

ESTUDAR É SUA MENTE IR ÀS ESTRELAS: UM ESTUDO DAS COMPREENSÕES DE CRIANÇAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

*Studying is your mind going to the stars: a study of children's understandings
about the school learning process*

Letícia Teles de Sousa¹

Universidade Federal de Santa Catarina

Zuleica Pretto²

Espaço Biografias – Atividades em Psicologia

RESUMO

Este estudo aborda a compreensão sobre o processo de aprendizagem de crianças matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental Inicial, de uma escola pública, situada em um município localizado na região sul do Brasil. Com inspiração etnográfica, pretendeu-se compreender os sentidos que as crianças atribuíam a escola, a aprendizagem e os atores envolvidos nesse processo, como familiares e professores. Entende-se, mediante a perspectiva Histórico-Cultural e os Estudos da Sociologia da Infância, que a criança é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e tem potencial discursivo sobre como ele acontece. A partir da pesquisa, as crianças evidenciaram como a escola é um lugar de encontro, pertencimento e envolvimento com as dimensões epistemológica, socializante e profissionalizante da vida; salientaram os desafios das relações com os adultos que estão presentes nesse processo; e, sobretudo, denotaram a relevância de repensarmos as normativas curriculares no processo de aprendizagem escolar na experiência das infâncias.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar; Crianças; Currículo; Infâncias.

ABSTRACT

This study addresses the understanding of the learning process of children enrolled in the 4th year grade of Elementary School, in a public school, located in a municipality located in the southern region of Brazil. With ethnographic inspiration, it was intended to understand the meanings that children attributed to school, learning and the actors involved in this process, such as family members and teachers. It is understood, through the Historical-Cultural perspective and the Studies of the Sociology of Childhood, that the child is an active subject in their learning process and has discursive potential about how it happens. From the research, the children showed how the school is a place of meeting, belonging and involvement with the epistemological, socializing and professionalizing dimensions of life; highlighted the challenges of relationships with adults this process presents; and, above all, they denoted the norms of the curriculum to be rethought in the school learning process in the experience of childhood.

Keywords: School learning; Children; Resume; Childhoods.

¹ Psicóloga pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestranda na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Urubici, 374, casa, Sumaré, Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil, CEP: 89165-595. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0491-4235> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2510054208376463>. E-mail: leticiatelesdesousa@gmail.com.

² Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicóloga do Espaço Biografias – Atividades em Psicologia, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Campeche, 1157, Bloco A2, 302. Campeche, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. CEP:88063-300. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6111-1041> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7284004284209233>. E-mail: zuleicapretto@gmail.com.

RESUMEN

Este estudio aborda la comprensión del proceso de aprendizaje de los niños matriculados en el cuarto año escolar de la Enseñanza Fundamental, en una escuela pública, ubicada en un municipio de la región sur de Brasil. Con inspiración etnográfica, se pretendió comprender los significados que los niños le atribuyen a la escuela, al aprendizaje ya los actores involucrados en ese proceso, como familiares y docentes. Se entiende, a través de la perspectiva Histórico-Cultural y de los Estudios de Sociología de la Infancia, que el niño es un sujeto activo en su proceso de aprendizaje y tiene potencialidades discursivas sobre cómo sucede este. A partir de la investigación, los niños evidenciaron cómo la escuela es un lugar de encuentro, pertenencia e involucramiento con las dimensiones epistemológicas, socializadoras y profesionalizadoras de la vida; han destacado los desafíos de las relaciones con los adultos que están presentes en este proceso; y, sobre todo, denotaron la pertinencia de repensar las normas curriculares en el proceso de aprendizaje escolar en la experiencia de infancia.

Keywords: Aprendizaje escolar; Niños; Currículo; Infancia.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi realizada com crianças de aproximadamente dez anos de idade, estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental Inicial de uma escola pública, situada em um município do sul do Brasil. Para a realização deste estudo utilizou-se a perspectiva etnográfica como caminho, buscando compreender os interesses das crianças sobre os conhecimentos passados em sala de aula, as conexões que faziam entre estes conhecimentos com aspectos da realidade social em que viviam e a percepção quanto à comunidade escolar no processo de aprendizagem na escola.

De forma a promover um diálogo interdisciplinar para tecer compreensões sobre a infância, o processo de aprendizagem e a escola, buscou-se ferramentas na Educação, na Sociologia e na Psicologia Histórico-Cultural de Levi S. Vigotsky. Em geral, os estudos presentes nestas áreas enfatizam a relevância da obra “História Social da Criança e da Família” de Phillipe Ariès (1981) por apresentar a produção da criança na sociedade – da época medieval até a modernidade. Segundo o autor, a criança se torna uma figura social na modernidade e a infância passa a ter espaço na cadeia discursiva pelo interesse da família, da sociedade e da ciência em organizar, instruir e formar sua existência (CORAZZA, 2002).

Entre o final do século XIX e o início do século XX inúmeros estudos sobre o processo de desenvolvimento humano, a socialização e a aprendizagem das crianças foram produzidas. Eles procuravam separar a criança do mundo adulto e legitimavam a existência de instituições formadoras para acolhê-las e formá-las. Dessa forma, a criança e a experiência da sua infância são submetidas a práticas e discursos pedagógicos, psicológicos, governamentais, biomédicos interessados em remontar a figura da criança e da sua infância como universal e natural. Esse discurso hegemônico dos adultos nessas áreas do saber fundamentaram uma imagem da criança menor, ingênua, obediente e compassiva. Sobretudo, enredaram sua infância alocada à instituição escola e uma formação ligada à preceitos morais advindos da cultura europeia (CORAZZA, 2002).

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

Em termos da produção científica da Psicologia brasileira sobre a infância, Sant'Ana (2010, p.23) aponta que a partir dos anos 1970, alavancou-se novas reflexões sobre o processo de constituição humana e desenvolveram-se novas abordagens que considerassem “a dimensão social na compreensão do psiquismo humano”. Pesquisadoras como Marilene Proença, Maria Helena de Souza Patto, Giuliana Carmo Temple e Solange Jobim e Souza são referências de novas perspectivas epistemológicas e metodológicas que consideram a participação da criança no próprio processo de desenvolvimento, da aprendizagem escolar e de suas relações com a brincadeira, a cultura, a imaginação e o mundo. Em outras palavras, a infância pôde ser pensada pela Psicologia como uma experiência plural que precisa ser considerada de forma localizada, regionalizada, atravessada pelos marcadores sociais e pelas relações de poder que constituem a trama social.

Dessa forma, os novos estudos contemporâneos sobre a infância, que são marcadamente interdisciplinares, enfatizam o uso de metodologias de pesquisa e intervenção que percebam as crianças como sujeitos ativos e participativos no processo de produção de conhecimento e não como meros objetos de pesquisa. Os estudos na ceara da Psicologia, da Sociologia da infância, da Antropologia da criança, da Filosofia da infância, da História social, da Geografia da criança e da Educação trazem diversas problematizações epistêmicas sobre a infância demarcando, sobretudo, a necessidade de superar o silenciamento das experiências das crianças brasileiras.

Segundo Barbosa (2007, p. 1066) “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”. Assim, a aposta dessa pesquisa esteve na legitimação das compreensões relativas ao processo de aprendizagem escolar pelas crianças, segundo as suas linguagens e instrumentos de participação da realidade singular e coletiva.

INFÂNCIA(S) E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

A partir da concepção de Vigotsky (2007) que tem base no materialismo histórico-dialético, entende-se a infância tanto como produto quanto como produtora da realidade social, o que decorre que o desenvolvimento da criança seja socialmente constituído. Ao passo que a criança interage com o meio e apreende a linguagem, se inicia um percurso de apropriação dos sistemas simbólicos culturais de seu tempo e espaço e, especialmente, refina-se sua atividade psicológica com base nessa internalização (VIGOTSKY, 2007).

Deste modo, a cultura exerce papel imprescindível na constituição psíquica dos sujeitos visto que, é através da internalização dos modelos culturais compartilhados nas relações sociais que as crianças significam suas abstrações e refinam sua compreensão subjetiva em sistemas

organizados (VIGOTSKY, 2007). Vigotsky salientava a importância da interação social na vida das crianças, pois as compreendia como participantes da materialidade; como sujeitos que significam a experiência da infância diante da agência no mundo.

Vale salientar que as pessoas e os espaços de aprendizagem e de experimentação são mediações fundamentais para a criança se realizar como sujeito histórico e social, sendo os adultos figuras centrais nessa mediação. Seja nas experiências específicas com as crianças ou nas situações de produção de conhecimento, observa-se que o adulto tende a ocupar a posição daquele que sabe, ensina, decide e conceitua sobre a infância da criança.

Dialogando com o campo da Sociologia da Infância, compreenderemos que a lógica que fundamenta esse modo de relação para com a criança é a adultocêntrica. Essa lógica reduz a experiência da infância como “um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas” (SANTIAGO, DE FARIA, 2015). Se a infância é um momento de passagem cabe à criança ocidental uma condição de inferioridade diante da hierarquia etária.

Essa concepção é questionada, especialmente no campo da pesquisa e intervenção com crianças. Segundo os estudos interdisciplinares, os campos que produzem conhecimento sobre a infância devem assumir a postura de superar a lógica adultocêntrica a fim de compreender de modo singular/universal as experiências expressadas pelas crianças e, sobremaneira distanciar-se da constante deliberação dos adultos.

Segundo Kramer (2002), Sarmiento (2005) e Qvortrup (2010, 2011) é de fundamental importância desnaturalizar o conceito de infância na busca por compreendê-la como um momento substancial no processo de desenvolvimento de cada sujeito. Como destaca Pretto (2021) a infância é um acontecimento singular na vida da criança e na história complexa da humanidade. Sendo assim cabe pensar em múltiplas infâncias brasileiras, imbricadas nas diversas condições contemporâneas relativas à classe social, a etnia-raça, a gênero, ao território e a geração.

Sarmiento (2005) e Qvortrup (2010) compreendem a infância como uma categoria estrutural e evidenciam que no decorrer do século XXI a produção teórica encontra com as crianças partindo, sobretudo, da sua posição política e social. Além disso, na ceara das legislações e políticas públicas de educação, seguridade social e cultura a criança ganha espaço. Segundo Kramer (2002, p.43) o contexto de novas perspectivas sobre as infâncias implicou em “uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas”.

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

Em síntese, estes estudos demarcam a capacidade de agência da criança no momento em que ela vive a sua infância, como defende a perspectiva histórico-cultural. Ambas se opõem a caricatura da criança passiva e submetida à visão adultocêntrica, pois consideram que esse fundamento está colado na visão iluminista que perdura no modo como se compreende a aquisição do conhecimento, as práticas pedagógicas na escola e as possibilidades das crianças. De modo a considerar o movimento interacional das crianças em sua multiplicidade, compreendemos que cada infância significa e transforma a realidade que lhe constitui. Diante disso, como afirma Pretto (2021), cabe considerar as “infâncias situadas” e imbricadas nos fenômenos sociais.

Segundo Leão (1999), as bases filosóficas e políticas iluministas sedimentaram a escola tradicional implicada na transmissão, na assimilação e na repetição como modelo de aprendizagem; sobrando para aquele que aprende o papel de aprender passivamente ao passo que acumula o conhecimento. Esse modelo escolar de aprendizagem, ao longo do tempo, foi sendo destinado às crianças desde as suas fases iniciais de vida. Como aponta Leão (1999), a escola tradicional adotou duas bases epistemológicas para compreender a condição da aquisição de conhecimentos pelas crianças: o inatismo e o ambientalismo. Assim, destinou-se para a criança um lugar de passividade frente a construção do conhecimento, com mínimo espaço para a participação nesse processo.

Essa herança perdura na contemporaneidade, contudo, cabe destacar que inúmeras são as tentativas epistemológicas, metodológicas e pedagógicas de aplicar uma outra forma de relação nos processos de ensino e aprendizagem. Como exemplo, temos as escolas baseadas na teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner, nas pedagogias de Montessori ou de Paulo Freire e nas experiências como a Escola da Ponte e o Projeto Âncora que são vertentes que tensionam o papel dos envolvidos na cena escolar e buscam superar a imagem da criança inerte em seu processo de aprendizagem. Ainda que na teoria problematizem, cabe destacar que na prática, a realidade é outra e, novamente, as crianças ficam reféns do adulto que organiza à sua maneira de experienciar a aprendizagem na escola (PRETTO, 2021).

Com o exposto, é evidente a necessidade de pensar a escola hoje, especialmente frente aos desafios relacionados a alfabetização, as metodologias de aprendizagem e a inclusão ativa do estudante nesse processo. Sendo a escola um lugar historicamente responsável pela aprendizagem dos conceitos reunidos pela humanidade e um espaço em que as crianças circulam em grande parte do seu dia, consideramos de fundamental importância ampliar o debate sobre a compreensão das crianças acerca de seus processos de aprendizagem na escola, levando em consideração as experiências singulares e os desafios que elas compartilham na trama escolar.

ETNOGRAFIA COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade e foi realizado com a turma do quarto ano do Ensino Fundamental Inicial por indicação do diretor e da professora de uma escola pública em um município do sul do Brasil. Com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem nesse contexto desenvolveu-se uma pesquisa de campo com inspiração etnográfica ocorrida entre os meses de maio à julho de 2016. A partir dessa metodologia construiu-se uma relação próxima com a rotina escolar das crianças e com as linguagens e simbologias partilhadas por elas. A fim de preservar o sigilo e anonimato das crianças participantes, os nomes citados são fictícios e inspirados em cantores nacionais e internacionais.

James e Prout (1990, pp. 8-9) afirmam que a ótica etnográfica é “especialmente útil para o estudo da infância. [pois] Permite às crianças uma voz e uma participação na produção de dados sociológicos mais diretos do que são normalmente possíveis através de estilos de investigação experimental”. Igualmente, Lange e Mierendorff (2009), reconhecem que a etnografia é a abordagem de maior notoriedade nos estudos sociais e culturais das infâncias e adotamos esta perspectiva por ser uma metodologia que afirma, de partida, a legitimidade das expressões delas.

A escola pesquisada pertence a um bairro histórico da cidade, oferecia apenas o Ensino Fundamental Inicial (primeiro ao quinto ano) e havia sido o espaço onde outrora foi desenvolvido a tese de doutorado de uma das pesquisadoras (██████████). O retorno para esse espaço permitiu uma reaproximação amistosa com as relações cotidianas nessa comunidade escolar e junto de novas figuras de autoridade construir outras entradas a fim de produzir conhecimento.

Assim, no primeiro mês da pesquisa aconteciam de dois a três encontros semanais de três horas cada no período matutino e em variadas disciplinas com os seus respectivos professores. Importante destacar que a professora titular do quarto ano contribuiu com toda a composição feita na pesquisa, tinha mais de 20 anos de magistério, era efetiva na escola e residente do bairro. Nesses encontros a principal ferramenta utilizada foi a observação-participante. Com ela, pôde-se fazer parte das aulas e, sobretudo, das cenas do cotidiano escolar como: a hora do recreio, o momento cívico e a saída da escola para a volta pra casa.

A turma era composta por cinco meninas e doze meninos, com aproximadamente 10 anos de idade que afirmavam, a cada encontro, a vontade de movimento da turma. Gostavam de compartilhar suas vivências para além da escola, de convidar para brincar e de circular pela sala e escola de maneira livre e criativa. Em geral, residiam no próprio bairro ou nas proximidades; chegavam na escola de carro, a pé, van ou transporte público; a maioria possuía irmãos, acesso a televisão e à computadores. Das 17 crianças, apenas uma não tinha acesso à internet *wi-fi* em casa.

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

O segundo mês da pesquisa destinou-se a vivência de situações que ampliassem as compreensões que a turma fazia do contexto escolar e da aprendizagem possível nesse espaço. Inspiradas nos instrumentos etnográficos como: a observação participante, o diário de campo, as entrevistas coletivas e a produção de materiais sociológicos, convidou-se as crianças a participarem ativamente durante 10 encontros de uma hora e 30 minutos cada, na construção de indicativos e reflexões sobre a aprendizagem na escola. Assim, foram desenvolvidas ações como rodas de conversa, confecção de um livrão, acrósticos, atividade de completar frases e um portfólio coletivo.

As **rodas de conversa** foram momentos de estabelecer o debate sobre aspectos relativos à aprendizagem. Uma estratégia interessante para iniciar a conversa foi o uso de uma caixa com perguntas (previamente alinhadas com um tema específico). Dessa forma, cada criança retirava uma pergunta da caixa, versava sobre ela e junto ao grupo que se unia também respondendo à pergunta ou discutindo a resposta do outro, construíam uma síntese coletiva do que fora compartilhado, registrando de forma escrita em um cartaz (PRETTO, 2021).

Conforme a turma foi se envolvendo na construção da pesquisa, outras atividades lúdicas foram criadas. A fim de registrar a rotina escolar, foi construído um **livrão** coletivo contendo desenhos e colagens. Com o objetivo de compreender quais os significados atribuídos a aprendizagem escolar, foram feitos **acrósticos**. Na expectativa de que as crianças compartilhassem como se sentiam no espaço da escola, foi realizada uma atividade de **completar frases** (como: “ser criança na escola é...”, “o que o mais gosto na escola é...”, etc.). E, buscando levar o recurso da fotografia para a turma, foi construído um **portfólio** de fotos intitulado “Nossos olhares e significações”. Esta última atividade foi especial pela novidade da fotografia e o desafio de fotografar cenas do ambiente escolar que expressassem o desenrolar da aprendizagem, suas características, anseios e faltas. Em síntese, as produções evidenciam a potência das infâncias de anunciar elementos importantes sobre a aprendizagem na escola e de produzir conhecimento.

Importante ressaltar que no começo das atividades coletivas as crianças demonstravam certa dispersão, especialmente, por não vivenciarem a sala de aula e a escola como um todo, de uma forma mais fluída e sim com regras de comportamento e obediência bem estabelecidas. Aguardavam comandos e, muitas vezes, não tomavam iniciativas, restringindo o potencial de participação, postura que aos poucos foram substituindo por mais envolvimento e descontração.

Diante da experiência, utilizaremos a técnica da análise de conteúdo de Bardin para analisar as produções feitas. Assim, foi efetivada a pré-análise (leitura flutuante dos materiais), a exploração do material (criação das categorias de análise) e, por fim, o tratamento e interpretação das informações obtidas. O tópico a seguir apresenta os principais eixos analíticos desenvolvidos.

ANÁLISES E RESULTADOS: A ESCOLA PELAS CRIANÇAS

As crianças participantes compreendiam que a escola é um lugar de: “estudar” (Léo, 10 anos), de “aprender” (Ed, nove anos), de “aprendizagem escolar” (Tim e Gil, nove e 10 anos), de “não brigar” (Gal, nove anos), de “respeitar” (Luan, nove anos) e de “se comportar” (Bruno, nove anos). Evidenciavam ter uma relação “muito boa” (cartaz coletivo) com a professora regente e os professores de artes, educação Física e Informática, pois os conteúdos que passavam e a chamada de atenção sobre o comportamento que recebiam era uma forma de demonstrarem zelo com eles.

A escola, em geral, é compreendida como o local em que a aprendizagem acontece e, sobretudo, como o centro da formação humana em suas gerações. Dialogando com Sacristán (2005) percebemos que a escola é concebida como um rito de passagem, isto é, um “marco de referência” natural e fundamental para o desenvolvimento humano. Assim, fica evidente na percepção das crianças e, especialmente, dos adultos a perspectiva de que a escola seja um espaço de aquisição dos conhecimentos identificados como essenciais para o desenvolvimento em sociedade. Ainda, as crianças manifestavam que a aprendizagem dos conhecimentos passados em sala de aula associado ao bom comportamento garantir-lhes-iam um “futuro melhor” (cartaz coletivo). Importante pensar que esta percepção é amplamente difundida pelos adultos que fazem parte do contexto escolar e familiar das crianças.

Em geral, a escola cumpre o papel de lapidar o comportamento aceitável em sociedade. Na turma do quarto ano essa referência também permanecia, principalmente, pelo retrato da dificuldade em seguir regras que receberam. Os adultos envolvidos no processo de aprendizagem frequentemente sinalizavam e corrigiam qualquer comportamento considerado desviante do adequado ou daquilo que pudesse refletir de forma negativa no futuro. Na observação-participante notou-se que os professores chamavam a atenção sobre a conversa dispersa, prestar atenção, não levantar da carteira, ter zelo pelos materiais, cumprir as atividades propostas, ter respeito e boa postura. Discursos recorrentes na turma e, sobremaneira, difundido entre as crianças em seus pares.

Esse recorte nos convoca a pensar que a educação pedagógica brasileira está ancorada em três funções primordiais: a epistêmica, a socializante e a profissionalizante. Como aponta Aquino (1996, p. 39) na dimensão epistêmica “a escola estaria a serviço da apropriação, por parte da criança e do adolescente, dos conhecimentos acumulados pela Humanidade”. Na dimensão socializante, a escola assume a função de treinar para a convivência coletiva, logo, este preâmbulo escolar garantiria a formação e a “preparação do jovem cidadão” e, por último, na dimensão profissionalizante teremos que a escola recebe “a tarefa de qualificação para o trabalho” (p.39).

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

Segundo a percepção de seis crianças a escola ajuda “ser alguém na vida”, o que evidencia como esse espaço se fundamenta no cruzamento da dimensão socializante e profissionalizante.

Consideramos que a tríade mencionada é uma construção histórica de extrema funcionalidade na dinâmica escolar e social. Segundo Aquino (1996) estas três funções sustentam os documentos legislativos e curriculares feitos na área da educação brasileira, sistematizando uma prática entre docentes e discentes marcada pela obrigatoriedade da transmissão de um currículo compartimentado em saberes e fases e, fundamentalmente, em uma trama discursiva que visa disciplinar o corpo infantil na escola.

Como aponta Resende (2015), com base em seus estudos em Foucault, as crianças estão submetidas à engrenagem do governo da infância. Ou seja, o interesse da sociedade moderna está em controlar e disciplinar o sujeito, especialmente, no momento da infância tido como passageiro. Dessa forma, consideramos relevante perceber que o comportamento considerado desobediência ou indisciplina na escola também pode ser lido como a resistência das crianças aos mecanismos de controle do tempo de concentração, do ritmo de aprender, do modo de se comportar, da diferença entre o horário de estudar e de brincar.

Esse pano de fundo é relevante para compreendermos outro elemento presente na experiência da aprendizagem na escola pelas crianças: a consideração de que esse espaço é “chato” (diário de campo). Essa expressão evidenciava o descontentamento com as práticas de ensino-aprendizagem baseadas na cópia e no recreio como exclusivo para conversar e brincar. Era notório na expressão corporal das crianças o desgaste que sentiam com a repetição da metodologia utilizada e as cobranças por comportamentos adequados. Sentiam-se cansadas por não acompanhar o ritmo proposto e de encontrarem dificuldades nas atividades de lógica e interpretação. Em contrapartida, havia uma preocupação da professora com o desempenho escolar insatisfatório da turma, pois avaliava que não alcançariam o currículo proposto para aquele ano letivo.

Podemos problematizar que a escola tradicional, desde o seu surgimento, tem a perspectiva do adulto como balizador do processo de aprendizagem. Assim, as práticas e discursos na escola como os apontados pelas crianças da pesquisa estão cristalizadas, como mencionado, nas funções epistêmica, socializante e profissionalizante. Dialogando com Sacristán (2005), consideramos que há uma “consciência pedagógica coletiva” que sustenta as práticas pedagógicas das escolas e naturaliza que o ensino esteja submetido na lógica sequencial e progressiva de conteúdos de um currículo e ser orientativo de um comportamento que alcance o ideal do/a “bom aluno/a”. Ainda, isso nos leva a pensar como a lógica adultocêntrica perdura na escola e no ensino, fazendo com

que a criança esteja à mercê da definição do adulto sobre como deve viver a experiência da infância na escola para que se transforme no adulto do futuro (QVORTRUP, 2011).

Sacristán (2005, p. 102), ainda, evidencia que o modo como a escola se relaciona com as crianças pode ser compreendido como “a base cultural sobre como educá-los”. Nessa perspectiva, aborda que “[...] o discurso moderno reforçou a escola disciplinadora e não a dos afetos. A partir daí o aluno terá de canalizar o seu projeto de vida a partir da ordem escolar vigente”, tendo como princípio implicar as infâncias no curso da cidadania e da civilidade (SACRISTÁN, 2005, p. 137).

Esse enredo produzia na experiência das crianças a compreensão de que o modo de relação dos adultos para com elas no contexto escolar dependia do desempenho do papel do bom aluno/a. Ainda que, havia o discurso sobre as dificuldades na aprendizagem, observamos que as crianças apresentavam interesses nas possibilidades de aprender que a escola oferece. Isso era percebido no envolvimento que tinham nas metodologias de cada professor e disciplina. À título de exemplo, gostavam de aprender se movimentando, seja com o corpo em cinestesia (Educação Física); criando e desenhando (Artes); ou copiando textos e fazendo exercícios com a possibilidade de circular o corpo pela sala, circular discussões sobre os assuntos com a professora e turma e compartilhar com os colegas (demais disciplinas).

Diante do exposto, a escola pelas crianças evidencia à captura das infâncias à lógica iluminista da sociedade moderna ocidental que a compreende como um período da vida incompleto, passageiro e preparatório e, que para formá-las para o futuro, cria a instituição escola como o lugar dessa preparação (PEREIRA E JOBIM E SOUZA, 1998). Dessa forma, a provocação que Sacristán (2005) aponta sobre a escola dos afetos nos mobiliza a pensar, para além de uma perspectiva romantizada, que o potencial da escola reside em ela ser construída como um ponto de encontro com os conceitos das diretrizes curriculares em relação com a realidade singular/universal, brasileira/regional/mundial que as crianças fazem parte. Ou seja, fazer da escola um lugar de experimentação dos conhecimentos. De acordo com Moss (2002, p.242), não podemos nos preocupar “[...] apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo” e esse é o convite que a pesquisa faz: escutar os sentidos atribuídos às experiências nos diversos espaços e, fundamentalmente, junto com as crianças repaginar os modos de relação na escola, na família, no lazer e tantos outros.

Aprender na escola pelas crianças

Para as crianças desta pesquisa, a função da aprendizagem na escola era qualificada como “ótimo para a vida” (Rita, nove anos), como necessária para “não ser burro no futuro” (cartaz

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

coletivo), como importante “para ser alguém na vida” (Léo, 10 anos) ou ainda, “a escola nos ajuda a aprender a viver uma vida boa” (Lulu, nove anos). Essas manifestações das crianças evidenciam que o papel do aprender na vida das pessoas, em geral, se realiza como uma formação para o futuro. Nara (nove anos) afirmava que sem a aprendizagem “a gente não seria nada na vida”, assinalando o caráter de transformação que o acesso ao conhecimento desempenha na constituição do sujeito. Diante desses pontos, consideramos a aprendizagem como um campo de experiência a ser tematizado mediante as compreensões expressadas pelas crianças.

Compreendemos que a transição do período pré-escolar para a entrada na escola demanda a reorganização das crianças no sistema de relações estabelecidos pela ordem social, especialmente, no que se refere a assimilação da nova lógica de relação com o tempo, com os outros e com a própria função da aprendizagem escolar em suas vidas. Em geral, as crianças da pesquisa, adaptados à essa lógica, indicavam que o percurso pela escola garantiria a aprendizagem dos conhecimentos necessários para alcançar uma vida jubilosa.

Diante disso, como nos lembra Vigotsky (2007), a aprendizagem é uma experiência de fundamental importância na atribuição de sentidos singulares das crianças, a qual só acontece no contato com uma dada materialidade e na apropriação de um campo de significados partilhados por uma sociedade. Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar contribui, indescritivelmente, na constituição das funções psicológicas superiores que concentram mecanismos voluntários de imaginação, memória e planejamento, bem como na apropriação dos conceitos concretos e abstratos partilhados por uma dada localidade. Portanto, a escola participa da inserção das crianças no fluxo das funções sociais e auxilia no refinamento do desenvolvimento psíquico.

Desse modo, consideramos pertinente apresentar que a relação das crianças dessa turma com a aprendizagem escolar coloca em cena duas perspectivas de diálogo: a primeira diz respeito a percepção da professora e a segunda refere-se a compreensão da turma sobre o acontecimento da aprendizagem. Como apontado anteriormente, fazia parte da compreensão dos adultos – em especial os professores – que o comportamento considerado “indisciplinar” dificultava a apreensão do conteúdo curricular lecionado. Na percepção da professora titular o atraso na aprendizagem sinalizava uma corrida contra o calendário letivo para, minimamente, a turma seguir para o 5º ano com os conhecimentos apreendidos. Esse cenário implicava três pontos a se destacar. Inicialmente que a existência da dificuldade de aprendizagem também era produto da rotatividade de professores que acompanharam a turma nos anos anteriores; no caso das crianças havia partes a serem integradas e apropriadas para chegarem no ritmo do currículo estabelecido para o ano escolar e, de

forma específica, recaia sobre a professora a expectativa no seu próprio trabalho e na tentativa de “resolver” essa problemática do ensino fragmentado vivenciado pelas crianças.

A crianças dessa turma, ainda que imersas nos parâmetros esperados pelos adultos, demonstravam que a compreensão sobre a aprendizagem era percebida na dialogicidade da experiência que tinham na escola e com as pessoas envolvidas. Consideramos que o material dos acrósticos produzidos pelas crianças evidencia essa imersão nos significados e sentidos atribuídos à aprendizagem escolar. As palavras-chaves que trouxeram faziam menção às *disciplinas* (Matemática, Português, História, Ciências, Artes, Educação Física, Inglês e Informática), aos *conteúdos* (Multiplicação, divisão, subtração, adição, alfabeto, reciclagem, aritmética, efeito estufa, interpretação, linguagens, ortografia, corpo), à *materialidade da escola* (caderno, calendário, dicionário, livro, lápis e borracha), ao *comportamento* (respeito, não incomodar, nunca responder a professora, disciplina, ajudar, gentileza, obediência, participar, animação, interesse) e aos *laços de amizade* (amigos, rir, brincar, grupo).

Ainda, as crianças manifestaram em diversas situações e atividades que as disciplinas escolares contribuintes de forma significativa em suas vidas envolviam os conhecimentos lógicos e linguísticos, isto é, a letra e o número. Uma compreensão que emergia diante da ênfase da professora, no cotidiano escolar, nas competências relacionadas à esta abstração para a vida futura. Outro ponto a se considerar que foi percebido nas observações-participante é o envolvimento apresentado pelas crianças nas situações de aprendizagem escolar. Vimos o interesse da turma em curso quando compartilhavam com os colegas os sentidos sobre algum conteúdo trabalhado em aula ou quando ampliavam sobre a forma de conhecer e pesquisar nos livros, com os colegas ou em casa com o auxílio dos familiares.

Esse movimento das crianças indica as particularidades da experiência de aprender, nos convidando a notar que é o modo como esta experiência é vivida e manifestada pelas crianças que denota a apropriação dos conteúdos e conceitos. Mesmo com o “histórico” das dificuldades demonstraram na pesquisa o alcance daquilo que estavam aprendendo na concretude dessa vivência. Como destaca Vigotsky (2007) o processo de aprender e de formar conceitos abstratos e elaborados advém da gama de significações que as crianças se apropriam nos conceitos espontâneos. Por si só, esse encadeamento demanda a atualização de uma cadeia complexa de operações mentais que exigem atenção, abstração e memória. Entretanto, é de fundamental importância que a aprendizagem escolar também ressoe apropriações singulares pela mediação dos adultos, pares e objetos da materialidade. Posto que, é esse campo de experiências que proporciona os saltos de desenvolvimento e transformação social (VIGOTSKY, 2007).

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

Segundo o autor os conceitos fazem parte das relações sistematizadas no curso histórico e cultural da sociedade e, nesse sentido, o conhecimento se adquire por duas vias: a primeira através dos conceitos cotidianos, advindos das experiências espontâneas de experimentação do mundo e a segunda pelos conceitos científicos que se referem à abstração já concentrada pela humanidade. Há de se considerar a relevância do espaço escolar na apresentação de um sistema de códigos e conceitos científicos, que em geral, não costumam ser tematizados em suas especificidades nas outras experiências cotidianas. Entretanto, acreditamos que a relevância da escola está no entrelace que pode fazer entre os conceitos científicos com os conceitos cotidianos advindos das especificidades da realidade social e local partilhada (VIGOTSKI, 2007).

Enfatizamos este ponto, por considerar a processualidade envolvida na aprendizagem escolar que as crianças participantes da pesquisa trouxeram, à saber: ao relacionarem os conhecimentos aprendidos em aula (conceitos científicos) com aquilo que vivem em outros espaços (conceitos cotidianos) experimentam uma aprendizagem que faz sentido e que não está presa aos moldes do currículo programado e da metodologia pedagógica tradicional. Desse modo, a aprendizagem dessas crianças se tornava atrativa quando conseguiam transformar o conhecimento “duro” em repertório social, linguístico, imaginativo e lúdico, isto é, quando transformavam-se a partir da aprendizagem na escola junto aos elementos que fazem parte da vivência de suas infâncias.

Como defende Freire (1996) é necessário repensar o modo como a educação compreende a aprendizagem e a escola, pois, temos cada vez mais aprendido na contemporaneidade a relevância de trabalharmos com um currículo que esteja contextualizado com as pautas da realidade social e local; um ensinamento já expresso nos estudos de Freire. Percebemos na pesquisa a necessidade de construir outros estilos para as práticas pedagógicas para que de fato elas efetivem a ação política e de transformação social que a escola detém. Sobretudo, de mobilizar o reconhecimento dos atores envolvidos nesta cena como sujeitos históricos, políticos e sociais dotados de agência.

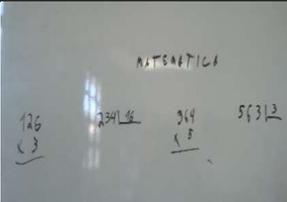
Diante do exposto até aqui, consideramos pertinente frisar que é pela experiência com o universo de significados partilhados em comunidade que as crianças vão incorporando os registros do mundo (VIGOTSKI, 2007). Nessa via, a pesquisa inspirada na etnografia construída com as crianças evidenciou que ao serem convidadas a uma outra forma de encontro com os adultos e com o conhecimento advindo da aprendizagem escolar que não estavam acostumadas, novas impressões sobre a realidade surgiam. Ao serem ouvidas e validadas demonstraram o interesse em movimentar o conhecimento, visto que, “estudar é sua mente ir as estrelas” (cartaz coletivo).

Desse modo, percebemos na vontade das crianças de mover o conhecimento de corpo inteiro o pedido por uma experiência escolar integrada ao momento da aprendizagem. Chegamos

nesse dado observando o engajamento das crianças na construção do portfólio coletivo de fotografias registradas por elas dos elementos presentes na escola que representassem como gostariam que fosse essa aprendizagem na escola. Na atividade trouxeram à vontade por mais práticas artísticas (desenhos, teatro) e esportivas que acontecessem no pátio, em uma nova quadra e em um “parquinho” que não tinham (Mel e Rita, nove anos).

Ainda, as crianças se interessavam pelas atividades que envolvessem as disciplinas de português e matemática, pois como falou Chico (nove anos) a turma apresentava alguns “bugs” na leitura e operações matemáticas e, como consideravam esses conhecimentos de fundamental importância para a vida, percebiam a necessidade de uma apropriação mais significativa e, sobretudo, de práticas pedagógicas diferenciadas que auxiliassem nesse desejo. Além desses conhecimentos, interessavam-se pelos voltados as particularidades da geografia e da história, pois nestas aulas tinham uma participação entusiasmada no diálogo e debate. No entanto, eram aulas pouco exploradas visto as dificuldades nas operações curriculares básicas que a professora buscava suprir. O Quadro 1 a seguir evidencia as fotografias e legendas realizadas por algumas das crianças:

Quadro 1 – O que as crianças desejam da aprendizagem escolar

			
Zeca (10 anos) “Eu gostaria que tivesse uma quadra maior porque seria melhor para jogar futebol”.	Chico (10 anos) “Eu queria que tivesse mais leitura por que a gente ainda tá ruim um pouquinho a gente buga quando a gente vai ler”.	Rita (nove anos) “Eu gostaria que tivesse um pouco mais de desenhos , só um pouco porque a gente aprende bastante então só queria que tivesse um pouco de desenho”.	Chico (10 anos) “Eu queria que tivesse mais matemática porque quando a gente crescer a gente vai ter que fazer contas no trabalho e quando ter provas no trabalho”.
	Marisa (nove anos) “Gostaria que tivesse mais Geografia e História ”.		

Fonte: Elaboração pelas autoras de acordo com o Portfólio produzido pelas crianças na pesquisa.

A partir do exposto, evidenciamos que a aprendizagem feita de forma rígida e hierárquica permite que as crianças compreendam o valor atribuído socialmente à educação, no entanto, a longo lhes desmotivam. A partir disso, diversas foram as situações que as crianças manifestavam o desejo de uma aprendizagem que incluía e proporcionava movimento. Com base nas fotografias e

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

nas frases citadas, podemos compreender que as crianças se interessam na correlação da aprendizagem com o que vivem para além da escola, pois entendiam que a escola oferece recursos importantes para ampliar as maneiras de participar na realidade social na qual vivem. Gal (nove anos), se interessava por “matérias sobre plantas, mundo, política e etc.”, o que nos permite refletir na função de emancipação humana que a educação adquire na vida das pessoas.

A aprendizagem na escola, portanto, precisa contemplar a participação das crianças e a escuta de suas compreensões. Posto que, ela se alcança um potencial de transformação de si e da realidade na medida que implica crianças e adultos na construção de um processo de ensino-aprendizagem horizontal, flexível, dialógico e criativo. O que as crianças apresentam sobre a aprendizagem escolar é a necessidade dela se arejar e proporcionar outros modos de aprender.

Comunidade escolar e a aprendizagem pelas crianças

As crianças da pesquisa trouxeram em diversas situações da observação-participante ou nos materiais produzidos, a importância da família, dos professores e funcionários da escola na aprendizagem. Esses atores envolvidos na cena escolar tem uma significativa participação na experiência da infância na escola e, desse modo, vale tecer considerações sobre o que as crianças apontam sobre essa relação na comunidade escolar.

Segundo Rita (nove anos) a família participa da dinâmica escolar “pra vim pra escola” e, mesmo que essa cena, de modo geral seja a mais significativa, percebemos que as crianças mencionam sobre as tramas familiares em vários momentos do cotidiano escolar. Ressalta-se que durante as atividades escolares, não raro, as vivências familiares eram acionadas pelas crianças. A aproximação que faziam entre a escola e a família anunciava a aprendizagem dos conceitos cotidianos, como “os lugares que conheceram nos passeios com a família; as comidas feitas e degustadas com membros familiares; as atividades escolares que realizaram com a ajuda dos pais; as brincadeiras, filmes e jogos acessados, os desentendimentos familiares, etc.” (diário de campo).

Dialogando com Oliveira e Araújo (2010) consideramos que a família é um grupo marcado por trocas geracionais e pelo tecimento de uma intimidade que reverbera na relação e apropriação dos conhecimentos na escola. De acordo com Oliveira e Araújo (2010, p. 100) a família é “a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”. Isso traz como perspectiva que as vivências singulares que as crianças possuem com a família pode ser ferramenta de aprendizagem, posto que, como provoca Freire (1996) a escola é um espaço em que o conhecimento é uma produção dialética sobre a realidade e, fundamentalmente, feito no coletivo.

As crianças expressaram que a participação da família na escola acontece “em caso de reuniões, conselho de classe e entrega de avaliações” (Gal, nove anos), ou ainda nas “festas” (Luan, 10 anos). Indicavam que essa participação era importante “para as professoras” (Léo, nove anos), “porque aí os pais conversam sobre coisas importantes” (Gil, nove anos), ou “porque eles ficam junto da gente” (Rita, nove anos). Oliveira e Araújo (2010) evidenciam que o envolvimento da família ocorre, fundamentalmente, nas atividades tradicionais da escola, como reuniões e conselhos de classe. Entretanto, compreendemos que o reconhecimento da importância da família na escola pelas crianças manifesta o desejo de tê-la presente, visto que “é fácil aprender quando a família está ao lado e quando os familiares e professores ajudam nesse processo de aprender” (diário de campo).

Outro dado a se destacar é a percepção da professora referente a participação da família. Segundo ela esse contato apresentava desafios, pois considerava que nem todos os pais/responsáveis daquela turma se envolviam nas atividades escolares (reuniões, conselhos de classe, entrega de boletins, mostra de trabalhos), alguns só apareciam na escola quando solicitados por uma situação eventual (brigas, problemas de aprendizagem ou comportamento, faltas frequentes) e ainda quando apresentavam queixas para com o ensino e o rendimento escolar.

Segundo Oliveira e Araújo (2010, p. 104), “as famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar de estas se mostrarem conscientes do importante papel da escolarização na vida dos filhos, e de estarem dispostas a contribuir com a escola”. Diante disso, problematizamos a relevância de se (re)construir essa dinâmica de relação entre família e escola. Como provoca Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” e essa ação não deve ser inerente aos professores, ou o seu êxito ser de exclusiva responsabilidade do acompanhamento da família.

Ainda, nessa comunidade escolar as crianças demonstravam partilhar um sentimento de pertencimento à escola, uma vez que teciam relações significativas com os adultos que trabalhavam nesse espaço - professoras das demais turmas, diretor escolar e com as pessoas responsáveis pela preparação do alimento e serviços gerais da escola. Essa rede de relações se desenrolava a partir dos laços que compartilhavam na comunidade local, isto é, no bairro, por morarem em vizinhança, terem familiares e vínculos em comum. Para as crianças dessa turma, encontrar algumas destas figuras na cena escolar proporcionava uma experiência de aprendizagem escolar mais acolhedora.

Dessa forma, compreender uma aprendizagem enredada com as relações micro e macro sociais, políticas e culturais de um determinado local potencializa o reconhecimento de comum unidade que os atores envolvidos na trama escolar compartilham. Posto que, os processos de ensino-aprendizagem ainda que ocorram, especialmente, na escola, eles se estendem nos diversos

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

espaços de circulação de crianças, familiares, professores e trabalhadores da educação; e isso ressoa na compreensão e apropriação das crianças. Assim, como provoca Freire (1996), é de fundamental importância que a comunidade escolar e educacional se reconheça consideravelmente envolvida em um modelo vertical e bancário de ensino e que articule um projeto de ensino-aprendizagem que se liberte dos modelos formatados pela escola tradicional através de uma dialética que dialogue de forma crítica, política e histórica com a realidade em que a comunidade escolar está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial da psicologia histórico-cultural, juntamente, com as referências sobre a sociologia da infância e as ferramentas da etnografia trouxeram recursos fundamentais para criar um campo de pesquisa marcado por uma outra forma de encontro com as crianças, isto é, a partir de uma relação dialógica e legitimadora das infâncias vividas no espaço escolar. Consideramos que estes fundamentos foram essenciais para perceber as crianças como participantes da realidade social, histórica, cultural e política na qual fazem parte e, sobretudo, produtoras de sentidos e significados sobre ela. Dessa forma, conhecer o espaço da escola pelas impressões das crianças aponta a importância de desnaturalizarmos a lógica adultocêntrica que pouco dialoga com elas, mas muito mantém um discurso hegemônico sobre o que se espera delas.

Importante destacar que se tecer criança no contexto social, bem como, na especificidade do espaço escolar, é estar envolvida em uma experiência de apropriação singular dos signos, objetos e acontecimentos históricos, políticos, econômicos, culturais, tecnológicos, geracionais que são compartilhados em sociedade. Assim, esses elementos medeiam os registros que as crianças fazem do/no mundo e possuem a escola como um importante local dessa mediação. Em geral, as crianças participantes da pesquisa destacaram que estar nesse espaço lhes garantiriam alcançar uma vida boa, uma vez que, nele conheceriam os conceitos elaborados pela humanidade.

Diante disso, a aprendizagem assume a função de intersecção entre conceitos cotidianos e científicos (VIGOTSKI, 2007) e a escola cumpre com a função de lançar as crianças nas dimensões epistemológica, socializante e profissionalizante sustentadas pelo sistema de educação e pela curricularização do ensino (AQUINO, 1998). Cabe destacar que estes pressupostos enredam tanto a experiência das crianças, como a dos profissionais da educação. Na escola em questão, notou-se a presença de discursos e práticas fundamentados no comportamento disciplinar e de um currículo programado. Não atoa a turma era recortada como desafiadora no quesito do comportamento e da apropriação do cronograma curricular referente ao ano letivo.

Relevante pontuar que toda dificuldade escolar precisa ser compreendida em suas diferentes, singulares e complexas dimensões. No entanto, cabe analisar as amarras que o ensino reprodutor/bancário de conhecimentos que se alia à lógica de governança da infância provoca nessa conjuntura. Visto que seus efeitos desalenta os professores em seguir essas normativas como protocolo e, sobremaneira, desgasta as crianças diante de uma dinâmica escolar que pouco dialoga com a vida que ocorre fora deste espaço. Dessa forma, o próprio fenômeno lido como indisciplina precisa ser problematizado, pois este também pode ser visto como um movimento de resistência das crianças a um modelo que ambiciona ensinar e formar sempre o mesmo. Que insiste nos modelos pautados na exigência do comportamento exemplar e em práticas pedagógicas tradicionais feitas na exclusividade da cópia e escrita de textos e da realização de operações lógicas.

As compreensões das crianças sobre a aprendizagem na escola nos indicam que ainda que o contexto escolar esteja associado aos moldes tradicionais elas se apropriam dele como um espaço de pertencimento e encontro. Especialmente, evidenciavam uma imersão nos processos de aprendizagem na escola a partir da apropriação da materialidade escolar, dos valores da educação envoltos nos discursos dos adultos, da relevância colocada nos conteúdos estudados e no interesse por outras estratégias de ensino-aprendizagem que lhes oportunizassem ter acesso a conhecimentos sobre política, história e geografia e maior número de práticas artísticas e esportivas. Ou seja, desejavam uma aprendizagem que as incluísse e movimentasse o corpo junto aos conhecimentos.

Importante salientar que a aprendizagem das crianças acontecia em uma comunidade escolar de vínculos afetivos, mas de pouco diálogo com os responsáveis/familiares. Compreendemos que a educação é feita na coletividade e não é responsabilidade de apenas uma das partes a sua construção. Assim, ainda que na compreensão das crianças e da professora a presença da família ocorresse nos momentos protocolares, percebemos uma participação sutil dos familiares no cotidiano escolar, especialmente nas relações dos conceitos espontâneos e cotidianos com os científicos. Este elemento pode ser pensando como um recurso de articulação entre os atores da cena escolar, pois acreditamos que uma relação dialógica na comunidade escolar amplifica a construção de uma educação crítica, dialógica e pautada na liberdade.

A pesquisa evidencia a importância da produção de conhecimento que escuta as crianças, seus desejos e sentidos. Sobretudo, que esteja interessada em se aproximar de suas infâncias no momento em que elas acontecem, sem a constante pretensão de escolarizá-las e formá-las para atender às demandas futuras da sociedade. Como apontado pelas crianças, o conhecimento move a imaginação, os sentidos e leva às estrelas, isto é, convida a escola a pensar outros parâmetros para a experiência de se apropriar dos conceitos e de aprender. Assim, consideramos que as

Estudar é sua mente ir às estrelas: um estudo das compreensões de crianças sobre o processo de aprendizagem escolar

compreensões destacadas pelas crianças mobilizam outras pontes de diálogo, como por exemplo: os limites e possibilidades entre o currículo e escolarização, os desafios da comunidade escolar, e de metodologias diversificadas que considerem a participação das crianças e que as encontrem imbuídas da ferramenta de legitimação e reconhecimento das impressões das infâncias.

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa foi realizada por meio de recursos oriundos de bolsa de pesquisa do Art. 171, do Governo Estadual de Santa Catarina, entre os anos de 2016 e 2017 e foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. *In: A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento / organização Julio Groppa Aquino.* – São Paulo, Editora Summus, 1996.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2a Edição. LTC: Rio de Janeiro, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 1059-1083. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa.** (Coleção Leitura) 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAMES, Allison & PROUT, Alan (org.) Constructing and Reconstructing Childhood: **Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.** London: The Falmer Press, 1990.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa** [online], n.116, pp. 41-59, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

LANGE, Andreas & MIERENDORFF, Johanna. Method and Methodology in Childhood Research. In: Corsaro, Honig & Qvortrup. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** London: Palgrave Macmillan, 2009.

LEÃO, Denise Maria. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 107, pp.187-206, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.

SOUSA, Letícia Teles; PRETTO, Zuleica;

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: Machado, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2010, v. 27, n. 1, pp. 99-108. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia et al. **Infância e produção cultural**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PRETTO, Zuleica. **As infâncias em um bairro em processo de urbanização** – o ponto de vista das crianças. 1º ed. Editora Appris, 2021.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa** [online]. 2010, v. 36, n. 2, pp. 631-644. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições** [online]. 2011, v. 22, n. 1, pp. 199-211. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

RESENDE, H. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Col. Estudos Foucaultianos), 2015.

SACRISTAN, José Gímeno. **O aluno como invenção** / J. Gimeno Sacristán; trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Criança-sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. **Ouvindo as crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a Psicologia**/ Marilene Proença Rabello de Souza. – 1. Ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lucia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 91, pp. 361-378. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em: 09 de ago de 2022.

Aprovado em: 14 de out de 2022.

Publicado em: 28 de dez de 2022.