz respeito as dificuldades encontradas nos estudos. Os extratos a seguir exemplificam essa subcategoria:

Para você por que algumas crianças/adolescentes repetem de série? *Atrasado... (cabeça baixa e silencio prolongado)* (Marco, 10;5 anos, repetente 2º ano).

Para você por que algumas crianças/adolescentes repetem de série? *Porque não consegui, não sabe direito as coisas* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Para você por que algumas crianças/adolescentes repetem de série? *(bocejos) porque eles não deve fazer dever e deve não gostar de estudar. Por que eles não devem gostar de estudar? Porque deve ser preguiçoso* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Para você por que algumas crianças/adolescentes repetem de série? *Não estuda ué! Por que eles não estudam? Ah... aí agora eu não sei não* (Tiago, 12;2 anos, repetente 5º ano).

Segundo Barreto (2012), o ato de aprender, construir conhecimentos, além das ações lógico-matemáticas depende de um fator motivador da ação, ou seja, da afetividade. A afetividade diz respeito a motivação e seleção, ou seja, a necessidade do sujeito em aprender e conhecer sobre os mais diversos assuntos do mundo que lhe interessam. É possível notar pelos extratos anteriores a desmotivação das crianças e adolescentes advinda dos termos que são atribuídos a eles. Justificam a repetência por serem atrasados, preguiçosos e o não domínio de conteúdos. Mas para romper esses paradigmas é preciso sentir motivação e necessidade, sugerindo assim à escola que repense suas práticas a fim de motivar as crianças e adolescentes a aprenderem e verem cada vez mais utilidade nos conteúdos escolares.

Sisto (2001) sugere que o mais indicado seria falar de crianças e adolescentes com necessidades curriculares e de diversidade de aprendizagens, tirando a ênfase posta nas crianças e adolescentes e colocando-a no sistema, consubstanciado pelo currículo escolar.

A subcategoria sentimentos/comportamentos (27,8%) foi a segunda mais recorrente nas respostas das crianças e adolescentes, estando diretamente relacionada a subcategoria aspecto humano (22,2%). Os sentimentos e comportamentos citados foram todos negativos como mostra os extratos a seguir:

Para você porque algumas crianças/adolescentes repetem de série? *Assim a professora manda eles fazer alguma coisa, eles desrespeita a professora,*

*assim. Por que eles desrespeitam a professora? Assim, a professora fala assim: oh Jãozinho, faz isso aqui pra mim. Ai ele diz: não. Ai a professora fala: faz, fazendo o favor! Ai ele responde mal (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).*

*Para você porque algumas crianças/adolescentes repetem de série? Que tem algumas que não prestam atenção na professora, fica respondendo quando o professora sai depois ele volta eles ficam respondendo (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).*

*Para você porque algumas crianças/adolescentes repetem de série? Porque tem alguns que não passam de ano. Por que tem alguns que não passam de ano? Porque eles não prestou atenção na professora e errou tudo. Por que eles não prestaram atenção na professora? As vezes a professora tá falando ai eles estão conversando com o outro colega, ai ele errou (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).*

Nota-se que as crianças e adolescentes repetentes veem como motivo para o fracasso escolar o comportamento negativo por parte deles, principalmente o respeito à professora. A reprovação parece ser um “castigo” por não ter respeitado a professora, por ter dado má resposta e por não prestar atenção. Mostrar a dissociação entre os comportamentos negativos e o real motivo da reprovação parece ser o grande desafio proposto à escola. As crianças e adolescentes precisam saber o real motivo por estarem repetindo o ano escolar, para que possam sentir desejo e responsabilidade frente aos estudos. Mau comportamento não é motivo para reprovar um estudante. Enquanto a escola passar essa ideia para as crianças e adolescentes, estes continuarão incorrendo no mesmo erro, propiciando para que a situação se repita, ou pior, colherão o descaso por parte dos estudantes quando estes descobrirem que foram iludidos.

Para Boruchovitch (2001), as dificuldades de aprendizagem só podem ser entendidas na complexa interação entre os fatores intra e extra-escolares, exigindo intervenção tanto no âmbito do sujeito, das práticas pedagógicas e de formação de professores, quanto no âmbito de mudanças mais amplas de natureza política e social. Ressaltando que é essencial que a modificação das práticas pedagógicas de modo a melhorar a capacidade de mostrar objetivo e utilidades nos conteúdos a fim de se deixar aprender.

A subcategoria idade (5,6%) foi encontrada apenas em uma resposta, como mostra o extrato a seguir:

*Para você porque algumas crianças/adolescentes repetem de série? Pode não ter a idade, não prestar atenção, ficar conversando enquanto a professora passa atividade. Como assim não ter a idade? Assim, porque não pode ter a idade assim, certa. Chega no quinto ano tem que ter a idade de 11, ai as outras é de 9 ai tem que ter mais um ano de estudo pra completar a idade. Por isso que repete? Tem vez que não repete não. Ai põem eles pra frente (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).*

Nota-se que a fala dessa criança argumenta o fato de alguma criança adiantar nas séries anteriores e chegar ao quinto ano e ter idade inferior à esperada para esta série, tendo então que repetir o ano escolar até atingir a idade esperada para a promoção para o sexto ano. Quando questionamos afim de buscar a comprovação do pensamento infantil, a criança tenta justificar dizendo que não são todas as vezes que estas crianças “adiantadas”, por causa da idade, precisam esperar completar onze anos para irem para o sexto ano. Com este argumento essa criança comprova que seu pensamento anterior não é verdadeiro, ou seja, as crianças não são retidas por não terem a idade esperada pela série a qual vão frequentar. No entanto, esta é a ideia da criança sobre uma das causas da repetência escolar, sendo assim, este é um ponto de vista a ser considerado.

Observa-se que ao justificarem a situação de repetência em que estão, as crianças e adolescentes revelam, através de suas representações, a desmotivação pelo fato de serem atribuídos a eles termos preconceituosos como atrasado, preguiçoso e que não aprende; além de verem a repetência como um castigo pelo mal comportamento. No entanto, a motivação e necessidade são fundamentais para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorra de forma satisfatória. A compreensão, por parte dos profissionais de educação, de como se dá esse processo, pode ser uma possibilidade para que a escola avance em relação ao fracasso escolar.

Isso significa que compreendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem os profissionais da educação poderão rever suas práticas e pensar em mecanismos a fim de motivar as crianças e adolescentes a se empenharem como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, mas para isso é preciso deixar aprender ao invés de simplesmente ensinar (BARRETO, 2012). É preciso repensar também a repetência escolar advinda das dificuldades de aprendizagem, onde os “culpados” não são os sujeitos, mas todo o sistema de ensino que envolve fatores intra e extra-escolares, que vão da formação dos professores à mudanças amplas de natureza política, econômica e social (BORUCHOVITCH, 2001).

## **7. SOLUÇÕES**

Este item, Soluções, teve como objetivo compreender as possíveis soluções apresentadas pelas crianças e adolescentes diante de situações-problema apresentadas para eles. Com relação a categoria Escola, fizeram parte desse item as seguintes

perguntas: O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? E com relação a categoria Repetência Escolar fizeram parte desse item as perguntas: O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? O que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série?

No que diz respeito a primeira pergunta da categoria Escola, sobre o que poderia ser feito na escola para que se goste mais dela, uma resposta foi considerada fabulada, nenhuma resposta foi considerada não-importista e 7 respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas.

As respostas das crianças e adolescentes repetentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 46.

**Tabela 46** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria o que poderia ser feito na escola para que se goste mais dela.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	33,3
	Ativ. Diversas	2	
	Aprendizagem	1	
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	25,0
	Negativos	2	
Aspecto Humano		3	25,0
Aspecto físico	Espaço	1	8,3
	Materiais	-	
Sem mudanças		1	8,3
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Quando solicitados a sugerirem o que poderia ser feito na escola para que se goste mais dela, as crianças e adolescentes falam sobre as atividades/rotina (33,3%), especificamente sobre as brincadeiras e jogos, as atividades diversas e aspectos relacionados à aprendizagem. Vejamos os extratos a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Ter mais recreio. Como isso poderia ser feito? Só ficar mais um pouquim. Por que você gostaria de ficar mais um pouquinho no recreio? Pra brincar mais um pouco* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Por mais que eu gosto? Escrever mais.* Como isso poderia ser feito? *Escrevendo* (Marco, 10;9 anos, repetente do 2º ano).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Ah, mudar o jeito desses menino!* Como isso poderia ser feito? *É ensinar eles mais, que eles fica desrespeitando a professora* (Alexandre, 10;1 anos, repetente do 3º ano).

Nota-se pelos extratos que as crianças desejam ter mais tempo no recreio para poderem brincar mais, desejam fazer mais atividades de escrita e desejam que a professora ensine os colegas a se comportarem melhor. Em relação ao brincar, vale ressaltar que quando as crianças reivindicam maior tempo para suas brincadeiras, elas estão falando que desejam poder se divertir e ter prazer em outros momentos na escola, não somente nos horários limitados do recreio. As crianças desejam que o lúdico ganhe as salas de aula para que o aprender se torne prazeroso como os momentos de recreio.

Fortuna (2000) lembra que muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre o brincar e o estudar: os educadores de crianças pequenas que, por não admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; e os educadores das outras séries de ensino promovem o estudar. Outros, tentando vencer esta dicotomia, acabam por reforça-la, uma vez que a relação jogo-aprendizagem acaba privilegiando a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocar sua característica de liberdade. Por outro lado, defender o brincar na escola não significa negligenciar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Quando as crianças estão envolvidas nos jogos e nas brincadeiras, não importam se é pelo lúdico ou pelo conteúdo, e sim que é jogo, portanto elas atuam como jogadoras, e jogam com todo o seu potencial e envolvimento, libertando suas emoções de prazer ou desprazer. Para os brincantes não há separação de objetivos no jogo. Por outro lado, a escola propõem que se é para ter jogos e brincadeiras, que se cumpra os objetivos pedagógicos (LISBOA, 2008).

As crianças chamam a atenção para os comportamentos negativos dos colegas que deve ter intervenção por parte da professora para que esses aprendam a conviver harmoniosamente no ambiente escolar. Isso mostra que as subcategorias sentimentos/comportamentos (25,5%) e aspecto humano (25,5%) recorrentes nas respostas das crianças e adolescentes repetentes, aparecem relacionados. Os extratos a seguir exemplificam essas duas subcategorias:

O que poderia ser feito na escola para que você goste mais dela? *Ah, eu queria mudar a professora.* Como isso poderia ser feito? *Ah, trocando assim...* mas por que você gostaria de trocar a professora? *Ah, porque ela é meio chatinha, tem vez que ela briga com a gente sem fazer nada.* Como você gostaria que ela fosse? *Ah, fosse legal, calma* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Ah, mudar o jeito desses menino!* Como isso poderia ser feito? *É ensinar eles mais, que eles fica desrespeitando a professora* (Alexandre, 10;1 anos, repetente do 3º ano).

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Eu não queria que inventasse violência na escola.* Como isso poderia ser feito? *Só a gente conversando com jeitinho que até que vai passando direitinho* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Ao serem questionados quanto ao que poderia ser feito na escola para que possam gostar mais dela, as crianças e adolescentes ressaltam a necessidade de mudança nos comportamentos negativos dos colegas, bem como o desejo de não ter violência na escola. Confidenciam também o desejo pela mudança da professora, não só o desejo que venha outro profissional, mas que aquela mesma professora possa ser mais afetiva e que repense suas metodologias e práticas. Ao fazerem essas sugestões, as crianças e adolescentes estão expressando o desejo de serem atendidas por profissionais que as entendam, não somente enquanto estudantes, mas principalmente enquanto sujeitos em pleno desenvolvimento. A adolescente demonstra em sua fala que o seu desejo é que a professora mude também de um comportamento negativo, que briga, que é “chata”, por um comportamento positivo: ser legal e calma.

Vale ressaltar que o nível de compreensão que os professores possuem sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo de aprendizagem e sobre a natureza dos conhecimentos, é um fator determinante em todo o processo pedagógico. Quando tais aspectos não são bem compreendidos, o resultado é uma escola que demonstra pouco ou nenhum comprometimento com as necessidades e interesses de suas crianças, tornando-se cada vez mais distante da realidade psicológica, afetiva e social delas (CANTELLI, 2000).

Uma adolescente traz em sua fala o desejo por mudanças no aspecto físico (8,3%) da escola, como mostra o extrato a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Uma sala de computação mais grande.* Como isso poderia ser feito? *Podia ser feito uma sala mais média, mais grande para todos os alunos que quiserem vir poder mexer nos computadores* (Camila, 12;7 anos, repetente).

Percebe-se por esse extrato que a adolescente reclama por maior acesso aos computadores da escola. Na verdade, ela sugere que a sala de computação seja maior para que mais pessoas possam usufruir dos computadores que estão ali instalados. Se esta reivindicação aparece, pode-se inferir que as crianças possuem acesso limitado a sala de computação e ao uso dos computadores. É necessário então que a escola elabore estratégias para que todas as crianças e adolescentes tenham contato com os computadores que a escola possui, pois para muitos essa pode ser a única oportunidade de ter contato com esses equipamentos.

No que diz respeito a subcategoria “Sem mudanças” (8,3%), esta foi recorrente em apenas uma fala, como mostra o extrato a seguir:

O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela? *Ah, eu acho que nada não! Por que? Não sei...* (Tiago, 12;5 anos, repetente do 5º ano).

Percebe-se que ao ser questionado sobre o que poderia ser feito na escola para que se goste mais dela, esse adolescente diz que a escola não necessita de mudanças, mas quando solicitado que justifique seu pensamento ele parece se esquivar e não ver necessidade em esforçar-se para explicar o que pensa. Por mais que demonstre gostar da escola em que estuda, esse adolescente não vê necessidade em deixar claro o porquê da sua opinião.

Com relação a pergunta sobre o que poderia ser feito para ficar mais fácil como as crianças se deslocam no trajeto de casa para a escola e vice-versa, uma resposta foi considerada fabulada, nenhuma resposta foi considerada não-importista e 7 respostas foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas. As respostas das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 47.

**Tabela 47** - Número de respostas e percentual por subcategorias apresentadas pelas crianças e adolescentes, segundo a categoria o que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola.

<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Aspecto humano	5	<b>38,5</b>
Meio de transporte	5	<b>38,5</b>
Localização	3	<b>23,1</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

Ao serem questionados sobre o que poderia ser feito para ficar mais fácil o deslocamento das crianças e adolescentes de suas residências para a escola, as crianças e

adolescentes falam do meio de transporte (38,5%) como uma solução para facilitar o deslocamento dos estudantes (aspecto humano 38,5%) de suas casas para a escola. As subcategorias meio de transporte e aspecto humano aparecem relacionadas e na mesma recorrência, 38, 5%, nas respostas. Vejamos os extratos a seguir que exemplificam essas duas subcategorias.

O que poderia ser feito para ficar mais fácil como as crianças, vão e voltam da escola? *Podia ter ônibus que leva e traz as crianças para a escola.* Alguém poderia fazer isso? *Os alunos também, eles poderiam se esforçar mais pra vim pra escola e chegar em ponto no lugar que eles espera o ônibus pra vim* (Camila, 12;7 anos, repetente do 5º ano).

O que poderia ser feito para ficar mais fácil como as crianças, vão e voltam da escola? *Todos ir de ônibus.* Alguém poderia fazer isso? *Poderia.* Quem poderia fazer isso? *O prefeito.* Por que o prefeito poderia fazer isso? *Porque ele é o governador* (Davi, 8;5 anos, repetente do 2º ano).

O que poderia ser feito para ficar mais fácil como as crianças, vão e voltam da escola? *Pra ficar mais fácil é... buscar um monte de ônibus, que vai menino no ônibus da fazenda do Paiol, vai menino da Piúna, enfim assim, Piúna no Alto do Leite.* Alguém poderia fazer isso? *Poderia.* Quem poderia fazer isso? *Os prefeito da cidade.* Por que você acha que o prefeito poderia fazer isso? *Pra melhorar as condições porque a van está indo muito cheia ai alguém pode ter gripe ai pode pegar uma gripe* (Alexandre, 10;1 anos, repetente do 3º ano).

Nota-se que algumas crianças propõem que o prefeito possa disponibilizar mais transportes para auxiliá-los no deslocamento diário de suas residências para a escola. É citado também que as próprias crianças e adolescentes precisam colaborar chegando pontualmente no lugar que esperam o ônibus. É muito interessante o fato das crianças e adolescentes falarem do papel do Prefeito municipal em olhar para a situação de ineficácia do transporte escolar enfrentada por eles. É possível inferir que estes sujeitos trazem esse discurso pelo fato do momento da coleta de dados desse estudo ter se dado no período de eleições municipais. Nesse período os profissionais da escola falavam a todo momento sobre a postura das crianças frente a decisão dos pais, ou seja, que as crianças deveriam alertar sua família sobre essa importante escolha de seus representantes. Vale ressaltar que mesmo sob influência dos adultos as crianças e adolescentes são ativos na construção de suas representações, ou seja, suas representações não são meras cópias da realidade, mas de forma seletiva esses sujeitos realizam uma tarefa individual que não tem a ver com uma assimilação passiva.

Segundo Delval (2002), parece surpreendente como os sujeitos a partir de 10/11 anos de idade, aproximadamente, já começam a entender os papéis sociais e os utilizam em seus jogos e em suas explicações. No entanto, é preciso ver esses papéis sociais mais como regulações habituais da conduta do que como uma autêntica institucionalização. É

possível inferir que essa característica já começa a surgir no pensamento das crianças e adolescentes entrevistados.

No que diz respeito a subcategoria localização (23,1%) as crianças e adolescentes falam de como a localização de suas residências poderia facilitar o acesso à escola, como mostra os extratos a seguir:

O que poderia ser feito pra ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *é porque tinha que morar mais perto da escola.* Alguém poderia fazer isso? *Sim.* Quem poderia fazer isso? *Minha colega, que ela mora lá em cima, lá perto do Celeiro* (Lunara, 8;8 anos, repetente).

O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças vão e voltam da escola? *Ah, pra mim eu acho que tá bom.* Mas o que poderia ser feito pra melhorar, ficar mais fácil pra as crianças virem e voltarem da escola? *Deixar os alunos nos ponto deles.* Alguém poderia fazer isso? *O motorista que de vez em quando carrega nós, deixar eles lá no ponto* (Tiago, 12;5 anos, repetente).

As crianças e adolescentes repetentes percebem como a localização de suas residências poderia facilitar o acesso à escola, no entanto, a sugestão é que eles mudem para próximo a escola, ou seja, eles é que precisam aproximar da escola, não a escola se aproximar de suas residências. É ressaltado também que se o motorista deixasse cada estudante em seu ponto já estaria facilitando o deslocamento dos estudantes. Ao exporem suas ideias sobre a situação que vivenciam as crianças e adolescentes tem muito a contribuir para mudanças em relação a assuntos que lhes dizem respeito. No entanto, essas vozes devem ser consideradas com prioridade, pois as mesmas vêm daqueles que vivenciam as dificuldades e complicações de terem que deslocar cinco dias por semana para terem acesso à escola.

Observa-se que frente a oportunidade de sugerirem possíveis soluções para melhorar a escola e o transporte escolar, as crianças e adolescentes demonstraram que são capazes de falar sobre a realidade em que estão inseridos, e sobre assuntos que lhes dizem respeito ou não. As crianças e adolescentes se mostram desejos de que a escola possa se abrir ao lúdico, para que este tenha espaço não somente no pátio, mas que tenha seu espaço na sala de aula também. Desejam mudanças no aspecto físico da escola, como também, reivindicam ampliação do uso dos materiais da escola. Sugerem que a professora possa mudar seus comportamentos negativos e ser mais calma e legal. As crianças e adolescentes sugerem que o transporte possa contribuir de forma mais eficaz no deslocamento dos estudantes de suas residências para a escola, pois mesmo

que tenha o desejo de morar próximo a escola é preciso pensar em outras estratégias para amenizar as distâncias entre a casa e a escola.

Ainda no item “Soluções” foram feitas perguntas as crianças e adolescentes repetentes com relação a categoria Repetência Escolar. As perguntas feitas foram: O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? O que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série?

Em relação a pergunta sobre o que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série, uma respostas foi considerada não-importistas, e sete respostas foram consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas.

As respostas/crenças das crianças e adolescentes foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 48.

**Tabela 48** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria o que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série.

SUBCATEGORIAS		Número de respostas	%
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	1	5,0
	Ativ. Diversas	4	20,0
	Aprendizagem	6	30,0
Aspecto humano		8	40,0
Sentimentos/comportamentos		1	5,0
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012)

As subcategorias recorrentes nas respostas das crianças e adolescentes repetentes foram: atividade/rotina (55,0%), com seus itens brincadeiras/jogos, atividades diversas e aprendizagem; sentimentos/comportamentos (5,0%); e aspecto humano (40,0%).

A subcategoria mais recorrente foi atividades/rotina, com os itens brincadeiras/jogos, atividades diversas, que diz respeito as diferentes atividades desenvolvidas na escola, e aprendizagem, que diz respeito aos esforços intelectuais necessários para passar de série. Vejamos os extratos a seguir:

O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Ah, estudar mais, fazer eles estudar mais, colocar mais prova, mais matemática, português, essas coisas pra eles aprender e passar* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º ano).

O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Ser feito? Ah... (silêncio) ah, poderia ser feito é... um pouco de mais de matéria essas coisas que a gente não precisa quanto tira boa nota. Como isso poderia ser feito? Com a colaboração dos alunos... Alguém poderia fazer isso? Sim, todos* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Passar elas de ano, mas elas tem que estudar também. Como isso poderia ser feito? Não sei. Alguém poderia fazer isso? O prefeito* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

Percebe-se que as crianças e adolescentes, quando questionados quanto ao que a escola poderia fazer para prevenir a repetência, falam da intensificação do trabalho com os conteúdos, para que ao aprendê-los possam obter notas e serem aprovados. Estes dados mostram o quanto o conteúdo é priorizado, na escola, frente a forma que é deixada de lado. Quando, na verdade, é a forma que aprisiona ou libera o conteúdo. Mas será porque a escola faz isso? (LEITE, 1996). Por que a escola continua priorizando o conteúdo mesmo diante dos frequentes fracassos de seus estudantes?

É possível inferir, pelos dados, que as crianças e adolescentes representam o que ouvem, frequentemente, no ambiente escolar. No entanto, vale ressaltar que as ideias que as crianças e adolescentes constroem sobre as diversas situações do mundo social é transmitido pelas pessoas, mas as crianças e adolescentes não são passivos frente a estas informações, portanto o papel ativo destes sujeitos neste processo é a todo o momento transformar ideias singulares em conceitos (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

A subcategoria aspecto humano (40,0%) também obteve recorrência considerável nas respostas das crianças e adolescentes, repetentes, como mostra os extratos a seguir:

O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Fazer umas coisas assim mais das matérias, brinquedos com a matemática, mais essas coisas assim. Como isso poderia ser feito? Com a ajuda das professoras. Alguém poderia fazer isso? Sim. Quem poderia fazer isso? A diretora* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).

O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Estudar ué! Como isso poderia ser feito? Por exemplo, ele não faz dever, deixa ele na sala na hora do recreio ué, pra ele fazer. Você acha que isso ia resolver? Eu acho que sim. Por que? Aí ele faz na hora do recreio, almoça e faz. Alguém poderia fazer isso? Poderia. Quem poderia fazer isso? A professora* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).

O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *É.. não repitam... podia ser muito mais fácil. Como isso poderia ser feito? É aprovando as crianças, primeiro tem que ver o jeito que ela é, depois, vai que a gente pensa que a professora pensa pra falar que já tá bom, já pode ir pra outra sala. Alguém poderia fazer isso? Sim. Quem poderia fazer isso? As professoras* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

Nota-se que as crianças e adolescentes propõe atividades e punições para que possa prevenir as reprovações dos estudantes, mas eles ressaltam que ações devem ser executadas pelas professoras e diretora. Por conviverem dia-a-dia com as professoras, eles acreditam que esta profissional tem muito a contribuir, a fim de auxiliá-los em suas dificuldades de aprendizagem, como também, a não repetirem o ano escolar. É possível notar que as representações das crianças e adolescentes mostram o que eles observam no cotidiano escolar o que lhes é mais perceptível, atendo-se apenas a aspectos isolados da situação, ignorando assim os aspectos mais complexos que envolvem o papel da escola na erradicação da repetência escolar (DELVAL, 2002). Esse tipo de pensamento é esperado para crianças de 10/11 anos de idade, no entanto, podemos percebê-lo nas falas dos adolescentes também, uma vez que, espera-se que estes tenham representações mais elaboradas. Por outro lado é preciso considerar que a professora, como profissional que lida diretamente com as crianças e adolescentes, realmente tem muito a contribuir na superação das dificuldades escolares.

No que diz respeito a pergunta sobre o que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série, todas as respostas foram consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importistas ou fabuladas.

As respostas das crianças e adolescentes, repetentes, foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 49.

**Tabela 49** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria o que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série.

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>52,7</b>
	Ativ. Diversas	4	
	Aprendizagem	6	
Aspecto humano		5	<b>26,3</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	<b>21,1</b>
	Negativos	3	
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria mais recorrente foi atividades/rotina (52,7%), mais especificamente os itens atividades diversas, que diz respeito às diferentes atividades

desenvolvidas na escola; e aprendizagem, que diz respeito às aprovações e reprovações, como também as dificuldades de aprendizagem. Vejamos os extratos a seguir:

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Ah... ah, passar umas matérias mais difícil pra elas pensar o que fazer, igual chega lá na rua as atividades são um pouco difícil.* Como isso poderia ser feito? *É as professoras dá pra nós e nós tenta fazer pra consegui* (Suelen, 11;6 anos, repetente 5º ano).

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Ensinar eles todos os dias e no final da aula eles ficar lendo e fazer o dever de casa ai quando chegar em casa eles estudar.* Como isso poderia ser feito? *Não sei* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Ela podia passar as coisas assim um pouco mais difícil para eles ter mais raciocínio, pensar mais.* Como isso poderia ser feito? *Com as professoras vendo mais coisas na internet que tem muita coisa interessante e um pouquinho mais difícil para eles pensarem mais, e raciocinar* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *É... não repitam de ano... aprovando!* Como isso poderia ser feito? *A gente aprova, a criança pelo jeito que ela é, depois a gente pensa e fala que já está ótimo e vai pra outra sala* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

As crianças e adolescentes entrevistados, ao falarem sobre o que a professora poderia fazer para prevenir a repetência escolar, falam das atividades mais complexas, que exigem raciocínio, que a professora poderia desenvolver com eles. Falam também de como as professoras poderiam simplesmente aprovar os estudantes por seu comportamento. Diante dessas sugestões questionamos: qual o real papel do professor nesse processo? Dentre estes papéis de grande responsabilidade, o professor precisa compreender sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo de aprendizagem e sobre a natureza dos conhecimentos. Essa compreensão é fundamental em todo processo pedagógico. Quando tais aspectos não são bem compreendidos, o resultado é uma escola que demonstra pouco ou nenhum comprometimento com as necessidades e interesses de suas crianças e adolescentes, tornando-se cada vez mais distante da realidade psicológica, afetiva e social deles (CANTELLI, 2000).

Além de investir em um curso de formação de qualidade, os professores necessitam saber que a motivação é uma variável chave para a aprendizagem. Sem dúvida, o professor pode contribuir sobremaneira para atenuar as dificuldades de aprendizagem e aumentar a motivação de crianças e adolescentes (BORUCHOVITCH, 2001). Os professores têm uma contribuição considerável a fazer, por isso também é urgente a consideração e valorização desse profissional por parte da comunidade escolar e por parte da sociedade.

Ao falarem sobre o que as professoras poderiam fazer para que não haja repetência escolar, as crianças e adolescentes falam dos sentimentos/comportamentos (21,1%), positivos e negativos, e o envolvimento dos próprios professores e estudantes (26,3%) nesse processo. Os extratos a seguir exemplificam a subcategoria sentimentos/comportamentos (21,1%) e a subcategoria aspecto humano (26,3%):

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *O que poderia fazer? Mandar eles estudar mais e não errar nada, ai passa. Como isso poderia ser feito? Poderia ser feito? Não sei também tia* (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3<sup>o</sup> ano).

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Ah, passar as coisas assim que aqui passa muito pouco, é brigar mais um pouquinho com eles que assim eles respeitam, assim. Como isso poderia ser feito? Assim passando matéria, essas coisas, brigando com eles, tirando o recreio, a educação física. Por que você acha que tinha que tirar o recreio e a educação física? Que ai eles fazia as matérias que eles deixasse pra trás ai eles podia fazer, fazer o dever, as matérias* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3<sup>o</sup> ano).

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Ah... ficar brava com eles, chamar a atenção deles ué. Igual na minha sala a professora faz assim. Como isso poderia ser feito? Ah, acho que a diretora tinha que arrumar um jeito* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5<sup>o</sup> ano).

O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série? *Pertar o aluno. Como assim apertar o aluno? O que é apertar o aluno? Ensinar ele alguma coisa. Como isso poderia ser feito? Estudando* (Marco, 10;9 anos, repetente 2<sup>o</sup> ano).

Percebe-se que as subcategorias sentimentos/comportamentos (52,7%) e aspecto humano (26,3%) aparecem sempre relacionadas. A ênfase é dada aos comportamentos negativos, onde é ressaltado que as professoras devem brigar, “apertar” e punir os estudantes para que eles possam estudar e aprender. O comportamento positivo aparece partindo dos comportamentos negativos, ou seja, a partir destes os sujeitos aprendem a respeitar a professora. A partir destes dados é possível inferir que as crianças e adolescentes construíram essas representações com base nas situações que vivenciam no cotidiano escolar. De acordo com Saravali e Guimarães (2010), a teoria piagetiana considera que, mesmo diante de constante influência externa, o sujeito é ativo no processo da construção do conhecimento social. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento social vai assumir uma interpretação diferente, onde não há uma imposição dos dados, mas uma reorganização, o que enquadra nos processos de assimilação e acomodação. Portanto, os sujeitos transformam as informações, as situações observadas ou vividas, em objetos de conhecimento, dando-lhes definições e ideias bastante singulares.

As crianças e adolescentes ressaltam as punições que devem ser efetuadas pela professora a fim de obter respeito e aproveitamento por parte dos estudantes. No entanto, a própria questão do significado do fracasso e do erro deve ser foco de reflexão dos educadores, já que aprender implica, muitas vezes, em errar. Assim, as crianças e adolescentes devem ser incentivados a saber lidar com o erro, com autoestima e com o desejo de superá-lo. Os educadores devem ter consciência de sua responsabilidade e comprometimento com o desenvolvimento da aprendizagem da criança e do adolescente, a fim de auxiliá-los a assumir suas responsabilidades frente ao seu papel de sujeito ativo (BORUCHOVITCH, 2001).

No que diz respeito a pergunta sobre o que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série, todos os entrevistados deram respostas consideradas crenças desencadeadas ou espontâneas, ou seja, nenhuma resposta foi considerada não-importista ou fabulada.

As respostas das crianças e adolescentes, repetentes, foram agrupadas em subcategorias como mostra a Tabela 50.

**Tabela 50** - Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo categoria o que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série/ano?

<b>SUBCATEGORIAS</b>		<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Atividades/rotina	Brincadeiras/jogos	-	<b>52,4</b>
	Ativ. Diversas	3	
	Aprendizagem	8	
Aspecto humano		5	<b>23,8</b>
Sentimentos/comportamentos	Positivos	1	<b>19,1</b>
	Negativos	3	
Frequência		1	<b>4,8</b>
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2012).

A subcategoria atividades/rotina foi a de maior recorrência nas respostas das crianças e adolescentes (52,4%), com destaque para o item aprendizagem responsável por 38,1% desse total. O item aprendizagem diz respeito ao ato de estudar, aprovar, reprovar, ou seja, processo ensino aprendizagem. Esse item está relacionado ao item atividades diversas que também faz parte da subcategoria atividades/rotina. Vejamos os extratos a seguir:

O que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série? *Podia fazer? Não sei... estudar muito!* Como isso poderia ser feito? *Ele pede pra alguém ensinar ele, mas depois ele tem que fazer, falar, fazer tudo de novo* (Davi, 8;5 anos, repetente 2º ano).

O que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série? *Estudar ué!* Como isso poderia ser feito? *A mãe deles ué, tem que mandar estudar ué!* (Tiago, 12;5 anos, repetente 5º ano).

O que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série? *Estudar muito! (ênfase).* Como isso poderia ser feito? *Estudo!* (Marco, 10;9 anos, repetente 2º ano).

O que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série? *Estudando muito mais.* Como isso poderia ser feito? *Lendo muitos livros.* O que mais as crianças poderiam fazer? *Aprendendo muitas coisas divertidas* (Lunara, 8;8 anos, repetente 2º ano).

O que as crianças/adolescentes poderiam fazer para não repetir de série? *Pra estudar muito e não errar, não tomar bomba, aí passa.* Como isso poderia ser feito? *Poderia ser feito? Ai na hora que a professora tiver escrevendo, ai na hora que a professora tiver escrevendo pra eles olhar pra frente o que ela está escrevendo e copiar* (Gabriel, 13;1 anos, repetente 3º ano).

Percebe-se pelos extratos que a subcategoria aspecto humano (23,8%) aparece relacionada com a subcategoria atividades/rotina (52,4%), quando as crianças e adolescentes citam as professoras e as mães como aquelas que podem fazer parte auxiliando-os a obterem o sucesso escolar. Frequentemente, as crianças e os adolescentes falam do esforço cognitivo que deve ser feito da parte deles para que possam ser aprovados no final do ano escolar. Falam do estudo intenso, do cumprimento das atividades e da ajuda de outras pessoas para que assim possam aprender e serem promovidos à próxima série. Como as crianças e adolescentes mostraram em suas falas, é fundamental a ação do sujeito para que possa haver aprendizagem, pois aprende-se porque se age para conseguir algo. Mas essa ação deve ser motivada por fatores internos e externos aos sujeitos (BARRETO, 2012).

Quando as crianças e adolescentes falam da ação que deve ser realizada por eles para melhor aprendizagem e aprovação escolar, em seguida eles trazem a mãe e a professora como aquelas que devem cobrar essas ações deles. Segundo Boruchovitch (2001), na psicologia estudos apontam que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem apresentam descrença ou percepção distorcida quanto à própria capacidade de realizar as tarefas escolares com sucesso. Assim eles se veem dependentes das cobranças dos adultos para concluírem suas atividades.

Nos extratos anteriores é citado a frequente atividade de fazer cópia do que é passado no quadro pela professora. O adolescente relata que é preciso estudar, não errar

e prestar atenção e copiar o que a professora está escrevendo. Quanto as atividades de simples cópia, Becker (2003), baseando-se na teoria piagetiana, ressalta que o importante de se incentivar nos estudantes não é a cópia, mas sim a invenção. *Quem sabe inventar sabe copiar; o inverso não é verdadeiro. Quem sabe copiar sabe apenas copiar. Talvez mais do que em qualquer outra época, a atual exige indivíduos inventivos e construtivos e não copistas.* (BECKER, 2003, p.18).

As crianças e adolescentes também falam de como precisam mudar seus comportamentos (19,1%) negativos para que possam obter aprovação do ano escolar cursado. Os extratos a seguir exemplificam a subcategoria sentimentos/comportamentos:

O que as crianças/adolescentes poderia fazer para não repetir de série? *Prestar mais atenção, fazer as coisas certas, não brincarem.* Como isso poderia ser feito? *Com a ajuda dos alunos* (Camila, 12;7 anos, repetente 5º ano).

O que as crianças/adolescentes poderia fazer para não repetir de série? *Não fazer bagunça, não responder mal a professora, estudar mais, fazer dever.* Como isso poderia ser feito? *Ah, as professoras assim passar mais coisas pra eles, enfim, passar mais coisas, apertar eles nos estudos, ai eles fica mais melhor e passa* (Alexandre, 10;1 anos, repetente 3º anos).

Para as crianças e adolescentes entrevistados a mudança, por parte deles, de alguns comportamentos negativos como: desrespeito, bagunça e desatenção; com a ajuda da professora “apertando” eles, cobrando deles, poderiam assim obter sucesso escolar e não incorrer na reprovação. Vale ressaltar que o brincar, citado em uma das falas, não faz referência ao brincar lúdico, mas ao brincar como um comportamento negativo, sinônimo de atrapalhar. Por outro lado, estes dados enfatizam que o momento de aprender é um momento sério, sem espaço para distrações.

Isso mostra como as crianças e adolescentes representam a realidade que vivenciam, uma realidade onde os comportamentos considerados inadequados são denominados brincadeiras fora de hora, e também são vistos como causa das dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Faz-se necessário, então, que a professora reúna os estudantes e juntos criem suas regras para que possam ter um bom convívio na sala de aula. É frente a confiança das crianças e adolescentes, que tem sob seu cuidado, que a professora poderá investir na motivação destes sujeitos para que se sintam desafiados frente ao conhecimento e assim possam conquistar a autonomia necessária, e assim terem a aprovação escolar apenas como uma consequência do empenho de ambos: professores e estudantes. Para Boruchovitch (2001), os estudantes

motivados são notados pelo esforço, pela busca e insistência nas atividades, enquanto os estudantes desmotivados não se esforçam intencionalmente, resistem em procurar ajuda e desistem diante de desafios e dificuldades.

A subcategoria frequência (4,8%) foi recorrente apenas em uma fala como mostra o extrato a seguir:

O que as crianças/adolescentes poderia fazer para não repetir de série? *Ah, não faltar muito, tirar boa nota. Como isso poderia ser feito? Ah, a tia pedir ao alunos que tirasse... prestasse mais atenção na aula, não ficasse brincando* (Suelen 11;6 anos, repetente 5º ano).

Percebe-se que esta criança vê o fato de frequentar assiduamente a escola como uma dos passos para que não seja reprovado. É possível inferir que as crianças e adolescentes veem a grande importância da frequência escolar, mas por diversos motivos, dentre eles a distância entre suas residências e a escola e a consequente dependência do transporte escolar, faça com que o desejo destes estudantes de estarem na escola, assiduamente, não esteja sob seu próprio controle. Flores (2000) afirma que o transporte é uma das questões decisivas para as Escolas Nucleadas Rurais uma vez que sua inexistência, ineficiência, e muitas vezes sua falta esporádica, impossibilita as crianças e adolescentes de participarem das aulas.

Observa-se que as crianças e adolescentes repetentes, frente as situações-problema colocadas para eles, propõem sugestões em vários âmbitos para que a reprovação escolar seja prevenida. Em suas falas, demonstram a necessidade de que a escola, na pessoa das professoras, possa compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem para que novas metodologias sejam pensadas a fim de que todos possam, além de abstraírem informações tenham a oportunidade de transformar estas informações em conhecimento. As crianças e adolescentes percebem também que são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, pois falam dos esforços cognitivos que precisam se empenhar para que possam aprender.

Por outro lado, nota-se que, sob constante pressão em busca de vencer o fracasso escolar, crianças, adolescentes, professores e escola, acabam ressaltando que o objetivo da aprendizagem, do domínio de conteúdos, seja a promoção escolar. Na verdade a comunidade escolar precisa compreender que aprendemos pelas mais diversas necessidades, dentre elas, pela busca da auto-formação como sujeitos ativos, criativos e participativos.

Assim, é possível perceber, no decorrer da entrevista, que as crianças e adolescentes mostraram que são capazes de falar sobre diversos assuntos, inclusive sobre aqueles que lhes dizem respeito; mostraram também que possuem uma forma própria de falar o que pensam sobre a repetência escolar. No momento inicial na introdução do tema as crianças e adolescentes explicaram como é repetir de série na escola, e suas respostas se basearam, na maioria das vezes em seus sentimentos; em seguida falaram como se veem na situação de repetir o ano escolar e explicaram o possível porquê de estarem repetindo o ano escolar, e suas respostas se basearam em seus comportamentos negativos e nas dificuldades de aprendizagem; no aprofundamento da temática tiveram a oportunidade de falar sobre o caráter das atividades desenvolvidas pelas professoras, e suas respostas trouxeram que algumas atividades são novas, mas outras ainda são repetidas do ano anterior; quando a temática foi estendida para vivências além das dos sujeitos entrevistados eles puderam inferir sobre a existência ou não de crianças e adolescentes repetentes em outras escolas e na zona urbana, e eles falaram das outras vivências como se fosse a vivência deles mesmo; tiveram a oportunidade de pensar em uma situação que envolvia mudança da situação de repetente para não repetente, em suas respostas trouxeram a necessidade de intensificarem suas ações a fim de serem aprovados; antes de finalizar deram explicação para a ocorrência da repetência entre eles, e mais uma vez mostraram que se veem como a fonte do problema da repetência e não o sistema escolar como um todo; e finalizando propuseram soluções sobre o que a comunidade escolar poderia fazer para superar o fracasso escolar, dessa vez ressaltaram o importante papel da professora e os esforços deles mesmos.

Segundo Barreto (2012), mais importante que ensinar é o deixar aprender. Mas ao deixar aprender a escola necessita ter profissionais de qualidade preocupados em motivar as crianças e adolescentes a sentirem necessidade de aprender, e que, mesmo com dificuldades de aprendizagem eles podem tentar, errar e buscar insistentemente superar esse erro. De acordo com Boruchovitch (2001), muitas crianças e adolescentes chegam a pensar que o fracasso escolar é inevitável. Com um grau de descrença na própria capacidade, esses estudantes consolidam o mais sério ciclo vicioso de nunca conseguir aprender e desenvolver suas habilidades. As crianças e adolescentes repetentes precisam ter consciência que têm dificuldades de aprendizagem e que estão repetindo o ano escolar, não por causa do seu comportamento, ou por algo que lhes

falta, mas sim para insistir na superação, para aprender de fato e assim se sentir um vencedor, e nunca um atrasado ou derrotado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando. Saint Exupéry*

Esta pesquisa buscou identificar e analisar as representações que as crianças e adolescentes, residentes na zona rural, têm sobre a escola em que são atendidos, bem como as representações que as crianças e adolescentes repetentes tem sobre a situação de repetência escolar. Os dados coletados mostraram o quanto as crianças e os adolescentes são capazes de falar sobre diversos aspectos do mundo relacionados às suas vivências. Portanto, acredita-se que o que as crianças e os adolescentes pensam sobre o seu cotidiano, neste caso o escolar, pode contribuir em muito para que os profissionais repensem suas práticas e que mudanças possam ser feitas visando cada vez mais o bem estar das crianças e adolescentes na escola.

O método clínico piagetiano mostrou ser um método adequado para apreender e compreender como as crianças e os adolescentes veem a escola do campo em que são atendidos, bem como a recorrência da repetência escolar. A intervenção sistemática, principal característica do método clínico, desafia o pesquisador a levantar hipóteses frente ao que é dito pelo sujeito e permite, assim, que se compreenda melhor a resposta dada. Vale ressaltar que este método, para que seja usado com sucesso, exige bastante prática por parte do pesquisador, pois demanda conhecimentos teóricos e as imprevisibilidades da prática. A construção da entrevista clínica, que foi o instrumento de coleta de dados, exige muita reflexão, leituras e o questionamento constante de como a situação poder ser vista pelas crianças e adolescentes, tudo isso para elaborar perguntas que, de fato, auxiliem no cumprimento dos objetivos e para que os entrevistados possam compreender o que está sendo perguntado.

O estudo-piloto foi de grande importância para o aprimoramento do instrumento de coleta de dados e para a elaboração de um pequeno texto introdutório da entrevista, para que as crianças e adolescentes pudessem situar o pensamento no tema em que iriam falar. A elaboração da entrevista demandou bastante tempo e dedicação, pois frente aos testes do estudo-piloto foi necessário refletir sobre as mudanças necessárias a serem

feitas, para novamente testar o instrumento de coleta, até torná-lo adequado para entrevistar crianças e adolescentes e atender aos objetivos propostos.

Duas hipóteses nortearam esse estudo. A primeira de que as ações e experiências desempenhadas e vividas pelos sujeitos podiam interferir no modo como eles explicam ou falam sobre suas vivências na escola do campo. A segunda hipótese de que ao responderem sobre a escola em que são atendidas as crianças e adolescentes estariam tornando conhecidas as perspectivas de seus olhares sobre a realidade da escola do campo e, conseqüentemente, ter-se-ia uma avaliação da situação atual das escolas do campo.

A primeira hipótese foi confirmada pelos resultados da pesquisa, uma vez que, quando interrogados, as crianças e adolescentes falaram sobre o que era mais observável em seu cotidiano escolar, como o espaço físico, os materiais, as atividades diversas e aspectos da rotina escolar, como o brincar separado dos espaços de aprender; as interações limitadas dentro da sala de aula, pela própria organização do ambiente escolar e pela autoridade da professora que deveria ser sempre respeitada. Isso mostra que as crianças e os adolescentes possuem uma forma própria e peculiar de se comunicarem e expressarem suas ideias sobre suas vivências, uma vez que suas percepções estão sempre ligadas ao que vivenciam na realidade onde estão inseridos. Ou seja, eles podem explicitar claramente o que pensam e sentem com relação a escola que frequentam.

Assim, pode-se perceber que ao se esforçarem para entender a realidade social, as crianças e adolescentes baseiam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, nos que se podem observar mediante a percepção, nem sempre levando em conta processos ocultos que devem ser inferidos. Dessa maneira, suas representações são fundamentais para analisarmos a escola do campo.

A segunda hipótese também foi confirmada, pois a partir das representações das crianças e adolescentes foi possível inferir sobre a escola que eles frequentam, a escola real, como também, sobre a escola que eles desejam, a escola possível. Assim, foi possível ter uma avaliação da situação atual da escola do campo, na perspectiva de seus usuários, ou seja, das crianças e dos adolescentes residentes na zona rural.

As crianças e adolescentes entrevistados veem a escola como transmissora de conhecimento, assim como é considerada pela sociedade, onde o formalismo, o lugar de

estudar, o ensinar e transmitir conhecimento é que são valorizados. Veem os profissionais da escola como autoridades a serem respeitadas, pois são eles os detentores do conhecimento. Veem o brincar separado do aprender, uma vez que a sala de aula é vista como lugar sério sem espaço para o lúdico. Além disso, demonstram dificuldades em abstrair os conteúdos trabalhados e se veem como os responsáveis pela não aprendizagem e, conseqüentemente, responsáveis pelo fracasso escolar. Quanto à localização da escola, as crianças e adolescentes pensam que a residência deles é que está longe da escola e não a escola longe de suas residências.

Pelas falas das crianças e dos adolescentes foi possível perceber que a escola do campo continua a repetir seus antigos métodos de ensino, mesmo diante do fracasso escolar. Embora contando com um espaço privilegiado, as crianças ainda continuam tendo que separar o lúdico do aprender, uma vez que o brincar é limitado aos momentos de recreio e o aprender é limitado à sala de aula; ou seja, separa-se o prazer do aprender. Outra situação enfrentada é que devido a nucleação, uma escola pequena foi fechada e as crianças e adolescentes são atendidos na escola pesquisada que funciona como núcleo. O transporte escolar, com suas faltas esporádicas, é que atende as crianças e adolescentes que moram distante da escola e, frequentemente, o transporte escolar falta sem aviso prévio, fazendo com que as crianças e adolescentes não possam comparecer às aulas.

A escola esperada e desejada pelas crianças e adolescentes residentes na zona rural é uma escola que otimiza seu espaço com quadras e brinquedos, a fim de enriquecer o brincar na área externa. É uma escola que traz o brincar para a sala de aula para que a matemática, dentre outras matérias, possa ser apresentada e aprendida com prazer, de forma lúdica. A escola esperada para a zona rural tem professoras mais afetuosas, que não só exijam respeito, mas que o conquiste, cumprindo seu papel de possibilitadora da aprendizagem, motivando os sujeitos a descobrirem e inventarem livremente no mundo do conhecimento. Enfim, a escola desejada pelas crianças e adolescentes os vê como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, por isso, percebem que a comunidade escolar, ou seja, todos que estão envolvidos na escola, precisam se empenhar para que o sucesso escolar seja efetivo na escola e na vida das crianças e dos adolescentes.

A partir do tratamento, análise e discussão dos dados pode-se perceber que, por mais que o pensamento das crianças e dos adolescentes apresente limitações, próprias

do seu estágio de desenvolvimento, possuem capacidade de falar sobre a escola em que estudam, avaliando, sugerindo, dizendo o que é bom e o que poderia melhorar. Essa capacidade é demonstrada quando seus discursos perpassam da caracterização da escola, até as propostas de mudanças para que o ambiente se torne mais confortável e para que as práticas sejam renovadas. Assim como nós, outros estudiosos e pesquisadores consideram que a fala das crianças e dos adolescentes possam contribuir para mudanças e influenciar pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e com ações que podem contribuir para melhores condições para que estas possam viver a infância e a adolescência de forma plena. Um exemplo seria a importância e a necessidade das vozes das crianças e dos adolescentes no processo de construção ou modificações realizadas nas escolas. Chama-se atenção para o fato de que a infância como categoria social é uma construção da Idade Moderna. Para que o ouvir a criança, e também os adolescentes se efetive realmente, é preciso que o adulto crie situações que propiciem o falar e o desejo de compartilhar das crianças e dos adolescentes.

Foi a partir dessa ideia, ou seja, da criança e do adolescente que fala, que os elegemos como informantes da presente pesquisa. A experiência de “dar voz” as crianças e adolescentes foi única. A cada entrevista era possível admirar-se de como os sujeitos entrevistados se sentiam importantes ao ter alguém ali que estava perguntando e ouvindo suas respostas e colocações sobre sua escola. Outro fato interessante que mostrou o quanto as crianças e adolescentes se sentiam à vontade ao participar da entrevista foi quando, frente as indicações das professoras, sugerindo quais crianças estariam mais aptas a participarem da pesquisa, foi explicado que as próprias crianças e adolescentes é que decidiriam a participação ou não. Deixando de lado o juízo de valor feito pelos profissionais da escola, os voluntários para participação na entrevista começaram a surgir do todos os lados, e pelos corredores eram ouvidas as cobranças buscando saber qual seria o momento em que seriam chamados à participação. As vozes ansiosas por serem ouvidas e consideradas estavam, e ainda estão, presentes em todos os cantos da escola.

O momento da escolha do pseudônimo foi muito importante para aqueles que disponibilizaram suas vozes a fim de nos auxiliar na construção de conhecimentos sobre a escola do campo. Quando era explicado, individualmente, que cada criança/adolescente precisava escolher um outro nome, para que ninguém soubesse que

era ela quem estava falando da escola, mas que elas sabiam que era elas donas do discurso, era possível notar a tranquilidade que tomava conta dos entrevistados. Com um pseudônimo, escolhido por eles, crianças e adolescentes poderiam falar livremente e seguramente sobre diversos aspectos da escola, inclusive sobre o aspecto humano sempre retratado por eles, sem sofrer represálias de diferentes naturezas.

Em algumas situações, como as de violência ou que denuncia algum abuso tanto da escola, como de familiares é recomendado o uso de nomes fictícios. Reconhece-se as crianças como sujeitos da cultura, da história e do conhecimento, mas ocultando seus nomes estamos negando a presença delas como donas de suas falas, pois elas não se reconhecem, não se veem, permanecendo com isso, seres ausentes da pesquisa. Chamamos atenção para o fato de que, assim como é importante a criança reconhecer a sua voz na pesquisa, também é de extrema importância que nós pesquisadores, pais, professores e autoridades possamos dar o devido valor a essa voz; efetivando, assim, a ideia da criança, como sujeito de direitos.

Conscientes da capacidade das crianças e adolescentes participarem com suas vozes e da importância de considerá-las, é notável a necessidade da escola em se dispor a ouvir essas vozes, pois só assim poderão compreender o que as crianças e adolescentes pensam sobre diversos aspectos que envolvem o mundo e o ambiente escolar. Ao estar com as crianças e adolescentes na escola e nos momentos de entrevista, foi possível perceber que, se estávamos querendo conhecer a escola do campo, ali estávamos tendo como informantes os sujeitos mais indicados, pois as crianças e adolescentes são os principais usuários dessa política chamada escola. Essa experiência foi muito enriquecedora enquanto profissional da Educação Infantil e como pesquisadora. Entrevistar crianças e adolescentes exigiu, não somente afinidade com os mesmos, mas principalmente a postura de alguém que, por mais que se sentisse sensibilizada pelo que era relatado por eles, precisava manter-se enquanto pesquisadora, cujo papel é, através da construção de um trabalho com os dados coletados, possibilitar que outras pessoas tenham acesso ao que é almejado por estas crianças e adolescentes.

O trabalho de campo veio mostrar que, quando se dedicam esforços a fim de conhecer sobre o que as crianças e os adolescentes pensam sobre um tema, propiciamos que outros pesquisadores, profissionais da educação e autoridades tenham acesso a estes dados. A partir dos resultados dessa pesquisa, esses profissionais e autoridades, poderão perceber o quanto as crianças e os adolescentes são capazes de falar sobre a realidade

em que estão inseridos, bem como propor mudanças que os beneficiem. Dessa maneira, os pesquisadores poderão pensar em novas pesquisas, os profissionais poderão empenhar-se em novas práticas, e as autoridades poderão rever as políticas e programas, buscando atender as crianças e os adolescentes; todos, então, considerando e dando importância a voz das crianças e dos adolescentes.

Considerando os resultados da pesquisa percebe-se a necessidade de uma reflexão por parte da escola do campo a fim perceber como vêm tratando e considerando seu público principal: crianças e adolescentes residentes na zona rural. É importante que a escola e seus profissionais, principalmente os professores, repensem suas práticas de ensino no sentido de valorizar as crianças e os adolescentes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento e que necessitam se sentir motivados em aprender, não só por aprender, mas aprender visando a auto formação enquanto sujeitos criativos e participativos, e juntos poderão superar o fracasso escolar.

É necessário repensar também o espaço do lúdico na escola, não só o espaço físico, mas principalmente o brincar envolvido no trabalho dos conteúdos, a fim de se aprender com prazer e com significado. Vale ressaltar a importância do brincar, principalmente para o desenvolvimento infantil. O brincar possibilita, além da diversão, a interação entre as crianças, a experimentação, a descoberta e o desenvolver e aprender com prazer. Afinal, a aprendizagem precisa ser algo prazeroso.

A pesquisa traz contribuições para o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, especificamente para a linha de pesquisa Família, Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais, por buscar compreender a escola do campo, enquanto uma política pública, tendo como perspectiva as crianças e os adolescentes, membros da família e da sociedade. A escola é umas das principais políticas públicas que atende a família e, através das representações de crianças e adolescentes, apresentadas nesse trabalho, foi possível perceber como estes veem a escola em que são atendidos, e quais mudanças necessitam ser efetivadas nessa política para que possa melhor atendê-los e assim beneficiar a família em sua totalidade. A pesquisa também contribuiu para mostrar a capacidade de participação das crianças e dos adolescentes, com suas vozes, em discussões e decisões de temas que lhes dizem respeito, e a necessidade de serem ouvidos e considerados pela a família, pela escola e pela sociedade.

No decorrer da entrevista enfrentamos algumas dificuldades. O deslocamento até a escola onde eram realizadas as entrevistas era um deles, uma vez que esse deslocamento era feito via transporte escolar e, algumas vezes, este passava em horários diferentes ou faltava sem aviso prévio, fazendo com que eu e a professora, que também dependia do transporte escolar, tivéssemos que esperar pela lotação que passava próximo a escola e, com isso, perdia-se um tempo considerável. Outra limitação foi em relação a extensão dos dados que demandou um grande período de tempo na transcrição das entrevistas e também na análise e discussão dos dados.

O diferencial desse estudo em relação aos demais estudos que pesquisam a representação das crianças sobre a escola, é que essa pesquisa foi realizada com crianças e adolescentes residentes na zona rural, tanto não repetentes como repetentes, que falaram sobre a escola rural em que eram atendidos, além disso, as crianças e adolescentes repetentes tiveram a oportunidade de falar sobre a repetência escolar. Outro fator que diferencia este estudo dos demais foi a utilização do método clínico piagetiano para coleta e análise dos dados. Esse é um diferencial pelo fato do método clínico piagetiano ser o método mais indicado para se ouvir crianças e adolescentes, por ter como foco não somente a resposta final do sujeito, mas principalmente o caminho do pensamento até chegar a resposta final.

A partir dos resultados desse estudo foi possível perceber que as crianças e os adolescentes residentes na zona rural tem capacidade e estão desejosos de falar sobre suas escolas. Considerando a continuidade do aprofundamento na temática foram levantados os seguintes questionamentos: O que pensam as crianças e adolescentes, residentes na zona rural, sobre a importância da educação infantil, como um direito das crianças de 0 a 6 anos? Quais as representações das crianças, residentes na zona rural, sobre o papel e o espaço do brincar na escola do campo? Quais as representações das crianças e adolescentes, residentes na zona rural, sobre as Escolas Nucleadas Rurais?

As considerações aqui apresentadas, juntamente com as questões levantadas, mostram as necessidades e as possibilidades de novas pesquisas que podem ser realizadas tendo as crianças e os adolescentes, residentes na zona rural, como participantes ativos e como sujeitos que possuem capacidade e direito de falar sobre o que lhes diz respeito. Vale chamar a atenção para o fato de que esse estudo é um recorte da realidade, fazendo-se necessário a realização de mais estudos, abrangendo mais

escolas, abrangendo crianças e adolescentes com características diferentes dos aqui pesquisados.

Tendo como ponto de partida os dados dessa pesquisa é possível refletir sobre a escola desejada pelas crianças e adolescentes, residentes na zona rural. Estes sujeitos desejam uma escola próxima a suas residências e com especificidades metodológicas adequadas para atender o público ao qual destina. Deseja-se uma escola onde o brincar seja constante e que contribua para que o desenvolver e aprender seja prazeroso; com profissionais preocupados em compreender como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem, para que, assim, possam justos se empenhar na busca pela superação do fracasso escolar. Ou seja, as crianças e adolescentes desejam uma escola possível, uma escola de qualidade, uma escola que atenda as suas necessidades e especificidades. Enfim, as crianças e os adolescentes estão dispostos a participarem ativamente da idealização dessa escola, que não só informa conteúdos, mas prioriza a criatividade e a invenção que existe em cada sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R; MOLINA, M. C (org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 65-86.
- BARBOSA, M. C. S. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARRETO, M. L. M. **Procedimentos de representações gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade: uma perspectiva piagetiana**. Campinas: 2001. 241 p. Tese (Dissertação de doutorado) UNICAMP, 2001.
- BARRETO, M. L. M. **Fundamentos da teoria piagetiana**. Viçosa, MG: UFV, 2012. (Notas de aula). s.d. ; s.e.
- BECKER, F. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Trad.: Magda França Lopes. 4<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BONATO, C. A. A. **Estudo das representações de crianças internadas em hospital sobre o adoecimento e a hospitalização em uma abordagem piagetiana**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa. 2011.
- BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. IN.: SISTO, F. F; BORUCHOVITCH, E; FINI, L.D. T. **Dificuldades de aprendizagem no contexto pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação no campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025597/decreto-7352-10>.
- BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMOTO, T. M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.19-32.
- CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n° 4.
- CALLOIS, R. **Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem** (1958). Trad. por José Garcez Palha. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- CAMPOS, M.M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. IN: CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A Criança Fala: A participação de crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.
- CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COELHO, F. M. G. **A construção das profissões agrárias.** Brasília: UnB, 1999. p.328. Tese de Doutorado.
- COSTA, B. A. **Com a voz as crianças: um estudo sobre as representações de escola na educação infantil.** 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa. 2012.
- COUTINHO, J. **Experiências de formação da FEDAG-RJ: educação do campo em questão.** 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa. 2009.
- CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A Criança Fala: A participação de crianças em pesquisas.** São Paulo, Cortez, 2008.
- DAMASCENO, M. N; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. IN.: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30. n.1, p. 73-89. Jan./abr. 2004.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. **Educação e Sociedade.** Campinas, Vol. 26, nº. 91, p. 351-360. mai/ago,2005.
- DELVAL, J. **Introdução à Prática do Método Clínico. Descobrimo o pensamento das crianças.** Porto Alegre, ArtMed, 2002.
- DESSEN, M. A; ABREU, N; NETO, S. Questões de Família e Desenvolvimento e a Prática de Pesquisa. Editorial. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, Vol 16, nº. 3, Set-Dez,2000. p. 191-192.
- DESSEN, M. C; SILVA, S. C; DESSEN, M. A. Pesquisa com família: Integrando Métodos quantitativos e qualitativos. IN: WEBER, L; DESSEN, M. A. **Pesquisando a Família: instrumentos para coleta e análise de dados.** Curitiba, Juruá, 2009.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União,** Brasília: Palácio do Planalto, 1990.
- FERNANDES, B. M; CERIOLI, P; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. IN: ARROYO, M. G. CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. P.19-62.
- FERREIRA NETO, J.A; DOULA. S. M. **Assentamentos rurais: mobilização, organização e imaginário social.** Visconde do Rio Branco, 2003. 118p.
- FERREIRA, L. M. **Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico.** 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa. 2008.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- FRANCISCHINI, R; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. IN; CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A Criança Fala: A participação de crianças em pesquisas.** São Paulo, Cortez, 2008.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2004.59.

\_\_\_\_\_. O papel do brincar na cultura contemporânea. In: **Revista Pátio: O Faz-De-Conta Na Educação Infantil**. Ano I, n. 3, março 2004, p.14-16.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. A importância atribuída à escola por crianças inseridas em ambiente sócio-moral construtivista e ambiente tradicional: o desenho como forma de expressão do conhecimento social. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 2, n. 3, jan.-jul., 2009.

GUIMARÃES, T; SARAVALI, E. G. O professor na visão das crianças: uma pesquisa sobre a construção do conhecimento social sob o enfoque piagetiano. **QUAESTIO**, SP, v.12, p. 135-158, jul., 2010.

HUIZINGA, J. (1938). **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. Trad. por João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

IBGE. **Censo educacional**. IBGE 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acessado em: 17 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da Educação no campo**. – Brasília, 2007. 44p.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar – implicações da teoria de Piaget**. Trad. Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Artmed, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. SP, **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 41-59. 2002.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, M. I. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. IN.: KRAMER, S. LEITE, M. I.(orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LEITE, M. I. Crianças do campo – os mudos da história? **Estudos Sociedade e Agricultura**. 6, julho. 1996: 170-191.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. IN: CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A Criança Fala: A participação de crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.

LISBOA, V. A. V. B. **O jogo e seus múltiplos olhares: perspectivas da família e da escola e suas interações na prática educativa**. 2008. Dissertação de Mestrado. 2008.

LOPEZ, F. L.; MENEZES, N.A. Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, n. 32, 2002.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

- MINAYO, C. de. S. et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MARCONI, M. de. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARINHO, C. M. **Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa- MG: saberes e práticas docentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa. 2008.
- NAVARRO, M. S. PRODOCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2012, vol.34, n.3, pp. 633-648. ISSN 0101-3289.
- NCFR Task Force on the Development ou a Family discipline. What is Family Science? **Family Science Review**. Vol.1, nº 2, may, 1998. p.87-99. (texto com tradução livre).
- OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. IN: **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Paralelo, 1998. P.17-35.
- OTTAVI, D. A Criança, Objeto da Ciência. IN: \_\_. **De Darwin a Piaget. Para uma História da Psicologia da Criança**. Lisboa, Instituto Piaget, 2001.p. 11-24.
- PEREIRA, E. T. Brinquedos e infância. Revista Criança do professor da educação infantil, MEC, Brasília, n. 37, Nov. 2002.*
- PIAGET, J. **O nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad.: Maria Alice Magalhães. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010.
- PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Trad.: Octávio Mendes Cajado. 2ª ed. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1973.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Trad.: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Ideias e Letras, 1926/2005.
- RICHMOND, P. G. **Piaget: teoria e prática**. Trad.: Aydano Arruda. 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 1981.
- RAMBAUD, Placide. **Société rurale et urbanisation**. Paris: Editions du Seuil, 1969.
- ROCHA, E.A.C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. IN: CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A Criança Fala: A participação de crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.
- ROCHA, M. **Estudo da representação sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em uma perspectiva piagetiana**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.
- ROSEMBERG, F; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças até 6 ano. IN: BARBOSA, M. C. S. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- SARAMAGO, S. S.S. **Metologias de Pesquisa Empírica com Crianças. Sociologia, Problemas e Práticas**. Nº35, 2001, p. 9-29.

SARAVALI, E. G; GUIMARAES, T. **Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola.** *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 157-184. ISSN 0102-4698.

SILVA, M. O. **Representação de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana.** 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa. 2009.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. **Questões Teórico- Metodológicas da Pesquisa com crianças.** Florianópolis, Perspectiva, V.23, nº 01, p. 41-64.2005.

SILVA, M. R. Causas e consequências da evasão escolar na escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto De Almeida – Bananeiras / PB. 2012. Disponível em: [http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/causas\\_e\\_consequencias\\_da\\_evasao\\_escolar\\_na\\_escola\\_normal\\_estadual\\_professor\\_pedro\\_augusto\\_de\\_almeida\\_a\\_bananeiras\\_pb\\_1343397993.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/causas_e_consequencias_da_evasao_escolar_na_escola_normal_estadual_professor_pedro_augusto_de_almeida_a_bananeiras_pb_1343397993.pdf) . Acessado em: 06/03/2013.

SILVA, M. S. Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. IN.: **CONTAG. Caderno de textos pedagógicos. Educação do campo semeando sonhos, cultivando direitos...** Brasília: MDA/SDT/FNDE/MEC,2006.p.1-25.

SILVA, S. C.; DESSEN, M. C.; DESSEN, M. A. Utilizando Entrevistas e Questionários na Pesquisa com Família. IN: WEBER, L; DESSEN, M. A. **Pesquisando a Família: instrumentos para coleta e análise de dados.** Curitiba, Juruá, 2009.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem. IN.: SISTO, F. F; BORUCHOVITCH, E; FINI, L.D. T. **Dificuldades de aprendizagem no contexto pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, O. M. A.A **representação de crianças e adolescentes sobre a inclusão escolar.** 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

SOUZA, M. A. Educação do campo, práticas pedagógicas e produção científica. IN.: **Educação Social.Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./ dez. 2008.Disponível em <HTTP://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 15/04/2013

SOUZA, S. J; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade, dialogismo e gênero discursivo. IN: CRUZ, S. H. V. (orgs.). **A Criança Fala: A participação de crianças em pesquisas.** São Paulo, Cortez, 2008.

TEDRUS, D. M. de A. S. **A Relação Adulto-Criança.** Campinas, CMU/UNICAMP. 1998. p. 15-56.

TERRIEN, J. DAMASCENO, M. N. coords. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. IN.: **Cad. CEDES** vol. 27 Campinas May/ Aug. 2007.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1999.

WEBER, L; DESSEN, M. A. **Pesquisando a Família: instrumentos para coleta e análise de dados.** Curitiba, Juruá, 2009.

YVES de LA TAILLE. **Ética em pesquisa com seres humanos: dignidade e liberdade.** IN: GUERRIERO, I. C. Z; SCHUMIDT, M. L. S; ZICKER, F. **A Ética nas Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde.** São Paulo: Aderaldo&Rothschisd Editores Ltda, 2008. 308p.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### CARTA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ao Senhor (a),  
Diretor (a) de Escola no Campo  
Prezada Senhora,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é: **“A Educação no Campo: Ouvindo Crianças e adolescentes da Zona Rural do Município de Viçosa, MG”**, o qual está vinculado à linha de pesquisa Família, Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais.

A proposta de pesquisa, já defendida e previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, objetiva conhecer a representação que crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade têm sobre a escola do campo em que são atendidas. Este trabalho poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em relação ao conhecimento social, pois as crianças e os adolescentes terão oportunidade de falar sobre vários aspectos do ambiente em que estudam. Suas falas poderão contribuir para que a escola planeje suas atividades pensando atender as reais necessidades do público atendido, como também, poderão contribuir para que as autoridades municipais possam pensar em estratégias para atender as vozes e as expectativas dos usuários da educação no campo.

Para efetivação do estudo vimos por meio desta solicitar autorização para realizarmos a pesquisa nesta instituição de ensino. A escolha desta unidade educacional se deu por atender a alguns critérios da pesquisa, dentre eles, estar localizada na zona rural e atender crianças da Educação Infantil ao Fundamental como proposto no estudo.

Os instrumentos de coleta de dados serão: pesquisa documental (fichas de inscrição e/ou registros necessários) e entrevista individual com as crianças e/ou adolescentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para maior fidedignidade do estudo, as entrevistas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão destruídas. A identidade das crianças será preservada sendo utilizado somente nomes fictícios, e também será preservado em sigilo o nome da escola.

Esclarecemos que o contato com os participantes, bem como organização das entrevistas será de inteira responsabilidade da pesquisadora, tendo como princípio o sigilo absoluto das informações, além de respeitar a dinâmica de funcionamento da escola para que esta não seja prejudicada.

Esclarecemos, ainda, que será solicitada autorização dos pais por escrito e das crianças por meio da explicação do que se trata a pesquisa e perguntas sobre o seu desejo em participar da entrevista; frente ao seu consentimento respeitaremos se em algum momento ela queira desistir. O contato para a participação das crianças no estudo é de nossa inteira responsabilidade.

Certas de contar com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Atenciosamente,  
Elenciria Oliveira da Cruz  
Mestranda  
Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto  
Orientadora

## APÊNDICE B

### CARTA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS COM SEUS DEPENDENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ao Sr.  
Sra.

Prezados Pais,

Sou estudante da Universidade Federal de Viçosa e trabalho com a proposta de pesquisa **A Educação no Campo: Ouvindo Crianças e Adolescentes da Zona Rural do Município de Viçosa, MG.**

A proposta de pesquisa, previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV, tem como objetivo conhecer o que as crianças e adolescentes de 5 a 13 anos de idade pensam sobre a escola do campo. Neste trabalho as crianças e os adolescentes terão a oportunidade de falar sobre vários aspectos da escola em que estudam. Ao ouvirmos as crianças e adolescentes poderemos perceber quais são suas necessidades e desejos, assim, a escola poderá planejar atividades pensando em atender estas necessidades e as autoridades municipais poderão pensar em estratégias para atender as vozes e as expectativas daqueles que estudam na escola do campo.

Para realização desta pesquisa, solicitamos a sua autorização para realizarmos a entrevista com seu (a) filho (a). Informamos que a pesquisa foi autorizada pela Diretoria da escola e só serão entrevistadas as crianças/adolescentes que concordarem em participar. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para autorizar que seu (a) filho (a) possa participar da entrevista que será gravada, sendo que depois as gravações serão destruídas. O nome de seu (a) filho (a) e o nome da escola não será divulgado.

Solicito, por gentileza, o preenchimento dos dados a seguir e a devolução na escola até o dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Contamos com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Elenciria Oliveira da Cruz  
Mestranda  
e-mail: [elenciria.cruz@ufv.br](mailto:elenciria.cruz@ufv.br)

Maria de Lourdes Mattos Barreto  
Orientadora  
e-mail: [mmattos@ufv.br](mailto:mmattos@ufv.br)

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nome do Pai ou da mãe: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Responsável

## APÊNDICE C

### PROTOCOLOS DE ENTREVISTAS

<b>NÚMERO DO PROTOCOLO:</b>		<b>Criança/Adoles.:</b>	
<b>Entrevistador:</b>		<b>Idade:</b>	<b>Data nasc.:</b>
<b>Data da Entrevista:</b>		<b>Escola:</b>	<b>Série:</b>
<b>Início:</b>	<b>Término:</b>	<b>Nome do pai:</b>	<b>Profissão do pai:</b>
<b>Duração:</b>		<b>Nome da mãe:</b>	<b>Profissão da mãe:</b>
<p><b>Situação:</b> Na zona rural de Viçosa moram muitas famílias; algumas destas famílias trabalham na cidade e outras trabalham na zona rural plantando hortaliças como couve, alface e cebolinha para vender. As crianças e adolescentes destas famílias da zona rural estudam nas várias escolas que tem na zona rural. Eu já conheci algumas destas escolas como, a escola do Paraíso e Tico-Tico. Eu quero conhecer mais sobre as escolas da zona rural, o que as crianças fazem quando estão nestas escolas... Para isso estou contando com a ajuda das crianças e dos adolescentes, conversando com eles para saber o que eles pensam sobre a escola que estudam. Gostaria de aprender com você também...</p>			
<p><b>CATEGORIA: Definição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conceito de escola/importância</li> <li>• transporte casa/escola</li> </ul>			
<b>1.DESCRICÃO INICIAL</b>			
<b>BÁSICAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>COMPLEMENTARES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>01-</b> O que você acha que um lugar precisa ter para ser uma escola?			
<b>02-</b> Para você, o que se faz em uma escola?		- O que mais pode se fazer na escola?	
<b>03-</b> Para você é importante ir para a escola?		- Por que?	
<b>2. AUTOCARACTERIZAÇÃO</b>			
<b>04-</b> Você gosta da sua escola?		- Por que? (Por que sim e por que não)	
<b>05-</b> O que você mais gosta na sua escola?		- Por que?	
<b>06-</b> O que você não gosta na sua escola?		- Por que?	
<b>07-</b> E seus amigos você acha que eles gostam da escola?		- Por que?	
<b>3. ASPECTOS</b>			
<b>08-</b> Fala para mim, como é a sua escola?			
<b>09-</b> Você mora perto ou longe da sua escola?			
<b>10-</b> Como você vai para a escola?		- Você gosta de ir para a escola assim (de a pé, de ônibus)? - Você precisa ficar muito tempo esperando? - Como é o ônibus que você vai para a escola?	

<b>4. EXTENSÃO</b>			
<b>11-</b> Você acha que todas as crianças que moram na zona rural vão para a escola?		- Por que? - Quais crianças que vão para a escola? -Quais crianças não vão para a escola?	
<b>12-</b> Você acha que todas as crianças vão de ônibus para a escola?		- Por que?	
<b>13-</b> E as crianças que não vão de ônibus, vão como para a escola?			
<b>5. MUDANÇA</b>			
<b>14-</b> Como você acha que deveria ser sua escola?		- Por que?	
<b>15-</b> Você acha que deveria mudar alguma coisa na sua escola?		- Por que não deveria mudar nada? - O que deveria mudar na sua escola?	
<b>6. JUSTIFICATIVAS</b>			
<b>16-</b> Por que tem escola na zona rural?			
<b>17-</b> Você acha que sempre vai ter escola na zona rural?		- Por que?	
<b>7. SOLUÇÕES</b>			
<b>18-</b> O que poderia ser feito na sua escola para que você goste mais dela?		- Como isso poderia ser feito?	
<b>19-</b> O que poderia ser feito para ficar mais fácil a forma como as crianças, vão e voltam da escola?		- Alguém poderia fazer isso? - Quem poderia fazer isso?	

<b>NÚMERO DO PROTOCOLO:</b>		<b>Nome da Criança/Adolescente:</b>	
<b>1. DESCRIÇÃO INICIAL</b>			
1- Para você como é repetir de série na escola?			
<b>2. AUTOCARCTERIZAÇÃO</b>			
2- Para você como é estudar em uma sala com crianças/adolescentes mais novos que você?		-Por que?	
3- Você já repetiu de série nos anos anteriores?		- Por que?	
4- Por que você acha que repetiu de ano?			
<b>3. ASPECTOS</b>			
5- Como são as atividades que sua professora passa para as crianças/adolescentes que estão repetindo de série?		- Por que? - A professora repete atividades que ela deu o ano passado? (Exemplo)	
<b>4. EXTENSÃO</b>			
6- Você acha que nas outras escolas tem crianças/adolescentes que repetem de série?		-Por que? - Para você por que estas crianças precisam repetir de série?	
7- E nas escolas da cidade, tem crianças/adolescentes que repetem de série também?			
<b>5. MUDANÇA</b>			
8- Para você como uma criança/adolescente que repete de série poderia não repetir de série?		- Como isso poderia ser feito? - Me fala um exemplo...	
<b>6. JUSTIFICATIVA</b>			
9- Para você por que algumas crianças/adolescentes repetem de série?			
<b>7. SOLUÇÕES</b>			
10- O que poderia ser feito na escola para que as crianças/adolescentes não repitam de série?		-Como isso poderia ser feito? -Alguém	

		poderia fazer isso? -Quem poderia fazer isso?	
11- O que a professora poderia fazer para que as crianças/adolescentes não repitam de série?		-Como isso poderia ser feito?	
12- O que as crianças poderiam fazer para não repetir de série?		-Como isso poderia ser feito?	