

## **O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESCOLA INFANTIL: O OLHAR DAS CRIANÇAS**

Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado

### **Resumo**

Este trabalho descreve um recorte de uma pesquisa que vem se configurando em uma dissertação de mestrado que tem como questão norteadora: Quais as concepções dos alunos acerca da escola de ensino fundamental, em termos de sua estrutura, funcionamento, organização do tempo/espaço, finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus usuários, notadamente no que concerne à alfabetização? Visando responder esta questão, realizamos, no âmbito de pesquisa descritiva qualitativa, uma entrevista que foi gravada em áudio e transcrita posteriormente com 10 crianças de uma escola estadual e 10 crianças de uma escola municipal, todas das séries iniciais do Ensino Fundamental, das quais tecemos comentários tendo como eixo fundante a fala dos mesmos do seu contexto escolar, procurando entender como estes percebem a escola, em termos de sua estrutura e funcionamento, as relações com o conhecimento, com as outras crianças. Como resultado inicial, alertamos aos atores da dinâmica escolar a lançarem um olhar mais acurado para o que dizem as crianças e como delineiam o seu lócus principal de aprendizagem.

Desenvolve-se rapidamente a pesquisa na área da educação básica escolar. São inúmeros estudos abrangendo diversos temas, em geral, voltados para o cotidiano da prática escolar. Soma-se, ainda, significativa ampliação nos estudos que abordam a construção do conhecimento, na perspectiva de autores como Piaget (1980) e Vigotsky (2004) que também referenciam nossa investigação.

Neste trabalho, que se constitui num recorte da nossa Dissertação de Mestrado, realizamos a pesquisa procurando garantir a participação efetiva de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que essa participação ainda se apresenta como um desafio para quem pretende ouvir meninos e meninas, na perspectiva de trabalhos como o nosso que objetiva compreender como as crianças percebem a escola, em termos de sua estrutura e funcionamento, as relações com o conhecimento, com as outras crianças, com os professores e outros adultos envolvidos no processo.

É indiscutível a valorização atribuída às crianças na atualidade. Sabemos que esta é uma fase de vida singular para o desenvolvimento humano. Por outro lado, ainda parece forte a máxima “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”, desconsiderando a sabedoria contida nas vozes infantis. Urge escutá-las para o estabelecimento de um diálogo entre os principais atores do processo educativo e discurso da prática pedagógica, aproximando nossas ações pedagógicas de

uma atividade compartilhada. Estudos como os de Ariès (1986) apontam para o percurso histórico do reconhecimento da infância e da valorização de suas singularidades.

Refletir sobre a prática educativa vem se tornando um exercício, cada vez mais necessário. Reflexão requer diálogo consigo próprio e com os demais envolvidos, além de propiciar a aprendizagem da escuta. O problema em questão implica um convite à valorização da fala e do pensamento infantis, como recursos principais na investigação do que é vivenciado pelas crianças.

No âmbito das preocupações aqui colocadas, a questão que norteará a nossa investigação ficou, assim, configurada: ‘Quais as concepções dos alunos acerca da escola de ensino fundamental, em termos de sua estrutura, funcionamento, organização do tempo/espço, finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus usuários, notadamente no que concerne à alfabetização?’. Optamos, na nossa investigação, pela abordagem qualitativa, que possibilita apreender o objeto de estudo nas suas múltiplas dimensões; tem o ambiente natural como fonte direta de coleta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; sua preocupação maior é com o processo e não com o produto; valoriza a perspectiva do participante; segue um caminho indutivo e seus dados são tendencialmente descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Para a seleção das escolas (*lócus* da pesquisa), foram considerados os seguintes critérios: a) ser escola pública; b) ter turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) aprovar a proposta de trabalho; d) possibilitar o acesso da pesquisadora.

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi orientada pelos seguintes critérios: a) ser aluno do 1º ou do 2º ano do Ensino Fundamental da escola selecionada; b) aceitar espontaneamente ser sujeito da pesquisa; c) receber autorização, por escrito, dos seus pais ou responsáveis para participar do trabalho.

Na recolha dos dados, optamos pelos procedimentos: **Observação, Entrevista semidiretiva, Questionário**. Para fins deste trabalho especificamente, fundamentamos nossa reflexão com base nos dados construídos através da observação e da entrevista.

Nesta investigação, foram entrevistadas 10 crianças de uma escola estadual e 10 crianças de uma escola municipal, totalizando 20 sujeitos. Para orientar este relato, elaboramos um Quadro guia (veja final do texto), no qual visualizamos as principais categorias e subcategorias enfocadas na pesquisa. Destacamos, porém, que a discussão norteadada pelo quadro categorial não está estruturada linearmente conforme o esquema apresentado no Quadro.

A escola, inicialmente selecionada, foi a **Escola Estadual**, cujo acesso foi facilitado, pela existência anterior de um projeto social desenvolvido pela pesquisadora no Bairro onde a escola se localiza.

Iniciamos as observações sendo apresentada à turma com o seguinte discurso: “Essa menina veio aqui observar a mim e a vocês.”; percebemos, então, que a professora sentiu-se inicialmente ameaçada, motivando-nos a pedir licença e a refazer a apresentação, dizendo: “Estou aqui para aprender sobre educação de crianças, com vocês”. Neste instante, pudemos perceber o olhar de curiosidade das crianças. Uma delas, rapidamente, se aproximou e disse “Eu não vou poder lhe ajudar, sou da turma dos burros!”, mas sentou ao nosso lado, enquanto outro rapidamente retrucou: “Eu posso, já sei ler!”. Em poucos minutos, verificamos que a construção do auto conceito daquelas crianças está relacionada ao fato de ‘saber ou não saber ler’. A idéia negativa preconcebida sobre si mesmo nesse sentido pode afetar, num ciclo vicioso, o desempenho e atitudes discentes.

A turma parecia sempre muito agitada e as aulas continuavam com ênfase na exposição oral e limitada participação dos alunos. Compreendemos que a falta de significado das atividades para os alunos interfere na motivação e esta afeta a quantidade e a qualidade do tempo que as crianças estão dispostas a dedicar à aprendizagem, perdendo facilmente a concentração. Parece ainda haver uma distância entre o que se ensina e o que se aprende. Esta discrepância faz com que os alunos envolvam-se em atividades e conversas paralelas e não pertinentes. Quando alguns alunos conversam, até mesmo sobre a atividade que estão fazendo, são chamados a atenção. “Tem gente de quem não aprendi nem o nome ainda, porque não preciso reclamar.” Na fala da professora, aprender o nome do aluno é sinal negativo, pois o nome é, geralmente, utilizado para insistir por silêncio ou por uma melhor conduta.

Os sujeitos expõem nas entrevistas seus sentimentos em relação à escola, referindo comumente às qualificações da professora. É importante ressaltar que para que as crianças se sentissem mais confortáveis diante da pesquisadora, as entrevistas só iniciaram após quatro semanas de observação. Além disso, essas foram feitas em sala isolada e registradas através de áudio-gravação para transcrições posteriores.

Do mesmo modo que não há como conceituar infância como uma idéia universal porque existem infâncias, não há como encontrar duas escolas absolutamente iguais em termos da prática pedagógica que desenvolvem, ainda que tenham a mesma estrutura física. Cada escola é única, representando uma construção social tecida pela comunidade escolar, refletindo em rotinas e características próprias. Nesse sentido, destacamos com o escritor português Miguel Torga que “Todos nós criamos um mundo a nossa medida e o certo é que há tantos mundos como criaturas. Luminosos uns, brumosos outros e todos singulares.” (TORGA, 1996, p. 11).

Assim sendo, embora as escolhas das duas escolas atendessem a critérios pré-estabelecidos e semelhantes, e suas localizações fossem muito próximas (mesma rua e mesmo bairro), os

momentos observados, em cada uma das escolas, apresentaram características muito distintas e singulares.

Na **Escola Municipal**, o momento inicial era uma atividade muito especial. As crianças dirigiam-se as suas filas (organizadas por série) e alegremente encontravam seus colegas para juntos ouvirem as palavras da diretora. Após saudar os alunos com manifestações de felicidade por estarem iniciando um novo horário de aprendizagem, a diretora fazia alguns informes e convidava algumas crianças para leitura. Assistimos uma dupla declamar um poema, uma pequena história e apresentação de fantoches. As crianças demonstravam sentirem-se orgulhosas em participar daquele momento, ao qual se sucedia a oração de um Pai Nosso, após um convite da diretora para tal. Observamos o respeito das crianças a este momento. Muitas fechavam os olhos, todas permaneciam em silêncio. Algumas famílias acompanhavam freqüentemente o momento inicial.

Na sequência, os grupos de alunos dirigiam-se às salas e, já acomodados, a professora pedia que nos apresentássemos. Agradecemos a oportunidade e explicamos os objetivos de ali estar, e uma criança rapidamente fala: “Bem que meu pai disse que mesmo os adultos estudam”. Sentamos e observamos que, sem que a professora nada dissesse, os alunos já organizavam seu material e começavam a copiar a agenda do dia. Muitos dos alunos já se situavam rapidamente em que dia estavam e eram orientados a ajudar os colegas que sentiam dificuldade em localizar a data na agenda. Pudemos perceber que, estrategicamente, os alunos que apresentavam alguma limitação estavam sentados na primeira fila para facilitar a intervenção da professora. Chegava, então, o momento da correção da tarefa. Somente um aluno não abria o livro e era questionado pela professora: “Não trouxe de novo a tarefa?”. O aluno baixa a cabeça e outro responde: - “É, ele não tem coragem de fazer o dever!”.

A professora pergunta quem é o ajudante do dia e um aluno se apresenta; em seguida, começa a recolher os livros que não serão usados, enquanto a professora caminha pelas mesas, passando o visto nas tarefas, muitas vezes, aproveitando para retomar algumas questões individualmente.

Enquanto esse momento acontecia, um aluno aproveita para nos perguntar como viemos para a escola deles. Sem entender o que ele queria saber, indagamos – como assim? E ele diz, “Eu, por exemplo, venho na bicicleta de meu pai ou da minha mãe; na bicicleta de quem não tiver trabalho”. Na verdade, o aluno queria saber qual a minha realidade social através do meio de transporte que eu utilizava. Demonstrava também, em sua fala, que já percebia o fantasma do desemprego que é parte dos diálogos e das preocupações infantis nesta comunidade.

A professora retomava a aula e questionava aos alunos – vocês sabem o que é cópia? Muitos queriam responder e ela orientava que falasse um por vez. Vejam a riqueza conceitual acerca de cópia:

- “É escrever igualzinho o do quadro ou do papel”  
- “Serve para receitas, poemas de amor... E o colega completa: - “Se for poema, tem que escrever quem é o dono dele!”, referindo-se ao autor.

Neste instante, a professora organiza as idéias com as inferências dos alunos e pede que abram o livro de Português na página que tem um poema e explica – “Copiarei no quadro para que possamos observar a estrutura de um poema”. Antes de terminar, ela observa que alguns alunos não trouxeram o livro e os organiza em duplas ou entrega livros sobressalentes, retirando-os do seu armário. A atividade acontece e a professora propõe a escrita de um texto narrativo no caderno de textos e orienta:

“Lembrem-se dos parágrafos, letras maiúsculas quando necessário, do espaço entre as palavras”. Para os alunos que diziam ainda não conseguirem produzir texto, a professora alertava: “Escreva do seu jeito!”<sup>1</sup>

Um das crianças desconcentra-se e brinca com outra, e a professora reclama:

“Você já viu o tamanho do texto, tem que ser grande e você ainda tem tempo para bagunçar?” Outra criança chora sozinha em sua mesa; ao ser perguntada por que chora, ela diz – meus olhos estão doendo! Carinhosamente, a professora a acompanha para o banheiro e nos diz – “É que ela fica triste porque ainda não consegue escrever.”

A leitura e a escrita são atividades cotidianas e diversificadas nesta turma. Leitura silenciosa, em voz alta, reescrita de textos diversos, lendas, fábulas, e até receitas.

Outros momentos de aprendizagem acontecem, em geral, com a participação maciça dos alunos. Neste ambiente, testemunhamos práticas pedagógicas voltadas para a participação dos alunos e para o pensamento reflexivo, um nítido exemplo de que é possível desenvolver excelentes trabalhos na escola pública.

Com relação às entrevistas, procuramos, nas duas escolas, seguir os mesmos procedimentos. No entanto, na escola municipal, observamos que as crianças sentiram-se mais a vontade para falar, não necessitando muitas intervenções por parte da pesquisadora.

## **A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS**

As falas das crianças retratam suas visões de mundo baseadas nas experiências vivenciadas. Com facilidade, elas expõem seus sentimentos relacionados aos diversos itens que elencamos a seguir:

## Direito à educação

Indagados se “todas as crianças têm direito a uma boa educação” nossos sujeitos responderam, inicialmente, monossilabicamente, apenas com sim ou não. Após a insistência da pesquisadora, muitos demonstraram desconhecer que a educação é um direito garantido pela Constituição e alegavam:

“Não, quem briga na escola não tem” (F.C. 8 anos).

“Não, aqueles que só querem brincar não tem” (M.M. 8 anos).

“Não tem aqueles que só fazem bagunça” (R. 7 anos).

“Quem diz que a escola é ruim, e a professora é ruim - não tem direito” (S. 8 anos).

Os parâmetros criados por estas crianças, para ter ou não o direito à educação, referendam o rigor infantil quanto à conseqüência dos atos dos colegas; no entanto, outros mostram-se bastante atentos às condições concretas em que vivem suas infâncias, o que pode ser constatado nas várias referências ao contexto, como podemos seguir:

“Tem muita criança que passa o dia na rua, que precisa ganhar dinheiro para ajudar a mãe” (D. 8 anos).

Quando questionados se a lei que garante o direito a todos, de fato, acontece, obtivemos respostas sensatas, como:

“Não; tem muita criança que passa o dia na rua” (D. 8 anos).

“Não; tem crianças que passam dificuldade e não vão para a escola e outros não vão porque não querem” (F. 7 anos).

“De jeito nenhum, tem muita criança que trabalha e passa o dia na rua” (F. 8 anos).

“Tem muitas nas ruas, nos sinais, limpando os vidros” (JP. 9 anos).

“Tem umas que não têm dinheiro pra pagar, pra ir pra escola, pra comprar bolsa, lápis...” (S. 8 anos).

É importante ressaltar que as falas retratam o meio circundante das crianças. Os motivos citados para a falta de acesso são voltados, em geral, para a necessidade de produzir renda para suprir suas próprias necessidades e as de sua família.

O direito subjetivo à educação também não é reconhecido pelas crianças da **Escola Municipal** que, quando questionadas, fazem muitas ressalvas:

“Todos têm direitos, menos os doentes” (AB. 9 anos).

“Não são todas que têm direito porque tem umas que têm preguiça e não gostam de estudar” ( T. 8 anos).

“O povo que se droga não tem” (T. 8 anos).

A educação é vista por eles não como um direito, mas como um mérito a quem merece. Os doentes e os usuários de drogas aparecem como elementos nocivos e que, portanto, perdem o direito de estudar.

### **Uma boa escola para criança: características**

As concepções de qualidade referentes à professora e à escola dirigem-se ao objetivo principal da instituição educativa: local para ensinar e aprender. As respostas a estas questões retratam a visão das crianças quanto às características essenciais de uma boa escola para crianças. Dizem os alunos da **Escola Estadual**:

“Tem que ter brinquedo, boneca pra menina e boneco pros menino e dever pra gente fazer...”(J. 8 anos)

“Pra estudar, brincar” (S. 8 anos).

“É ter brinquedo, aprender a ler e a escrever” (M. 8 anos).

As crianças parecem reconhecer que o brinquedo é essencial para o seu desenvolvimento e enfatizam a presença deste numa boa escola de criança. Na realidade, o parque, os brinquedos constituem parte da infra-estrutura básica que deveria existir em qualquer escola para crianças. Tanto é que na percepção dos sujeitos, a maior diferença entre escola de criança e de adulto “é que tenha brinquedo para a gente brincar” (J. 8 anos). O brincar é uma dimensão bastante valorizada e estudada pela literatura, aparecendo com destaque na voz das crianças que demonstram o prazer que esta experiência proporciona.

Não são diferentes as opiniões das crianças da **Escola Municipal** quando se referem às características de uma boa escola para criança. O essencial é “ter parque muito grande, poder ajeitar esses brinquedos que ta quebrado” (A.B. 9 anos)

A escola tem ainda que ser um espaço para “estudar, escrever, ler e pintar. E tem que ter uma boa professora” (M. 9 anos)

Observamos que, embora o brinquedo e as questões estruturais tenham um lugar especial, as falas das crianças transcendem os aspectos físicos e demonstram consciência de outros elementos também importantes como o estudo, a leitura, chegando até a citar a necessidade da qualificação dos professores. Quanto às diferenças entre escola de criança e escola de adultos, E. 9 anos explica com propriedade: “Escola de criança tem que ter coisas de crianças e para crianças, como livro de criança, brinquedo de criança, aula para criança, professora para criança”. E. 9 anos alerta para que a especificidade da infância seja valorizada. Já L. 9 anos diz: “Adulto é para ir para a escola para saber coisas sobre a profissão que escolheu”.

O conceito poético, ao ter 8 anos, explica a diferença: “É mais ou menos assim... escola de criança é colorida e a de adulto é preta e branca”. Podemos entender nesta fala a importância da

alegria e vivacidade infantis expressa em cores. No entanto, para os adultos, esses elementos não são essenciais porque “eles lêem muito no quadro, nos livros e também conversam muito”.

### **Aprendizagens mais relevantes**

Para os alunos da **Escola Estadual**, a principal aprendizagem na escola é a leitura e a escrita. Elas se referem ao desejo deste conhecimento, como instrumento importante para atividades posteriores, ou como prova das suas possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, vejamos o que nos dizem as crianças:

“Quando a gente vem pra escola e aprende a ler, vê como vai ser o mundo daqui pra frente... Até pra apanhar lixo a gente tem que saber ler” (A. 8 anos).

“Quem não sabe ler é burro” (S. 8 anos).

Embora não tenham expressado literalmente em palavras, o que eles demonstram é o desejo de aprender para ter um futuro melhor, sendo a leitura o principal veículo. De fato, como nos assegura Ferreiro (2007), a alfabetização é a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem. Não temos dúvida do sentimento de impotência e menos valia, gerados pela não alfabetização em idade própria. Mesmo assim, algumas das crianças a consideram difícil ou quase uma adivinhação, como a fala retratada a seguir:

“Aprender a ler é pegar o caderno e ler e saber se é ou não é.”

Outros falam da persistência para a aprendizagem da leitura “aprende a ler tentando, pegando o livro tentando e tentando ler.”

Ferreiro (2007, p. 17) sugere que antes de qualquer outra reflexão: “Devemos perguntar-nos: quais são os objetivos da alfabetização inicial?” E alerta:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso (FERREIRO, 2007, p. 20-21).

A escrita e a leitura parecem para as crianças como processos isolados. Quando questionados se sabem ler, as respostas são: sei, não sei e quase sei. Mas, quanto à escrita, 100% consideram



dominá-la, respondendo sempre a palavra: “Sei”. Pelo exposto, podemos depreender que a idéia da escrita como sinônimo de “cópia” ou “desenhos de letras” foi muito bem introjetada por aquelas crianças. S. (8 anos), nos explica: “Escrever é só pouca coisa, é só desenhar”. A escrita também aparece, na visão das crianças, como pré-requisito para a leitura: “Para aprender a ler tem que saber escrever e prestar atenção” (M. 8 anos).

Na **Escola Municipal** as crianças também confirmam que a aprendizagem mais importante da escola é: “Ler e escrever” (A.B. 9 anos). Sendo assim, o motivo de vir à escola é: “Estudar e aprender a ler e escrever (C. 9 anos); porque: “Se você, crescer e você não sabe ler, você não vai ter nenhum trabalho” (L. 9 anos). E nos ensinam ainda como se aprende: “Se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Primeiro a gente escreve errado assim do nosso jeito, aí depois aprende a escrever certo”. “O segredo é descobrir que as letras se juntam e formam sons, aí as sílabas também se juntam e formam as palavras” (L. 9 anos). “Aprende a ler começando pelos desenhos como as letras, sabendo que elas vão formar sons para falar alguma coisa para alguém. Antigamente os desenhos eram feitos nas pedras”.

Observamos, em algumas crianças, uma compreensão inicial da relação escrita/pauta sonora e também quanto à função simbólica da escrita. R., por exemplo, expressa ainda a visão histórica da escrita, referindo-se às pinturas rupestres, mesmo sem saber nominá-las.

A aquisição da escrita faz parte do processo geral de aquisição da linguagem. O contato da criança com a escrita é iniciado, ou deveria ser, quando ainda não compreendeu de todo a linguagem oral, fazendo com que a criança reflita sobre esta, quando está escrevendo e inicie a formulação de hipóteses sobre: o que e como escrever e ler.

Os meios para as explorações da leitura/escrita são citados como as revistas em quadrinhos, historinhas, outras revistas. Graças a tais possibilidades, essas crianças demonstram fazer uso cotidiano da língua escrita, facilitando a compreensão da função social desta, chegando a explicar a função de comunicação que também possui.

### **Relação professor / criança**

Quando questionados sobre o que é ser uma ‘boa professora para crianças’, na **Escola Estadual**, muitas crianças referem-se à forma das professoras dirigirem-se a elas.

“Uma boa professora tem que falar baixo e deixar a gente falar” (J. 9 anos).

“Deve ser calma, não tem que reclamar toda hora” (F. 7 anos).

“Para ensinar a gente mais o dever, mais a ler e escrever” (A. 8 anos).

“Sem dizer que tá tudo errado, vá fazer tudo de novo” (S. 8 anos).

“Não chamar a pessoa de burro” (J.P. 9 anos).

“Tem que ensinar muito, até todo mundo aprender, até os burros” (F. 8 anos).

Verificamos o clamor das crianças pela paciência, tranquilidade e valorização por parte das professoras, por quem suas falas são compreendidas como sinônimo de bagunça. Embora saibamos da necessidade de a escola trabalhar no sentido de organizar a fala e o pensamento das crianças, preocupa-nos a prática pedagógica que busca silenciar, emudecer a criança. Com essa preocupação, recorremos a Vigotsky (2004) para enaltecer a importância da interação social no desenvolvimento humano, haja vista que, para ele, a linguagem ajuda a criança a direcionar melhor seu pensamento.

É preciso registrar que, nesta escola em especial, ficou patente que as experiências oferecidas às crianças não têm uma boa repercussão na sua expressão oral. Sabemos que as crianças que têm oportunidade de ouvir histórias, participar de diálogos e que são estimuladas emitir opiniões, têm mais chances de desenvolver um vocabulário mais vasto e de utilizar frases mais longas e elaboradas. Como, infelizmente, não é essa a prática que predomina numa das escolas pesquisadas, as frases da maioria das crianças eram muito curtas, sendo boa parte restrita a, apenas, uma palavra. O desenvolvimento da oralidade dos alunos não era preocupação da professora observada, o que, certamente resulta no empobrecimento das possibilidades comunicativas das crianças.

As características de uma boa professora para as crianças da **Escola Municipal** podem ser resumidas na fala de AB 9 anos: “Ela deve ser boa e educada”, mas E. 9 anos complementa: “Ela tem que estudar para ensinar a gente, tem que saber das coisas para poder ensinar, tem que saber falar e ouvir”.

Nos encantamos com clareza das crianças acerca da importância da formação docente para o exercício da função e que o conhecimento, o domínio do conteúdo é uma condição para uma boa docência. Sabem ainda que falar e ouvir são características do diálogo, essenciais para um processo efetivo de ensino-aprendizagem, pois implica a troca de idéias para a solução de problemas.

## **FATOS E FUNDAMENTOS: (IN)CONCLUSÕES**

O direito das crianças à escola inclui não só o acesso, mas uma educação de qualidade que considere as necessidades infantis, entre as quais, a de ser ouvida e respeitada. Segundo Ferreira (2009) um dos significados da palavra Infância em latim é “ainda não falar”; no entanto, as crianças interiorizam o vocabulário e as regras de sua língua nativa, na maioria das vezes, até os 5 anos de idade, sendo capazes de expressarem suas idéias e opiniões.

Assim sendo, para atingir a qualidade desejada, que respeite os propagados direitos das crianças, é indispensável que esta qualidade seja construída com a participação ativa de todos os

protagonistas envolvidos, o que inclui desde autoridades responsáveis até as crianças, sendo estas evidenciadas na nossa pesquisa, como os principais atores deste cenário.

Os resultados obtidos na investigação não pretendem oferecer uma avaliação da qualidade das instituições visitadas. Não foi esse o objetivo da pesquisa. Desse modo, as características das instituições incluídas são descritas, visando contextualizar os dados obtidos através das vozes infantis. No entanto, não podemos negar a surpresa quanto às diferenças dos dois *lócus* desta pesquisa.

Embora as instituições pesquisadas estejam localizadas a um km uma da outra, sendo as duas organizações públicas, suas formas de conceber e fazer educação são distintas. Enquanto na Escola Estadual as dificuldades encontradas justificavam os fracassos produzidos, na Municipal, o trabalho pedagógico existia a despeito de qualquer limitação. Se em uma não havia respeito maior à infância, verificado na imposição autoritária de silêncio, na ausência de brinquedos e na falta de espaços próprios, na outra, os brinquedos existiam (ainda que doados pela comunidade) e a decoração didática também deixava a Escola mais infantil, tornando-se um ambiente muito agradável. A diversidade é algo esperado entre as escolas, mas nos preocupa na medida em que uma delas revela condições limitadas de atendimento para o objetivo a que se propõe.

As concepções, aspirações e opiniões das crianças não são formuladas ao acaso; ao contrário, dependem do ambiente social e cultural em que vivem e compartilham inclusive a própria escola. Quando são estimuladas a refletir e questionar, elas demonstram que além de estarem bastante alertas às condições concretas em que vivem suas infâncias, conseguem expressar suas idéias com propriedade. Isso pode ser constatado nas várias referências à preocupação com o futuro. Assim, as opiniões das crianças reforçam a idéia de que, como construção social, a infância é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo as condições vivenciadas.

As crianças expressam o desejo infantil de que a escola tivesse brinquedos. A ênfase no brinquedo como elemento essencial e prazeroso para as aprendizagens escolares esteve presente na fala de todos os sujeitos, especialmente na escola em que estes eram quase inexistentes, tornando ainda mais distante o espaço que separa o desejo das crianças e o que a sociedade lhes oferece. As observações sobre a professora na **Escola Estadual** são pautadas em características simples como ser calma, não gritar, enquanto na **Escola Municipal**, percebemos uma visão mais ampla, referindo-se até à capacitação docente. A aprendizagem mais importante é para todos os sujeitos a aprendizagem da leitura, diferindo quanto à idéia de como se aprende. A aprendizagem da língua escrita na nossa sociedade letrada é para estas crianças, questão de sobrevivência, o que traz consigo a consciência de uma divisão nas turmas: “Os que sabem ler, ou seja, os inteligentes e os que não sabem – a turma dos burros”. Quanto ao direito à educação,

a maioria das crianças não o compreende como uma regra a ser efetivada, mas como um mérito a quem merece e uma punição aos que fogem das regras de conduta em que acreditam.

A capacidade de julgar, analisar, criticar das crianças está demonstrada, o que nos leva a concluir que a escuta infantil deve possibilitar mudanças na prática docente e, quiçá, na própria educação das crianças.

---

<sup>1</sup> A professora observada parece conhecer o conceito psicogenético de produção espontânea, “escrita que a criança produz do seu jeito, o que não significa dizer que é de qualquer jeito”. A escrita espontânea, que não é resultado de cópia (nem atual nem posterior), é aquela que a criança produz tal como acredita que poderia ou deveria escrever um certo número de palavras. (FERREIRO, 1985, p. 16).

## REFERÊNCIAS

- Ariès, Phillippe. 1986. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogom.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Ferreira, Nadiajda. 2009. *Aprendendo a falar*. São Paulo: Revista de Língua Portuguesa.
- Ferreiro, Emilia. 2007. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, Emilia. 1985. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Piaget, Jean. 1980. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Torga, Miguel. 1996. *A criação do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Vigotsky, L.S. 2004. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## QUADRO GUIA

### ESCOLA PARA CRIANÇAS: O que pensam os sujeitos deste direito

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
EDUCAÇÃO ESCOLAR NA VOZ DE CRIANÇAS	1) O direito à educação	1.1 Escola como direito de todos 1.2 Confronto: “letra” da lei e realidade
	2) Uma boa escola de criança: características	2.1 Diferenças como relação à escola de adultos 2.2 Finalidades 2.3 Aprendizagens mais relevantes 2.4 Relação professor / crianças 2.5 Estrutura e organização do tempo / espaço

Fonte: dados da pesquisa.