



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Raquel Simão Maia

**DESENVOLVIMENTO DAS SIGNIFICAÇÕES DE SI EM CRIANÇAS EM
PROCESSO DE TRANSIÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA-DF
2018

RAQUEL SIMÃO MAIA

**DESENVOLVIMENTO DAS SIGNIFICAÇÕES DE SI EM CRIANÇAS EM
PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação – FE, para a obtenção do
título de Graduada em Pedagogia pela Universidade
de Brasília – UnB.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Rengifo-
Herrera

BRASÍLIA – DF
2018

M 217 MAIA, Raquel Simão.

Desenvolvimento das significações de si em crianças em processo de transição no Ensino Fundamental / Raquel Simão Maia. –

2018.

77 f.: Il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

1. Transição. 2. Desenvolvimento. 3. Ensino Fundamental. 4. Self Dialógico. 5.

Universidade de Brasília. I. Rengifo-Herrera, Francisco José. II.

Universidade de Brasília. Curso de Pedagogia. III. Título.

CDD 370.111

RAQUEL SIMÃO MAIA

**DESENVOLVIMENTO DAS SIGNIFICAÇÕES DE SI EM CRIANÇAS EM
PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação – FE, para a
obtenção do título de Graduada em Pedagogia pela
Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação do
Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

DATA DE APROVAÇÃO: 22 de agosto de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Alia Maria Barrios González

Tatiana Yokoy de Souza

Dedico este trabalho a Deus que em sua infinita misericórdia nunca me desamparou. A minha mãe Edeniza Simão Rosa que com sua dedicação me auxiliou a chegar aqui. A minha filha Maya Simão Carneiro, que foi e é minha maior motivação. Ao meu amor Anderson Carneiro que é minha fortaleza e as minhas amigas Marianna Ramos, Mayara Fernandes, Sarah Teixeira e Stephanny Camilo, que me motivaram e me apoiaram durante toda minha vida e principalmente em minha caminhada acadêmica. O meu agradecimento a Cristiane Pereira que auxiliou na finalização do trabalho.

*“O sofrimento produz paciência
Que prova a fidelidade, gera esperança
E a esperança não engana, não engana”*
(Comunidade Católica Colo de Deus)

RESUMO

MAIA, Raquel Simão. **Desenvolvimento das significações de si em crianças em processo de transição no Ensino Fundamental**. 2018. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

O desenvolvimento humano não ocorre através de um agregado de informações que vai sendo acumulada ao longo da vida, nem segue uma regra universal de níveis ou estágios aplicáveis a todos os indivíduos. Ele é, na verdade, um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade se cria constantemente. A presente pesquisa aborda o tema de transição escolar realizada do ensino fundamental um para o ensino fundamental dois, com foco sobre as significações que a criança tem sobre si, sobre o outro e sobre o contexto escolar. A pesquisa se baseia nas teorias da condição dual do individual, nos níveis de organização de experiências, no campo afetivo semiótico e na teoria do *self dialógico*. Por meio de observação naturalista em sala de aula e entrevista semiestruturada com crianças professores e responsáveis. Buscamos trazer à humanidade as experiências vivenciadas no cenário escolar respeitando a voz das crianças. A pesquisa expõe a importância de se buscar um olhar atento para as singularidades dos alunos e práticas pedagógicas que facilitem o processo educativo, de forma a potencializar a formação do indivíduo, promover um ensino gradual e contínuo, contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, promover a autoestima e confiança em si mesmo para assim descaracterizar o cenário de medo e desconhecimento que rondam os alunos em todo começo e fim de ciclo. As informações que aqui serão relatadas, devem ser compreendidas de maneira holística, ou seja, dentro do contexto ao qual fazem parte.

Palavras chaves: Ensino fundamental; Self dialógico; transição; significação

ABSTRACT

Human development does not occur through a bunch of information gathered through life; neither follows an universal rule of levels or stages applied to all individual. It is, in fact, a systemic phenomenon whereupon news are constantly being created. This research is about the scholar transition existent from primary to middle school, focusing in kids self-perception and also their perception about others and the all scholar context. The research is based in individual dual condition theory, at experience organization levels, in semiotic affective field and in dialogical self theory. Through naturalistic observation in classrooms and semi structured interviews with kids, teachers and family members. We intended to show humanity the experiences lived in scholar scenery respecting childrens voice. The research exposes the importance in keeping attention to students' singularities and pedagogical practices that make educational process easier, in order to potentialize individual formation, promote a progressive continuous teaching, contribute to students' autonomy development, promote self-esteem and self-trust so it is possible to mischaracterize the fear and acknowledgement scenery in which students are surrounded from beginning to cycle ending. The information here related must be comprehended in holistic view, within the context it is part of.

Keywords: Primary school; Self dialogical; Transition; Meaning

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANREsc	Avaliação Nacional Rendimento Escolar (Prova Brasil)
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Campos Afetivo-Semióticos
CEF	Centro Ensino Fundamental
DF	Distrito Federal
DNCs	Diretrizes Curriculares Nacionais
E1	Escola 1
E2	Escola 2
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
I	Eu-agente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei Diretrizes de Bases
ME	Eu-reflexivo
PDE	Plano Distrital da Educação
PDS	Diferentes Posicionamentos de Si
PNE	Plano Nacional de Educação
RA	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica

TDH Transtorno de Déficit de Atenção.
TSD Teoria do Self Dialógico
UNB Universidade de Brasília

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha mãe, Edeniza Simão Rosa, perdeu minha avó quando tinha ainda 12 anos, sendo a filha caçula de seis filhos ficou sobre os cuidados das irmãs mais velhas. Conheceu meu pai, José Fernandes Maia, na cidade em que moravam no interior do Rio Grande do Norte chamada Martins. Na época, a grande promessa de emprego em Brasília convenceu meu pai a mudar de região, porém, deixou avisado que logo voltaria para buscar minha mãe. Conseguindo o primeiro emprego, cumpriu logo com sua promessa. E assim, minha mãe se casou aos 16 anos. Ambos adolescentes, começaram a constituir uma família com a chegada do meu irmão, Ezequiel Simão Maia, e um ano e quatro meses depois o meu nascimento, minha mãe já estava com 19 anos. Três anos se passaram e minha mãe deu à luz a minha irmã. Infelizmente, meu pai saiu de casa e casou-se com outra mulher.

Foi aí que minha vida mudou pela primeira vez, todos os parentes que minha mãe conhecia em Brasília eram familiares do meu pai que nos deram todo o suporte para continuarmos aqui, entretanto, minha mãe não teve a oportunidade de concluir o ensino fundamental 1. Solteira, com 3 crianças para criar e sem emprego, ela optou por entregar a minha irmã caçula para uma família cuidar. Meu irmão, foi criado pelos padrinhos de batismo e eu, por um tempo fiquei com a madrinha de batismo para que minha mãe fosse trabalhar em casa de família, como empregada doméstica.

Aos quatro anos, minha mãe entrou em um trabalho onde foi permitido que me levasse para ficar com ela, porém, eu deveria passar o dia em uma creche para não atrapalhar os seus serviços. Na época, sem muita lei trabalhista, minha mãe passava 15 dias no trabalho e tinha dois dias de folgas, nos quais ela ia para a casa dos padrinhos do meu irmão visita-lo e ajudar financeiramente nas despesas.

A creche onde estudei por muito tempo pertencia a uma Instituição Católica governada pela Congregação de freiras das Irmãs Dorotéia. Eu entrava na creche às 7h e saia sempre às 18h e por muito tempo nossa vida seguiu assim. Cursei a primeira série na rede pública até que solicitei as diretoras da creche uma bolsa de estudo na escola que ficava ao lado, que também pertencia a mesma congregação. Foi concedida pela Irmã Dulce com a exigência de sempre ter notas boas, bom comportamento e que não reprovasse.

Permaneci na escola da segunda série até o final do ensino médio, geralmente com a mesma turma, mudava um ou outro a cada novo ano. Esse modelo, permitiu que eu criasse um vínculo afetivo com minhas colegas de sala que acompanham minha vida até hoje.

No dia 28 de dezembro de 2007 recebemos a notícia que meu pai havia falecido devido a uma briga ao qual se envolveu. Por mais que não tivesse contato com ele, aquele momento foi para mim como se meu mundo tivesse desabado. De certa forma, havia uma esperança de que um dia tudo pudesse voltar a ser uma família “perfeita” e com essa notícia, o sonho se acabava.

Minha vida teve então, sua grande segunda mudança, com o auxílio de pensão pós morte do meu pai, já que em vida sempre se negou, minha mãe alugou uma casa e fomos morar juntos pela primeira vez. Nos mudamos no dia 12 de outubro de 2008, eu, meu irmão e minha mãe que também teve a oportunidade de seguir sua vida e se casar.

Infelizmente meu irmão não teve a oportunidade de seguir pelo mesmo caminho que eu, talvez, um dos mais prejudicado com as escolhas do meu pai, teve suas escolhas opostas as minhas.

Na casa onde fui criada, dos padrões da minha mãe, comecei a trabalhar nos finais de semana cuidando de duas crianças, uma delas tinha uma especificidade e foi quando desenvolvi um grande amor por ele. O que, posteriormente, influenciou minha escolha por Pedagogia.

Em 2014 ingressei na UnB pelo Programa Avaliação Seriado, com esse passo, consegui enxergar horizontes que até então, não era imaginável.

No ano de 2017 a terceira e a melhor mudança da vida aconteceu, dei à luz a minha pequena Maya Simão Carneiro, no dia 21 de maio de 2017, com 3,150 kg e 49 cm, fruto do meu relacionamento com Anderson Carneiro Silva. Foi, sem dúvidas, a mudança mais significativa para mim. Esse pequeno bebê é a minha motivação de ir sempre mais longe.

Gosto de dizer que dei a ela a vida e ela me trouxe o motivo de viver. Por ela, eu não desisti da faculdade e também não permiti que ela fosse uma barreira em meus estudos. Minha bebê foi para a faculdade comigo com apenas dois meses de vida, foram momentos difíceis, de lágrimas, dor, mas também de muita força de vontade, minha parceirinha.

Foi a todas essas pessoas que de forma direta ou indireta foram citadas a cima que pude chegar onde cheguei e estou certa de que isso não é o final da minha trajetória acadêmica, mas o início.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1. Sistema Educacional brasileiro	16
2.1.1. Ensino Fundamental	18
2.1.2. Organização das escolas em ciclo para as aprendizagens	19
2.2. Dualidade do indivíduo	21
2.2.1. Níveis de organização das experiências	22
2.2.2. A Teoria do Self Dialógico	25
2.2.3. Campos Afetivo-Semiótico	28
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
3.1. Contextualização das escolas pesquisadas	31
3.1.1. Escola 1	31
3.1.2. Escola 2	34
3.2. Participantes	36
3.3. Objetos	37
3.4. Aspectos metodológicos	38
3.4.1. Procedimentos metodológicos para a realização das observações	39
3.4.2. Procedimentos metodológicos para a realização das entrevistas	39
4. RESULTADOS	41
4.1. Observações de aula	41
4.1.1. Escola 1	41
4.1.2. Escola 2	44
4.2. Entrevista com as crianças	46
4.2.1. Caso 1 - Wesley (C1 E1)	46
4.2.2. Caso 2 - Maria Eduarda (C2 E1)	48
4.2.3. Caso 3 - Mingauzinho (C3 E2)	51
4.2.4. Caso 4 - Amigo (C4 E2)	54
4.3. Entrevista com os professores	56
4.3.1. Professora E1	56
4.3.2. Professor E2	59
4.4. Análise global dos resultados	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63

REFERÊNCIAS

65

APÊNDICES

67

1. INTRODUÇÃO

Existem vários ritos de passagens marcantes aos quais os alunos estão submetidos ao longo de todo o seu processo educativo, começando com a adaptação das crianças à escola até o ingresso no ensino superior. Esses processos de início e término de ciclos envolve uma série de questões que vem conquistando o olhar dos pesquisadores, por serem momentos de grandes tensões e ressignificações.

Partindo dessa explanação, o trabalho visa responder a seguinte problemática: como a fase de transição é percebida pelas crianças e quais percepções e avaliações elas fazem de si?

Com base nesse questionamento, este trabalho irá analisar a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, por apresentar um cenário que fornece diversas problemáticas e onde será exigido dos alunos certo nível de autonomia e responsabilidade, diante da necessidade de se adaptar a diversos professores e disciplinas distintas.

Como subsídio para análise, iremos nos pautar na Teoria do *Self Dialógico* e na Psicologia cultural para compreensão da complexidade do desenvolvimento humano em permanente transformação, e como o contexto interfere nesse processo.

Os objetivos da análise é compreender como a perspectiva sociocultural enfatiza o papel construtivo do sujeito e o desenvolvimento humano no processo de transição; investigar como a posição do professor e da família influencia no comportamento do aluno e, por fim, compreender a ressignificação do contexto escolar na perspectiva do aluno.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer a realidade não somente da perspectiva do observador ou educador, mas essencialmente dos próprios protagonistas da ação; no caso, as próprias crianças que estão passando pelo processo de transição. O presente trabalho propõe, além disso, auxiliar o trabalho de intervenções nas práticas pedagógicas, visando evitar a desfragmentação e a descontinuidade do processo de ensino na aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste primeiro trecho do referencial teórico faremos uma abordagem geral sobre aspectos que envolvem a educação básica do Brasil, bem como apresentaremos alguns documentos educacionais explicando o modo de funcionamento do sistema. O segundo capítulo será destinado a exposição dos conceitos teóricos que foram norteadores da pesquisa e posteriormente, condutores da análise dos dados. Dentre eles se encontram conceitos relacionados com o Campo Afetivo-Semiótico e a Teoria do *Self Dialógico*.

2.1. Sistema Educacional brasileiro

A educação é um dos direitos fundamentais do homem, consagrado praticamente em todas as legislações dos países, pois é através dela que se é possível alcançar determinados bens e usufruir de outros direitos que constitui a cidadania.

A educação básica no Brasil tem como base a compulsoriedade e a gratuidade. Há um duplo viés na obrigatoriedade: Primeiro, por parte do Estado em oferecer a todos os cidadãos a efetivação desse direito, e segundo por parte da família, que no caso se refere ao dever do responsável de provê-la a criança. Sendo assim, não compete ao livre arbítrio levar ou não o filho à escola. A gratuidade por sua vez é a forma de tornar esse direito acessível a todos, como é previsto pela Constituição no art. 208. (OLIVEIRA, 2001)

Em síntese ao que foi mencionado sobre o direito público subjetivo da educação, José Cretella Júnior (1993, grifo autor) diz:

Trata-se de subjetivo, pois, há dois sujeitos; o *sujeito ativo*, “credor”, pessoa de quem emana a exigência, o poder de exigir, e o *sujeito passivo*, o “devedor”, sobre quem recai a exigência o dever de cumprir a obrigação jurídica resultante de regras de direito.

O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino superior, sendo a educação básica um direito público subjetivo que compreende a educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM). Já o ensino superior, não se constitui um direito público subjetivo e se refere ao nível mais elevado dos sistemas educativos, normalmente a uma educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos, escolas superiores ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais. Existem também as modalidades que

atravessam ambos os segmentos como: educação escolar indígena, educação especial, educação quilombola, educação de jovens e adultos, educação profissional e a educação no campo. Nosso foco será na educação básica.

A educação básica de qualidade é um direito garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Atualmente existem muitos documentos que norteiam a educação básica. O Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para a EI e para o EF, foi implantado pela Resolução CNE/CP nº 2 no dia 22 de dezembro de 2017. De acordo com ele, a transição entre ensino infantil e o ensino fundamental deve ser realizada de modo que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como, a natureza das mediações de cada etapa. Embora o foco do trabalho seja dentro do ensino fundamental, é importante esse olhar para transição de modo geral.

O documento cita ainda a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para que isso seja possível, são apresentados fatores e estratégias que podem ser adotadas para tornar a mudança do Ensino Fundamental I (EF I) para o Ensino Fundamental II (EF II) um processo benéfico, como por exemplo: relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória como sujeito, e que contenham também as informações sobre sua história de vida escolar de forma individual. Outra alternativa para o processo ser realizado de forma gradual é promovendo conversas, visitas e troca de materiais entre os professores das escolas. Essas ações são importantes para facilitar a inserção das crianças nesta nova etapa da vida escolar.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), compreende que a Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, assegurando as crianças, adolescentes, jovens e adultos de qualquer classe e região do País não só uma formação comum para o pleno exercício da cidadania bem como oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Apresenta também um olhar minucioso da transição do Ensino Fundamental,

quando a criança passa a ter diversos docentes que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores (DCNs, 2013, P.20).

2.1.1. Ensino Fundamental

A lei N° 11.274, de seis de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei N° 9.394 de 1996 da diretrizes e bases da educação nacional (LDB) estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental, tornando-o, portanto, a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre seis e quatorze anos.

O Ensino Fundamental é dividido em duas fases sequentes com características próprias. A primeira é chamada de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de seis a dez anos de idade. A segunda são os anos finais, com quatro anos de duração, para os de onze a quatorze anos.

O Pedagogo nos anos iniciais do EF é responsável por elaborar situações lúdicas de aprendizagem, pois cumpre um papel fundamental no desenvolvimento da criança e promove uma articulação com as experiências vivenciadas na EI; transformando o processo de adaptação em algo gradual e contínuo. Um dos elementos importantes para o nível é a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço, como normatiza o BNCC.

Nos anos finais, os alunos estão em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e a adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais, afetivas e emocionais. Juntamente com estas alterações, os estudantes devem se habituar com os diversos professores especialistas que irão retomar e ressignificar as aprendizagens do EF 1 no contexto das diferentes áreas, visando o aprofundamento e a ampliação dos repertórios.

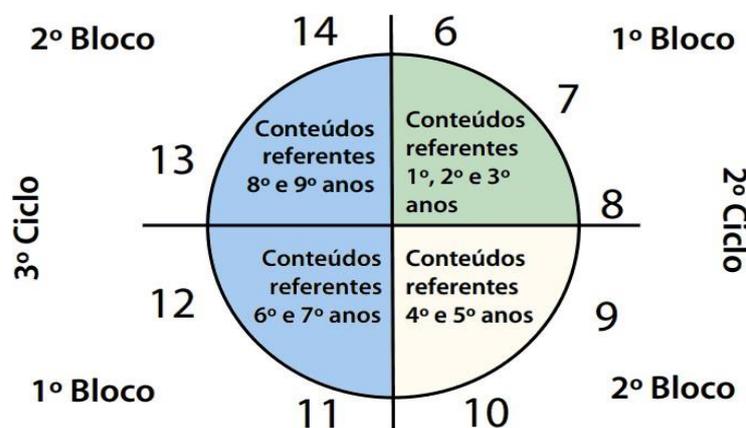
Além das competências já atribuídas aos professores, é essencial a existência de um trabalho que promova a transição do quinto para o sexto ano de modo a não haver tanta dificuldade na adaptação ou queda de rendimento. Como já mencionado nos documentos anteriores, a transição deve ser realizada de forma que os alunos não sofram impacto e se sintam preparados, tanto nas questões curriculares quanto no desenvolvimento social, psicológico e afetivo.

O propósito do trabalho é entender como esse caminho é trilhado pelo aluno e o como o papel do professor, da escola e dos pais podem influenciar na construção do indivíduo.

2.1.2. Organização das escolas em ciclo para as aprendizagens

Nas duas escolas onde foram realizadas as pesquisas, o sistema dos ciclos para as aprendizagens já havia sido implementado. Com isso, julgamos relevante compreender como se dá essa organização e como essa política educacional que busca ressignificar a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada permanente e o conselho de classe como instância de convergência de todas as avaliações praticadas na escola, interfere no meio educativos que os alunos estão inseridos.

Os ciclos estão assim organizados: 1º Ciclo, representado pelas turmas da Educação Infantil; 2º Ciclo, distribuído em dois blocos: o primeiro é o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) (1º, 2º e 3º anos) e o segundo bloco é constituído pelas turmas de 4º e 5º ano; 3º Ciclo, composto, de igual maneira, por dois blocos: o primeiro pelo 6º e 7º ano e o segundo pelo 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Segue abaixo uma demonstração dos ciclos em gráfico:



Fonte: Guia Prático: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens

Essa organização relativa a segunda etapa da Educação Básica ocorre desde 2005, com a implantação do BIA, a qual corresponde aos 1º, 2º e 3º anos da Educação Básica, respeitando o que está expresso na **LDB** nº 9.394/ 96, que afirma no Art. 23:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Isso tornou possível a aplicação ser instituída no Plano Distrital de Educação (PDE), onde desde 2015, os 2º e 3º Ciclos vêm sendo paulatinamente implantados nas unidades escolares que ofertam EF na Rede Pública de Ensino do DF. Hoje, são 223 unidades escolares que implantaram o 2º Ciclo e 43 que implantaram o 3º Ciclo.

Os principais objetivos do ciclo como é descrito no documento formulado pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), o Guia *Prático: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens* (2018), são em síntese: a valorização das aprendizagens dos estudantes e seu percurso formativo, aprimorando os processos de ensinar, aprender e avaliar. Isto nos leva a outro objetivo muito importante, que é tornar a relação professor-estudante mais efetiva, ética e saudável, uma vez que a avaliação é diagnóstica a fim de prover o desenvolvimento do aluno em processo contínuo de recuperação.

Com a adoção dos ciclos, outros objetivos são corrigir o fluxo escolar com qualidade, superar o ensino fragmentado criando experiências educativas que possibilitem a aprendizagem, a inclusão e o compromisso com a mudança de relações assimétricas de poder, e por fim, melhorar as condições pedagógicas por meio da reorganização do tempo/espço do e no cotidiano escolar.

A implantação dos ciclos faz emergir o conceito de **progressão continuada**, ao contrário do que se pensa ser uma **progressão automática**, pois, considera em vez de anos, ciclos para as aprendizagens. Nesta perspectiva, deve-se considerar os blocos para análise do alcance dos objetivos das aprendizagens e a decisão sobre a aprovação ou retenção do estudante.

Os blocos afirmam a preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagem. A retenção será admitida no 3º ano do BIA e nos anos ímpares dos demais blocos, ou seja, no 2º ciclo ou no 3º ciclo (5º, 7º e 9º anos), essa retenção deve ser justificada. No caso de o estudante extrapolar o percentual de faltas admitido pela LDB – Lei nº 9.394/96 – haverá retenção em qualquer ano ou bloco.

Além de compreender todo o cenário que já foi exposto da educação básica, é importante também buscarmos compreender as experiências de desenvolvimento das crianças, como elas as expressam, como elas se sentem, as interpretações que têm de si, do outro e do mundo, entre outros aspectos. Por isso iremos analisar as aplicações da teoria do *dialogical self* (Campos, 2015 e Roncancio, 2015) e os aspectos relacionais e afetivos (Rengifo-Herrera, 2009, 2014 e 2018; Valsiner, 2012) que envolvem as mudanças presentes nas dinâmicas escolares.

2.2. Dualidade do indivíduo

No presente trabalho não iremos focar apenas na estrutura social, que pode ser observada e analisada de maneira prática e objetiva (aqui no caso, o meio escolar), ao qual o indivíduo está inserido. Iremos compreender o indivíduo com sua condição psicológica humana. A metáfora dos centauros (Rengifo-Herrera, 2009) nos ajuda a compreender essa condição dual da *Psyché* como explica Rengifo-Herrera.

Ao mesmo tempo que somos seres que construímos relacionamentos fundamentados na nossa subjetividade, criando novos posicionamentos de si e ressignificação cultural, estamos também em constantes mudanças uma vez que somos sujeitos que possuem uma condição biológica, social, histórica e física. Todas essas dimensões se relacionam simultaneamente em uma complexidade que não pode ser dissociada da outra, tal como explicado por Rengifo-Herrera:

O Centauro enfrentava-se com a sua dupla condição, com a inseparável necessidade de entender os limites e compreender a finitude. Como Quirón, nós, seres humanos, somos sistemas tanto biológicos como culturais. Não somos primeiro um para, depois, nos transformarmos em outro. Somos “cogerados” sobre a base da nossa história biológica e a história cultural do nosso grupo. (2018, p.10-11)

Os processos de desenvolvimento ocorrem no meio de intensas relações afetivas, cognitivas e relacionais que trazem à tona aspectos simbólicos, práticas culturais, recursos semióticos e outros fatores que constituem a vida do indivíduo. O ser humano não é apenas biologia, nem apenas cultura.

Os processos escolares são planejados pela cultura almejando que as crianças alcancem metas. Essas metas devem garantir a inserção social e apropriação de conceitos

sobre o mundo social, individual, relacional e ético, dentre outros. No entanto, esse planejamento também tem impactos sobre as trajetórias de vida dos alunos. Mudar de ano não é apenas uma questão quantitativa. O passo do ensino infantil para o fundamental gera novas significações. Igualmente acontece com a mudança do EF1 para o EF2. As narrativas, posicionamentos e significações sociais podem mudar drasticamente de um ano para outro. Esse fato se repetirá ao longo de outras transições que o sujeito vivenciar durante o seu percurso vital.

Esse processo é explicado por Jaan Valsiner “às experiências afetivas são socialmente reguladas mediante sugestões sociais que são codificadas nos signos” (VALSINER, 2012, p.251), em três níveis que são: microgênese, mesogênese e ontogênese.

2.2.1. Níveis de organização das experiências

Valsiner considera que o primeiro dos três níveis pelos quais as experiências vivenciadas pelo ser humano passam é a microgenética. A pessoa cria um **campo de significação** (dispositivos semióticos) que irá temporariamente estabilizar o “caos” causado pelo o novo. Esse processo se torna contínuo enquanto novos fatos se apresentarem, o autor ainda diz que “essa construção semiótica é constante e superabundante: a criatividade da psique humana, ao gerar novos significados dentro do viver a própria vida, é hiperprodutiva” (VALSINER, 2012, p 252). Ao longo da vida alguns signos construídos serão reconstituídos de acordo com os processos de organização subjetiva, em outras palavras, certas experiências podem ressignificar algo já experimentado pelo o indivíduo. Dessa forma, podemos dizer que o indivíduo se depara com uma constante transformação.

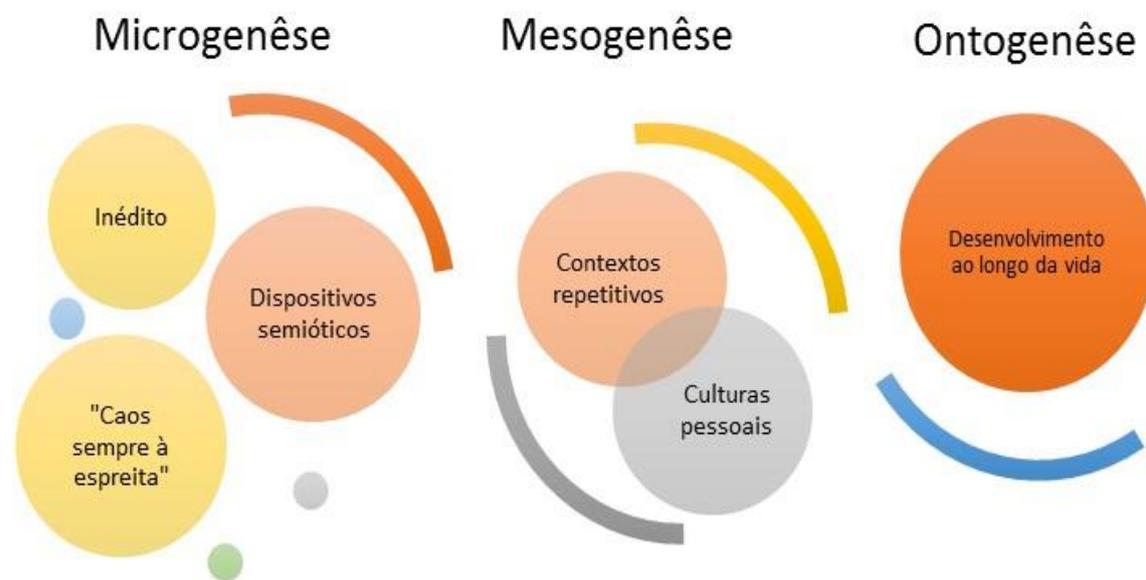
O segundo nível, mesogenético, pode ser compreendido como toda esfera que cerca o indivíduo. Todos os fatores que o moldam se dão pelo processo de canalização do coletivo, que por sua vez, envolve os processos sociais e culturais como crenças, valores e práticas. Por fim, se cria a ferramenta que é chamada de **cultura pessoal**.

Ainda de acordo com o autor, Cultura pessoal consiste em:

cenários ou contextos de atividades situadas relativamente repetitivos: rezar, ir à escola, ir ao bar... são molduras recorrentes para a ação humana, canalizando a experiência subjetiva mediante o estabelecimento de

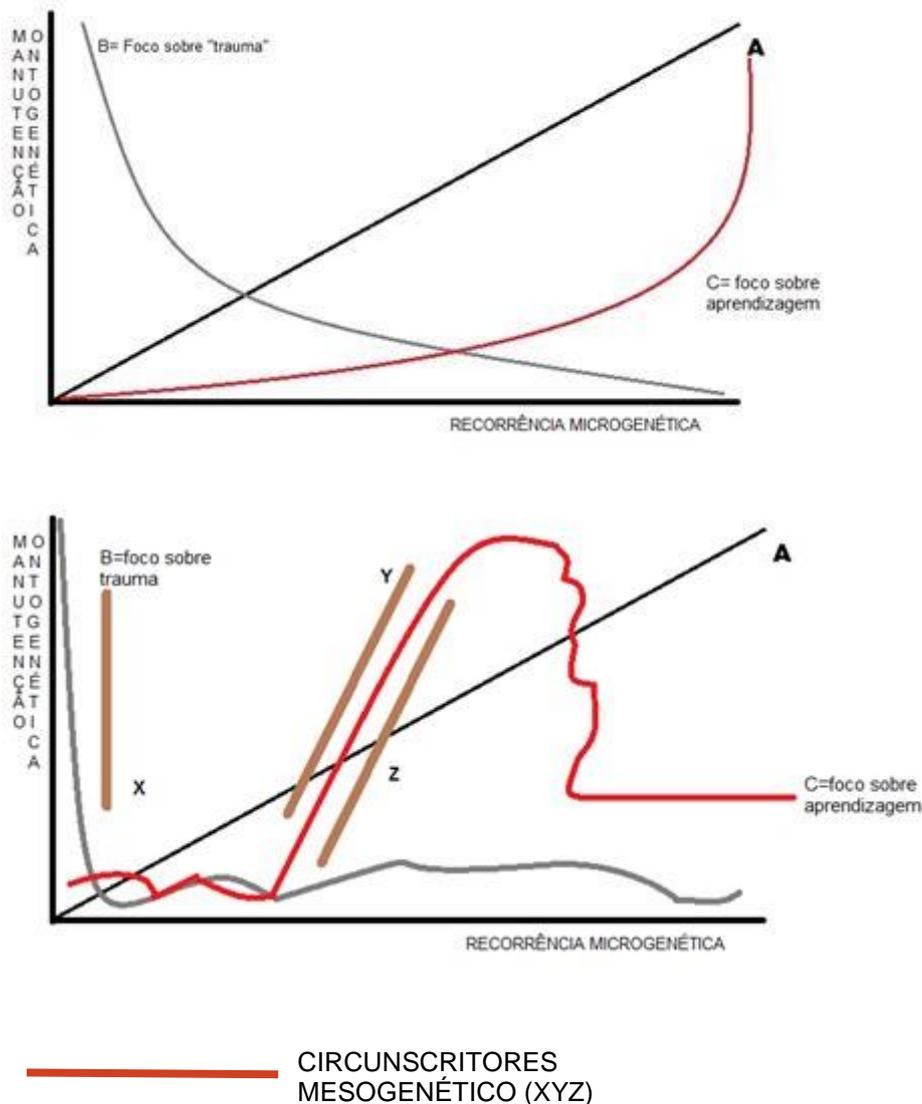
uma gama de possibilidades nas quais essas experiências tomam forma (VALSINER, 2012, p. 252).

A ontogênese, segundo Valsiner (2012), é fruto duradouro da vida cultural humana de advindo das experiências selecionadas da microgênese, mediante eventos mesogenéticos recorrentes. Essas estruturas se tornam relativamente estáveis e norteiam tomadas de decisões futuras. A figura abaixo tenta ilustrar um pouco esse sistema de experiências afetivas que é criada no tempo de maneira única.



Ainda na ideia do autor, compreender os três níveis não significa prever como os eventos da vida do indivíduo podem influenciar no nível ontogenético, pois podem acontecer eventos microgenéticos na vida de um indivíduo sem que estejam orientados pelo enquadre mesogenético do coletivo-cultural que resultem em um grande impacto no nível ontogenético. Assim como eventos singulares, como a perda de um parente querido, que sejam apoiados pelo nível mesogenético (rituais coletivos-culturais luto, funeral) causem um impacto mínimo no nível ontogenético de organização. Essas relações de organização de eventos traumáticos ou não, acontecem de maneira a promover uma adaptação ao processo de sobrevivência pessoal. (VALSINER, 2012).

A aplicação destes conceitos na escola também é exemplificada pelo autor, no capítulo 7 na obra “*Fundamentos da Psicologia Cultural*”, página 253, no gráfico abaixo:



Os gráficos apresentam a trajetória A, supondo uma crença de que a frequência de eventos recorrentes da microgenética similar se acumularia no tempo de forma linear. A trajetória B corresponde a uma representação social de um único evento da vida, afetivamente traumático. Já a trajetória C, a recorrência dos eventos similares, no exemplo exposto por Valsiner (2012), o foco na aprendizagem.

Se a manutenção dos processos ontogenéticos expressa pelo primeiro gráfico ocorresse, teoricamente, sem o organizador mesogenético na relação da microgênese e ontogênese, a aprendizagem resultaria de maneira linear no tempo, ou seja, construindo uma ontogênese de “acúmulo”. Esse modelo aplicado a prática escolar seria dizer que “às

aspirações dos educadores quanto aos processos de ensino-aprendizagem dos seres humanos seriam fáceis de realizar: a oferta de mais experiências educativas similares deveria garantir, simplesmente por sua recorrência, a progressão ontogenética.”

(VALSINER, 2012). Da mesma maneira, inversamente, as pessoas se tornariam “habitadas” a eventos traumáticos, uma vez que seriam menos recorrentes e causariam pouco impacto no nível ontogenético.

Analisando o segundo gráfico, com a adição do circunscritor mesogenético, compreendemos que a monotonicidade se torna muito diferente das relações teóricas anteriores. O evento “foco sobre o trauma” descrito pelo autor, poderia ser iniciação de adolescentes rumo à idade adulta, ou mesmo, o recrutamento para ações militares. Por ser algo relevante para o indivíduo o evento que está articulado com memórias simbólicas amortece o impacto. Já as **circunscrições Z e Y** mesogenéticas que atuam sobre o foco das aprendizagens, canalizam essa transição. Tendo está sido finalizada, eles não terão relevância, em outras palavras, no exemplo dado pelo autor é o processo de alfabetização, onde a criança depois de muito contato com os símbolos da escrita, alcança o letramento e essa repetição já não é mais relevante, uma vez que se tornou algo que pertence ao nível ontogenético.

A compreensão destes conceitos tem o intuito de nortear a pesquisa, a fim de não cair no equívoco de compreender o indivíduo de maneira isolada, e sim, de maneira completa e complexa dentro do cenário ao qual ele está submetido.

2.2.2. A Teoria do Self Dialógico

A ideia de self dialógico que iremos abordar no trabalho é a apresentada por Roncancio e Branco (2014) no artigo *dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural*. A Teoria do *Self Dialógico* (TSD) proposta por Hermans (2001) e Hermans & Hermans-Konopka, (2010) surge da síntese das ideias de George Mead, William James e Mikhail Bakhtin.

A TSD propõe que a posição do “Eu” (*I-Positions*) nos indivíduos habitam a dimensão interativa entre o que pode ser concebido como interno/externo, e que ao mesmo tempo, estão constituídas por vários “*selves*” que surgem das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto social. Por exemplo: as posições internas sujeito contexto social são do tipo Eu-mãe, Eu-esposa, e Eu-bona aluna; e as posições externas

são experimentadas como parte do ambiente e consideradas pelo indivíduo como relevantes desde a perspectiva das posições internas, meus filhos, meu marido, meu professor.

Assim, o Self se configura a partir do “eu” (instância ativa) e seu respectivo ‘self’ (instância reflexiva), que coexistindo formam parte de um ambiente concebido como “meu”. “O Self não é simplesmente um ponto no espaço, mas deve ser concebido como um sistema, organizado de forma dialógica, múltipla, complexa e interdependente” (RONCANCIO, 2015). Hermans (2001 citado por RONCANCIO, 2015), explica um exemplo da posição do “Eu-Inteligente” (interna) onde pode ter uma carga maior em relação aos meus colegas de sala de aula, mas uma menor carga em relação a meus professores. Ou seja, essas diferenças são geradas pela natureza contextualizada dos processos de posicionamento.

A TSD tem como base pensar os fenômenos psicológicos em seu caráter relacional, sendo essas relações não apenas social entre os indivíduos, mas também em nível intrapsicológico, entre as diferentes posições do Eu. Nessa dinâmica onde surgem reflexões sobre si, “vozes”, que estão em conflito e oposição, em algum momento uma poderá ser mais dominante que a outra, dependendo da experiência subjetiva e das interações com o contexto.

O conflito entre essas vozes leva a períodos de instabilidade no Self, que só consegue um equilíbrio quando uma das vozes assume, por um período mais ou menos permanente, o domínio sobre as outras. As tensões, os conflitos e as contradições no Self dialógico podem trazer consequências benéficas para seu funcionamento, pois levam a autorreflexão, autodiálogo e, inclusive, ao desenvolvimento de estratégias criativas de negociação. Os conflitos internos têm uma função adaptativa para o Self e estimulam o seu desenvolvimento (HERMANS & HERMANS-KONOPKA, 2010, p.23).

Segundo RONCANCIO (2014, p. 6), “os elementos afetivos e a experiência são fundamentais nessa proposta teórica, pois são estas as dimensões que dão consistência e densidade para as posições do “Eu” e permitem dar sentido a própria existência”.

Para exemplificar mais a TSD, Salgado e Gonçalves (2007) citam quatro características, sendo elas: a primazia relacional, as relações como o começo; o princípio da dialogicidade: relações monológicas e dialógicas; a relação dialógica implica a pessoa e o outro: o princípio da alteridade; e por fim, natureza contextual da dialogicidade.

Em síntese podemos dizer que em toda teoria dialógica os processos de conhecimento são basicamente relacionais. O ser humano não é considerado sozinho e as pesquisas devem estar focadas na natureza dinâmica e relacional das interações. Embora possam existir relações monológicas caracterizadas pelo autoritarismo, as quais excluem o outro, RONCANCIO (2015) opõe dizendo que “as relações estabelecidas são todas de natureza dialógica, e elas vão se diferenciar apenas pelo grau e qualidade dessa relação”.

A alteridade se constituiu o centro da teoria dialógica, configurando-se como uma característica fundamental da existência humana e da construção de significados, mas não sendo possível, a construção de significados ou produção de conhecimento advindo exclusivamente da mente de um indivíduo.

Para Roncancio (2015) a esfera psicológica existe a partir das propriedades dialógicas da nossa existência e a dialogicidade, e está profundamente enraizada em um contexto cultural. Sendo este o resultado do começo dialógico e histórico de uma determinada sociedade, sendo constituído por diferentes significados.

A autora fala ainda em sua tese, sobre a riqueza da TSD para a psicologia, porém, expõe que uma das principais problemáticas apresentadas na TSD está relacionada ao conceito Posição-eu (I-Position). Em sua percepção, esse termo não indica suficientemente o caráter dinâmico das mudanças do sistema de Self em desenvolvimento, porque sugere uma organização espacial relativamente fixa e não temporal, enquanto que:

um “posicionamento de si” sugere a natureza dinâmica e desenvolvimental do Self em processo de construção ao longo da trajetória de vida do sujeito.

Propomos, assim (...) utilizar o conceito de “Posicionamento Dinâmico de Si” (PDS), o qual está integrado pelas posições complementares “I/self”, sendo o “I” o componente agente e autor, e o “self” componente reflexivo do sistema do Self dialógico. (RONCANCIO, 2015, p.37)

Com isso, busca contemplar “o caráter ativo, reflexivo, afetivo, temporal e dinâmico dos posicionamentos sobre si, organizados de maneira sistêmica dentro de um contexto cultural e histórico, e na interseção entre as dimensões inter e intrapsicológica” (RONCANCIO, 2015, p. 39).

2.2.3. Campos Afetivo-Semiótico

Campo Afetivo-Semiótico (CAS) é um conceito concebido por Valsiner (2007/2012), a partir das ideias de Boesch (2005), com o objetivo de nos auxiliar na análise dos processos de regulação semiótica. O CAS opera por meio de signos, que podem assumir o papel de mediadores, reguladores ou promotores. Roncancio diz que:

Para adquirir um caráter regulador, um signo precisa de um movimento constante e generalizante que permita a sua transformação em um marcador semiótico, assumindo, desta maneira, certo poder de regulação sobre os processos de significação. Os valores são um exemplo importante de reguladores semióticos. Ao ser internalizado, um signo pode funcionar como um signo promotor de desenvolvimento quando reiteradamente atua como orientador da atividade humana (Valsiner, 2007/2012). Ele possibilita que o sujeito pense sobre o futuro e seja flexível diante de possíveis trajetórias de desenvolvimento. (RONCANCIO, 2014, p. 601)

Podemos inferir que o CA nas crianças são mais indiferenciados e a ambivalência entre os diferentes significados passam por uma forte tensão semiótica e afetiva, visto que estão em processo de formação e apresentam uma grande quantidade de fatos novos.

A característica definidora dos Campos Afetivo-Semióticos é que em seu interior operam diferentes forças ou tensões que permitem a construção permanente de novos significados. Esses campos afetivos são de natureza cultural e são construídos pelas repetições ritualísticas de ações que vão se incorporando ao sistema de *Self* mediante uma dinâmica afetivo-semiótica. (RONCANCIO, 2015, p. 13)

Ao longo da ontogênese, sistemas hierárquicos de controle semiótico são coconstruídos e possibilitam a emergência, regulação e o caráter dinâmico da construção e uso de signos. Essa conceituação se baseia na capacidade do ser humano de se auto organizar em relação as suas experiencias humanas, e de forma simultânea a criação de um sistema de regulação semiótica. Os processos vão se ampliando e se generalizando, o que leva o “sujeito a se organizar com base nas antecipações acerca do futuro, através das orientações para meta ou objetivo” (RONCANCIO, 2015, P. 15)

Segundo Roncancio (2015), o desenvolvimento não é necessariamente resultado direto de intervenções culturais uma vez que o sujeito age ativamente contrabalanceando ou resistindo aos esforços de promoção de mudanças impostas pelos outros. O sujeito

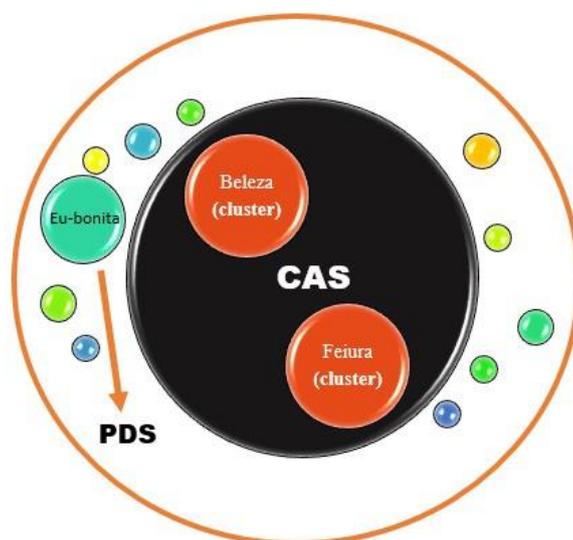
ativo consegue agir sobre a realidade e criar mecanismos de transformação no intuito de encarar os desafios de seu curso de vida, ou seja, existe uma co-construção cultural bidirecional entre sujeito e contexto cultural.

A representação abaixo visa esclarecer o CAS. O círculo preto representa as unidades afetivo-semióticas formadas por polos dinâmicos em oposição. Essa tensão dialógica foi exposta no exemplo como beleza vs feiura, porém podem ser quaisquer outros significados sobre si que a criança tiver, como “legal vs chato”.

Os *CLUSTERS* são os conjuntos que agrupam significados similares em cada um dos polos de um CAS. No exemplo representado pelos círculos laranjas, teríamos um cluster beleza e outro cluster feiura. Já os Diferentes Posicionamentos de Si (PDS), representados pelos círculos verdes, são:

Os diferentes posicionamentos que uma criança pode assumir de sobre si em um movimento dinâmico de significação. Os quais se apoiam em um CAS e em um cluster específico. Por exemplo, associado ao *cluster* ‘beleza’ podem existir PDS do tipo ‘eu-bonita’, ‘eu-líder’, etc. e no *cluster* feiura pode existir ‘um PDS como ‘eu-feia’.

(RONCANCIO, 2015, p. 2)



Essas tensões dos CAS estão presentes em todas as crianças e à medida que eles vão interagindo com o contexto, vão adquirindo novos significados e formando sua visão sobre si. A compreensão destes conceitos é importante para discernir como os aspectos afetivos e o que é dito para o sujeito interfere em si mesmo, principalmente na forma em que ele mesmo se enxerga.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi iniciada com análise e identificação dos Posicionamento Dinâmico de Si (PDS) nos dois grupos de crianças. Um dos grupos passará por um processo de transição ao final deste ano para o EF II e outro já passou por este processo e se encontra em fase de adaptação. O intuito principal nesta pesquisa, que se deu através de observações naturalísticas de sala de aula, era adentrar o universo ao qual as crianças estavam inseridas e compreender o contexto do dia a dia, suas visões sobre o mundo, sobre si, sobre o outro e, especialmente, sobre como entendem o processo de mudança.

Os métodos utilizados para a realização do trabalho permitiram obter uma compreensão da qualidade das relações sócio afetivas no contexto de sua experiência educacional com os colegas e com os adultos, sejam eles os educadores ou os seus cuidadores. A pesquisa tem caráter qualitativo, ou seja, foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Adotamos também o método idiográfico Salvatore, Gennaro & Valsiner (2012) como eixo metodológico, que permitiu potencializar o valor da metodologia qualitativa:

A ciência idiográfica constrói generalizações com base na evidência de casos sistêmicos individuais, e aplica este conhecimento generalizado a casos individuais novos – e sempre únicos. Ela põe em prática a ideia filosófica segundo a qual o geral existe no particular, e vice-versa. (VALSINER, 2007/2012, p. 321).

Por se tratar de um método idiográfico que estuda cada caso com sua singularidade, tivemos o cuidado de expor uma riqueza de detalhes significativos para que possa ser compreendido dentro de uma análise singular.

“O método idiográfico está baseado na premissa de que todo o fenômeno estudado é único. Com esse método é possível construir generalizações com base na análise dos processos identificados no estudo de caso, a qual gera conhecimento que podem ser aplicados a novos casos com características similares” (RONCANCIO, 2015, p.53)

Para a análise dos dados foi utilizado a análise microgenética, que tem sua origem em trabalhos de Vygotsky, Piaget e recentemente, de Siegler e Crowley (1991). O “pressuposto fundamental da análise microgenética é ‘expor a dinâmica dos processos de mudanças, a origem (gênese) das mudanças que acontecem, assim como a emergência de

novidades no curso do desenvolvimento’ (Barrios et al..2012, p. 267)”. Para Roncancio (2015) o método microgenético pretende entender a relação entre o funcionamento mental humano e o contexto cultural, histórico e institucional, por meio de recorte de episódios analisados.

3.1. Contextualização das escolas pesquisadas

A pesquisa foi realizada em duas escolas de EF, uma com alunos do primeiro ao quinto ano e outra envolvendo alunos de sexto ao nono ano. Ambas estão localizadas em uma Região Administrativa (RA) afastada do centro do DF, ou seja, Brasília. A escolha foi realizada baseada na possibilidade do pesquisador ter acesso às duas escolas. A RA nasceu fruto de um grande programa de distribuição de lotes realizado pelo governo do DF, ocupando uma área de aproximadamente 211 km² e com uma população de quase 120 mil habitantes (conforme censo realizado pelo IBGE em 2005). Assim como outras demais RA’s do DF, a RA nos primeiros anos era dotada de pouca infraestrutura urbana, que aos poucos foi sendo consolidada. Hoje, a cidade tem quase sua totalidade com asfalto e saneamento básico, exceto pelo crescimento desordenado em área irregular que originou uma comunidade com alto índice de vulnerabilidade e insalubridade.

Para fins de preservação das identidades dos participantes envolvidos, as escolas não terão seus nomes revelados, as escolas de EF1 e EF2 serão nomeadas como escola 1 (E1) e escola 2 (E2) respectivamente.

É comum que os alunos que estudaram na escola 1 sejam encaminhados para a escola 2, por questões de proximidade. Apenas em situações específicas ou a pedido dos pais não ocorre desta maneira. Essa característica também influenciou a escolha das escolas. As informações que serão apresentadas posteriormente, foram retiradas do site do INEP em conjunto com as observações realizadas na escola.

3.1.1. Escola 1

Na E1 são aproximadamente 925 alunos matriculados em 34 turmas que funcionam em dois turnos diferentes (matutino e vespertino), cada turma conta com uma média de 26,1 alunos por turma. A escola atende 100 alunos em período integral e possuem 19 alunos com alguma especificidade.

Atuam na escola cerca de 78 funcionários, sendo 36 docentes. 10 destes são professores com alguma formação continuada em Educação Especial, dois docentes com formação continuada em Educação Indígena, três docentes com formação continuada em Relações Étnico-raciais e dois monitores/auxiliares/tradutores de libras. Na turma onde foi realizada a pesquisa havia um aluno com especificidades, ele tem Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), de modo geral, situa o público atendido pela escola de um estrato social (Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto e Muito Alto). O indicador é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos, sendo construído com base nos questionários contextuais das seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No indicador, as escolas são classificadas em sete grupos, variando de “Muito Baixo” nas quais predominam alunos com baixo nível socioeconômico, a “Muito Alto”, que concentram alunos com alto nível socioeconômico. Nesta escola onde foi realizada a pesquisa, o público foi classificado como médio alto.

Segundo dados do INEP, a estrutura física da E1 conta com:

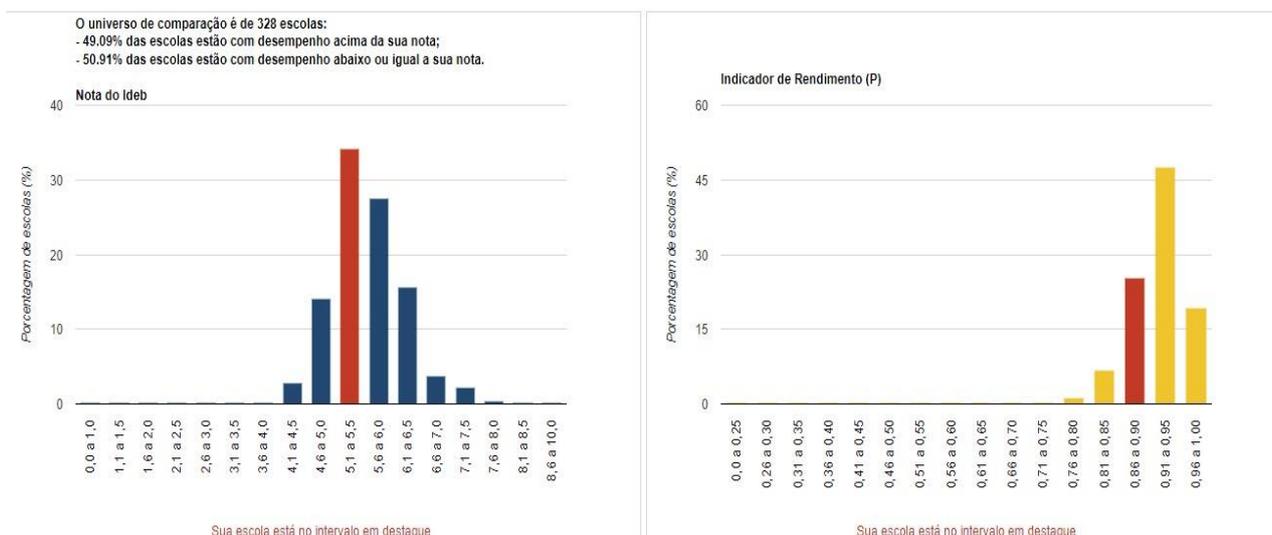
- 18 Salas
- Sala de leitura
- Sala de diretoria
- Parque infantil
- Sala de professores
- Banheiro dentro do prédio
- Laboratório de informática
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de recursos multifuncionais
- Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Sala de secretaria
- Quadra de esportes descoberta
- Almoxarifado
- Cozinha
- Pátio coberto

De acordo com o MEC (2018), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade e estabelecimento de metas para a melhoria do ensino da educação. É calculado através de dois componentes. A taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, que são: as da Prova Brasil, para escolas e municípios; e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os estados e o

País realizados a cada dois anos. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

O desempenho da EI em relação a outras escolas pode ser conferido no gráfico a seguir:

Anos iniciais do ensino fundamental

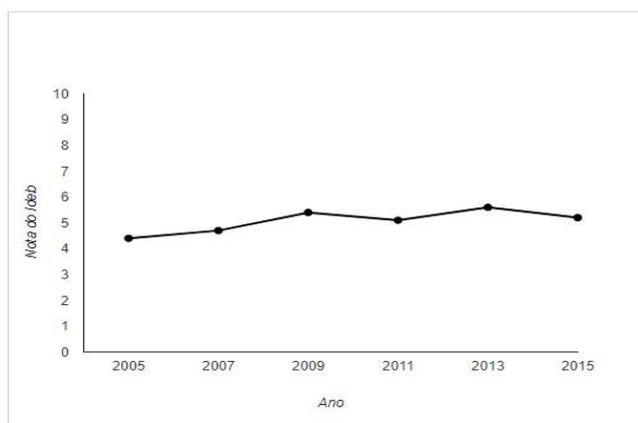


Fonte: INEP

A última nota mais atualizada do IDEB fornecido pelo site foi referente ao ano 2015, a meta a ser alcançada era de 5,7 e a nota obtida foi 5,2. Sendo a melhor desempenho da escola no ano de 2013, que foi 5,6 como podemos observar no gráfico.

Ano	Ideb	
	Meta	Valor
2005		4,4
2007	4,5	4,7
2009	4,8	5,4
2011	5,2	5,1
2013	5,5	5,6
2015	5,7	5,2

■ Acima ou igual à meta
 ■ Abaixo da meta



A taxa de aprovação, bem como, seu rendimento na Prova Brasil segue na tabela:

Anos iniciais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação						Prova Brasil				N
	1°	2°	3°	4°	5°	P	Matemática		Língua Portuguesa		
							Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	--	74,3	87,2	88,6	91,8	0,85	196,6	5,2	190,4	5,1	5,18
2007	--	87,5	86,8	85,9	92,4	0,88	205,8	5,6	188,6	5,1	5,32
2009	100,0	98,8	81,9	92,9	92,2	0,93	221,0	6,1	200,5	5,5	5,83
2011	97,2	98,5	74,1	87,3	95,7	0,90	216,0	6,0	198,4	5,4	5,69
2013	97,7	98,3	83,7	98,9	94,9	0,94	223,2	6,2	205,4	5,7	5,96
2015	98,9	99,1	73,8	97,0	88,5	0,90	209,1	5,7	207,9	5,8	5,74

Fonte: INEP

3.1.2. Escola 2

Na E2 são aproximadamente 1449 alunos matriculados em 108 turmas que funcionam em 3 turnos diferentes (matutino, vespertino, noturno), cada turma possui uma média de 32,2 alunos por turma. Possuem 44 alunos com alguma especificidade, incluídas tanto nos anos finais como em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que acontece exclusivamente no período noturno.

Atuam na escola cerca de 119 funcionários, sendo 58 docentes. Três destes são professores com alguma formação continuada em Educação Especial e quatro monitores/auxiliares/tradutores de libras.

Na turma onde foi realizada a pesquisa haviam dois alunos com especificidades, um com deficiência física que tinha um monitor do programa Educador Social Voluntário e outro deficiente mental que não tinha monitor. Tendo em vista os fatores citados, a turma observada era reduzida para que a inclusão fosse realizada de forma mais eficaz. O INSE nesta escola onde foi realizada a pesquisa, foi classificado como médio alto.

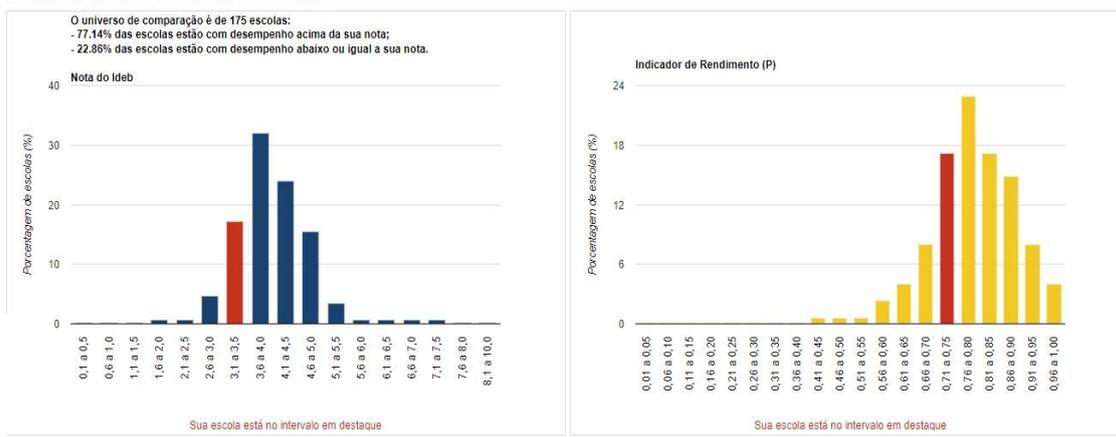
Segundo dados do INEP sua estrutura física conta com:

- 15 salas de aulas
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes coberta
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida

- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Despensa
- Auditório
- Pátio coberto
- Área verde

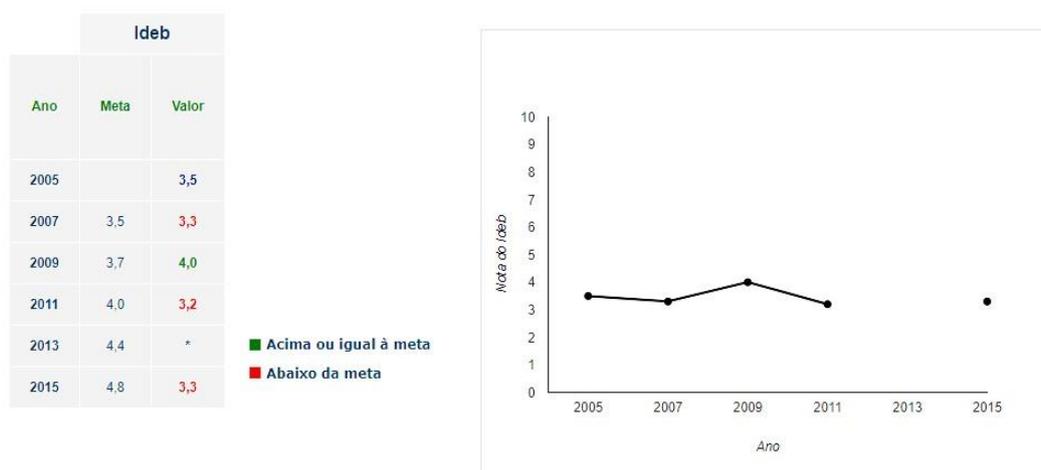
O desempenho da E2 em relação a outras escolas do DF pode ser conferido no gráfico abaixo²:

Anos finais do ensino fundamental



Fonte: INEP

A última nota mais atualizada do IDEB fornecido pelo site foi referente a 2015, a meta a ser alcançada era de 4,8 e a nota obtida foi 3,3. Sendo a melhor desempenho da escola no ano de 2009, que foi 4,0, como podemos observar no gráfico abaixo:



Fonte: INEP

² Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 410 de 3 de novembro de 2011 ou nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na Prova Brasil (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado).

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.

***** Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil

A taxa de aprovação, bem como, seu rendimento na Prova Brasil segue na tabela abaixo:

Anos finais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação					Prova Brasil				N
	6°	7°	8°	9°	P	Matemática		Língua Portuguesa		
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	80,6	77,7	87,1	71,6	0,79	243,2	4,8	224,3	4,1	4,46
2007	64,3	70,9	73,9	80,7	0,72	244,2	4,8	227,9	4,3	4,53
2009	80,2	86,4	91,9	80,7	0,85	241,7	4,7	239,4	4,6	4,68
2011	68,9	78,0	75,6	65,7	0,72	242,0	4,7	229,2	4,3	4,52
2013	61,9	82,4	92,1	59,9	0,72	--	--	--	--	--
2015	63,9	71,9	77,1	73,1	0,71	241,3	4,7	233,4	4,4	4,58

Fonte: INEP

3.2. Participantes

Na E1, foram entrevistadas duas crianças, sendo um menino e uma menina; a professora responsável pela turma de quinto ano. Apenas um responsável de um dos alunos participante mostrou interesse em participar da pesquisa.

Tabela 1 - Crianças

Nome	Idade	Mora com	Profissão dos responsáveis
Maria Eduarda	10 anos	Mãe e pai	Mãe: Diarista Pai: Repositor
Wesley	9 anos	Avó e prima	Avó: Cuidadora de idosos/aposentada

Tabela 2 - Adultos

Nome	Idade	Ocupação	Informações adicionais
Senhora Maria	68 anos	Cuidadora de idosos/aposentada	Parentesco tia de 3º grau de Wesley

Professora Rosa	31 anos	Professora de pedagogia	4 anos de profissão
-----------------	---------	-------------------------	---------------------

Já na E2:

Tabela 3 - Crianças

Nome	Idade	Mora com	Profissão dos responsáveis
Mingauzinho	11 anos	Com avó	Aposentada
Amigo	11 anos	Com a mãe	Não mencionado

Tabela 4 - Adulto

Nome	Idade	Ocupação	Informações adicionais
Professor Lucas	39 anos	Professor de matemática	22 anos de profissão

3.3. Objetos

Durante o processo da pesquisa, foram desenvolvidos documentos com a preocupação de inserir as escolas em todas as fases e com o intuito de obter seu consentimento e legalidade das ações tomadas. Abaixo a lista de nomes dos documentos elaborados que se encontram na íntegra nos anexos.

Objetos	Apêndice
Carta de Apresentação	A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	B

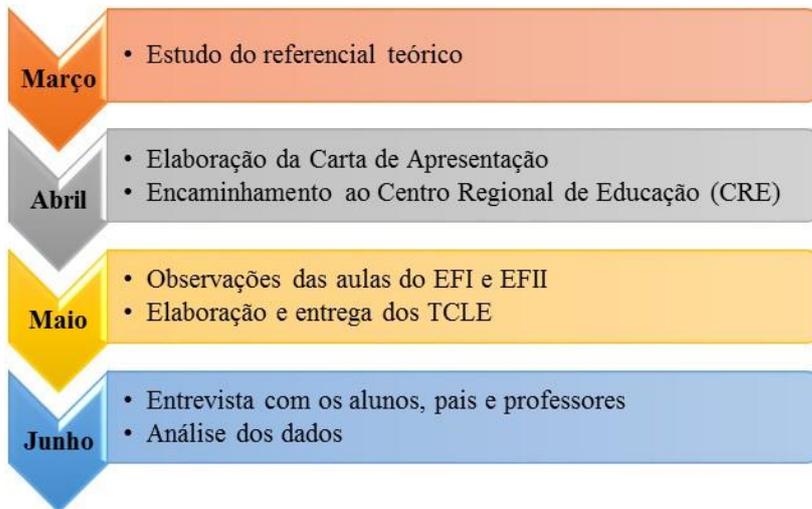
Termo de autorização de utilização de voz dos adultos	C
Termo de autorização de utilização de voz das crianças	D
Roteiro de Entrevista das Crianças EFI	E
Roteiro de Entrevista das Crianças EFII	F
Roteiro de Entrevista dos Professores EFI	G
Roteiro de Entrevista dos Professores EFII	H
Roteiro de Entrevista dos Pais EFI	I
Roteiro de Entrevista dos Pais EFII	J

3.4. Aspectos metodológicos

Os procedimentos adotados foram a técnica de observação participante, entrevistas semiestruturadas e algumas conversas informais que foram acontecendo ao longo da pesquisa e que foram registradas em diário de campo.

A análise da pesquisa foi fundamentada nos registros das situações de sala de aula, bem como a análise dos dados coletados nas entrevistas, que compõe nosso acervo de dados.

As observações foram realizadas de forma intercalada entre as duas escolas participantes, um dia na E1, acompanhando o quinto ano “B” e no outro dia, na E2, acompanhando a turma do sexto ano “A”. No decorrer das observações foram escolhidos dois alunos de cada turma que seriam alunos participantes da segunda fase do processo. Segue abaixo um gráfico para a visualização do cronograma adotado para cada processo da pesquisa:



3.4.1. Procedimentos metodológicos para a realização das observações

A observação naturalística foi adotada para as aulas nas escolas. Esse método consiste na observação das ações conforme ocorre no dia a dia e espontaneamente no seu meio habitual. Os acontecimentos no decorrer das observações foram registrados em um diário de campo.

O objetivo das observações, além de conhecer a realidade em que os alunos estão inseridos nas duas escolas, era estar perto da rotina de sala de aula, bem como analisar o comportamento e relacionamento aluno-aluno e professor-aluno.

3.4.2. Procedimentos metodológicos para a realização das entrevistas

A pesquisa se utilizou de entrevistas semiestruturadas para procedimento de coleta de dados, que conta com a formulação de perguntas que seriam bases para o tema a ser investigado. Diferente da entrevista, que busca responder somente aquelas perguntas que foram previamente elaboradas, este método permite diálogos ou questionamentos possam surgir diante de uma nova resposta do entrevistado.

A entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. A criação do roteiro de entrevista foi baseada nos trabalhos da Roncancio (2015) e Campos (2015), que em suas teses de doutorado pesquisam a transição dos alunos do ensino infantil para o ensino fundamental. As perguntas foram somente adaptadas ao contexto em que seriam aplicadas.

O objetivo era promover um diálogo, entretanto as perguntas foram organizadas por seções, que são elas: **descritivo pessoal** - conhecer o participante, identificar possíveis CAS;

escola - observar a noção de reconhecimento sobre a instituição escolar, saber o que o participante gosta ou não da escola e o que mudaria; **sala de aula** - identificar seu relacionamento com os amigos, qual sua percepção sobre o outro e conhecer sobre sua rotina; **transição** - nessa seção as perguntas estavam voltadas a mudança que os participantes fariam ou fizeram do EF I para o EF II; e por fim **casa escola**, compreender como se dava a relação da família-escola.

A entrevista semiestruturada tinha como objetivo além dos mencionados, ser um espaço onde as crianças pudessem ter voz, falar o que sentem e como se sentem no meio escolar. Foram gravadas em áudio e transcritas apenas trechos relevantes para a análise. A entrevista com as crianças da escola 1 contou com o acompanhamento de um funcionário da escola a pedido da própria coordenação.

4. RESULTADOS

Esse capítulo será destinado à exposição do que foi observado nas aulas das escolas que já foram descritas no capítulo anterior, bem como o relato das entrevistas com os participantes e nossa análise sobre os dados coletados.

4.1. Observações de aula

Para fins de análises das práticas pedagógicas, vamos aqui expor certos acontecimentos que possam nos conduzir à uma reflexão construtiva. É importante frisar que os fatos escolhidos para a sua transcrição são fatos que o pesquisador julgou relevantes expor e isso não resume a prática docente do participante, tampouco resume toda sua atuação a esses exemplos. Todos os fatos aqui relatados partem do pressuposto de que foram retirados de algumas aulas avaliadas e analisados dentro do contexto já mencionado.

4.1.1. Escola 1

No primeiro dia de observação, a professora Rosa estava dando prosseguimento ao seu projeto de leitura com a turma. A atividade consiste na leitura de um livro pela professora e o objetivo principal é uma produção textual, realizada pelo aluno sobre o que mais lhe chamou a atenção na história. O livro que estava sendo lido era “ideias de um menino cismado” da autora, Bluma W. Vilar. Logo após a leitura os estudantes fizeram sua produção de texto enquanto eram chamados um a um na mesa do professor, para verificação da tarefa de casa de história e geografia.

Observou-se durante o processo que alguns alunos chamavam a professora de “tia” e outros de “professora”. Por trás desses vocativos, podemos intuir o lado afetivo do relacionamento entre aluno e professor. Mais à frente iremos ver que na escola 2 é realizado um trabalho por parte dos professores para que haja um tratamento exclusivo pelo vocativo “professor”.

Após a verificação das atividades de casa, os alunos que fizeram a tarefa de casa foram para a quadra de esporte e os que não fizeram tiveram que copiar um texto de português do livro para o caderno e depois responder algumas perguntas que seriam de interpretação textual.

Alguns alunos alegaram ter feito aquele texto no caderno e a professora respondia que não, não haviam feito anteriormente, enquanto reforçava não ter o hábito de passar esse tipo de atividade. Nesse embate, 3 alunos levantaram para mostrar o texto que já havia sido copiado,

ela conferiu, selecionou outro texto de maneira aleatória para os que não realizaram o dever de casa. Antes de sair a professora advertiu dizendo “*espero que façam toda a tarefa, porque senão, vão ficar na hora do recreio fazendo*”.

A postura de deixar os alunos que haviam feito a tarefa de casa irem para a quadra de esporte e deixar que os meninos que não fizeram em sala fazendo outra atividade, atua sobre o comportamento das crianças como um reforçador, mostrando que a atitude de fazer as tarefas teve sua “recompensa”. Em outras palavras podemos ver claramente a ressignificação de signos no contexto escolar.

Segundo Rengifo-Herrera:

Os signos mudam o tempo todo porque a semiose os coloca, necessariamente, na condição de ressignificação devido à constante transformação das qualidades de caráter icônico (primariedade) que impactam (e são impactadas simultaneamente) as representações convencionais e simbólicas (terceriedade) e ambas dependem da resistência que a realidade impõe através do que está nos índices (da relação ou secundidade) para garantir a dinâmica contínua do sistema.

Ou seja, se o ato de ir a quadra era uma tarefa que costumava ser rotineira na vida dos alunos, pois era o horário destinado a educação física, passa a ser interpretado como mérito aos alunos. Assim como o ato de realizar as tarefas de casa, nessa tríade, recebe uma carga emocional maior.

O questionamento que levantamos nesse ponto é: esse não seria o momento ideal de reforçar a autonomia dos alunos? Considerando que eles estão no último ano do EFI, deve-se trabalhar com a mentalidade de que em breve, estarão no EFII onde a autonomia e responsabilidade são essenciais.

A medida que a criança cresce é responsabilidade dos pais e dos adultos que os cercam ensinar sobre o que é certo ou errado, logo a criança é canalizada pelas orientações afetivas e de significações que outras pessoas aprovam ou desaprovam. No entanto, essas crianças também constroem posicionamentos específicos a partir das suas próprias experiências. Ao longo do processo de desenvolvimento da criança ela internaliza as regras até que alcance sua autonomia, ou seja, a criança aprende a agir com base no que sua própria consciência conduz.

Em uma segunda observação, a professora iniciou a aula de ciências e falou sobre a feira de ciências que iriam realizar. Em seguida abriu espaço para os alunos socializassem (primeiro momento onde pude observar a participação dos alunos). A pesquisa feita em casa sobre o óleo de cozinha e reciclagem, que era o tema da feira de ciência. Passou uns vídeos sobre poluição,

e posteriormente, repetiu a atividade de leitura de texto e produção enquanto corrigia uma atividade de outra disciplina.

Percebeu-se pelo tempo em que estive com a turma, que as aulas pareciam muito misturadas, sem um começo, meio e fim claro. Enquanto, uma aula que acontecia era de uma disciplina “x” os deveres da disciplina “y” eram solicitados.

Durante a aula, muitas atividades aconteciam simultaneamente: correção, produção de texto, saída de alunos para trocar livro na biblioteca e conversas paralelas. Uma aluna, que aqui chamaremos de Maria Eduarda (pseudônimo escolhido pela própria criança), despertou interesse, pois ela parecia muito preocupada com a aparência e constantemente se olhava no espelho, usava batom, brincos de argolas grandes e logo ficou notório sua influência sobre as suas amigas que também estavam bem arrumadas, todas de batom e sempre conferindo o cabelo. Embora, o uniforme seja a roupa proposta para padronizar e identificar os alunos, era perceptível a diferença daquele grupo, devido aos acessórios extras.

A conversa foi ficando cada vez mais alta na sala e a professora estava com dificuldade de compreender o que os alunos falavam ao seu lado, até que ela se levantou e no canto do quadro colocou um “X” dentro de um retângulo. A princípio não foi compreensível a atitude, mas ao questionar um aluno sobre o que representava aquilo, ele disse que era um castigo. Se a turma completasse todo o retângulo com “X” ficariam todos sem o recreio.

A professora estava começando a ficar irritada com a conversa, e elevando um pouco o tom de voz, pediu para que os alunos fizessem silêncio, já que o barulho não permitia que eles fizessem o trabalho proposto. Um dos alunos comentou como a professora que ela estava “*boazinha naquele dia*”, revelando, que talvez esse não fosse o comportamento habitual.

Maria Eduarda copiava a atividade que deveria ter sido feita em casa de sua colega para apresentar a professora, até que chegou a vez daquele grupo de meninas irem trocar o livro na biblioteca. O barulho da turma deu uma amenizada significativa e a professora propôs até uma brincadeira. Todos deveriam continuar em silêncio, para que quando elas retornassem à sala percebessem que elas eram responsáveis pelo barulho da turma. As crianças assim fizeram. Ficaram esperando ansiosamente o retorno delas e quando elas voltaram, elas notaram o silêncio e a turma em uma repreensão coletiva dizia “*a turma ficou em silêncio sem vocês*”, “*vocês são muito barulhentas*”, “*estava melhor sem vocês*”. Os relatos acima nos chamam a atenção sobre a liderança que Maria Eduarda exercia em sua turma, o que será abordado com mais profundidade posteriormente.

4.1.2. Escola 2

A escola 2 é onde acontecem as aulas de EF II. Os professores têm salas fixas e os alunos vão mudando de acordo com sua grade horária de disciplinas. A turma observada era o 6º ano. A uma turma relativamente pequena devido a inclusão de dois alunos com deficiências, um aluno com deficiência física e outra mental.

Inicialmente os alunos estranharam minha presença, mas não demorou muito para se adaptarem. Já estavam sempre me alertando para qual sala iríamos, mesmo eu estando com os horários em mãos. Buscavam também formas de dialogar.

Um momento marcante foi quando o aluno Samuel (pseudônimo) veio falar comigo em uma das trocas de sala, preocupado por ter dormido na sala no horário anterior. - *Professora você está anotando tudo para contar aos pais?* - questiona Samuel.

- *Não.* – Respondi - *Estou fazendo um trabalho da faculdade, porque serei professora também e preciso aprender como funciona.*

- *Ah sim, é porque eu estava dormindo na sala, porque não dormi em casa, estava ajudando minha mãe nas tarefas de casa e aí fiquei cansado e dormi um pouco.*

- (Fiquei sem palavras por um tempo) ...*ah!*

- *Sabe professora, quando ajudo minha mãe, ela briga menos, aí eu não apronto.*

- *Ah sim, entendi. Mas não se preocupe não, não vou relatar aos seus pais que você dormiu.* - (sino do intervalo) - *Agora pode ir brincar com seus coleguinhas, “tá” bom?*

Nos dias que estive com essa turma, percebi que ele gostava muito de brincar. Um grupo ao fundo brincava de cartas, um quarteto brincava com elásticos, observei dois meninos jogando futebol no celular e outro grupo de meninas conversando. O cenário era quase sempre o mesmo, quando os professores estavam corrigindo dever de casa ou quando estavam conferindo as tarefas.

O lanche da turma era servido sempre no segundo horário e os alunos conselheiros de turma buscavam na cantina e distribuía aos demais. A saída para ir ao banheiro também possuía regras, só podiam acontecer no segundo e no quinto horário e com uma espécie de crachá. Exceto na aula de matemática, onde o professor deixa o cartão próximo a porta e quem quiser pode sair, independente do horário. Os alunos têm toda liberdade de sair sem ter que pedir autorização, a única condição é que não demorem, já que, outro aluno também pode querer ir. Isso promove o exercício da autonomia individual e a responsabilidade com o coletivo.

A professora de história era uma senhora e tinha um perfil rígido, com as cadeiras dispostas em fileiras, não permitia conversas em sala nem mesmo que os alunos olhassem para trás. Os alunos entravam em silêncio na sala e ela, já com o tom de voz elevado, pedia que fosse

feito atividade sobre a mesopotâmia, enquanto iria nas mesas verificando a tarefa de casa. Em seu caderno dava “positivo” para quem fez as tarefas e “negativos” para quem não fez.

Alguns alunos não haviam compreendido bem uma das questões do dever, e ela de forma impetuosa respondia que era simples e justificava dizendo que não souberam fazer porque não haviam aprendido a ler, nem interpretar texto. Repetiu isso aos 5 alunos que não souberam.

Para os alunos que não haviam realizado a tarefa, ela brigava dizendo *“não posso fazer milagre, se não fazem a tarefa, não poderei fazer nada por vocês, a menos que queira advertência da próxima vez.”*

Ao fazer a chamada perceberam que Samuel havia fugido da aula. Um dos colegas de sala disse que ele o havia chamado para matar aula, porém o colega não iria fazer isso. A professora ficou mais revoltada e pediu que o coordenador de turma fosse procurar o aluno, e disse: *“se ele não quer estar na minha aula eu também não o quero mais aqui”*. Deixou orientado que assim que o encontrasse, o levasse ele para a direção e que o advertisse.

Comentou que a conduta do aluno era infantil, que só sabia brincar, mas que ali não era lugar de brincadeira, não era jardim de infância, era ensino fundamental e que devia mudar a postura. Os alunos começaram a falar que não era a primeira vez que ele fazia isso, que já havia fugido de outra disciplina. Esta frase dita pela professora, adverte sobre o comportamento que não é mais aceitável no EF II.

A conduta da professora tem o intuito de gerar nas crianças um senso de que aquele ano exige uma conduta mais madura, responsável e menos infantilizada, mostrando através da comparação que o que era tolerado nos anos passados não seriam mais permitido no ano que os alunos se encontram.

As crianças têm em torno de 11 a 12 anos e começam a entrar na puberdade, mas muitos podem se identificar mais como crianças do que como adolescentes, como poderia ser o caso do Samuel, que me mostrou bonecos de heróis feitos de fios de cobre por ele mesmo. Seu entusiasmo revelou seu interesse em brinquedos e sua grande habilidade de criatividade, pois de fato os bonecos eram lindos.

Como esses professores estão buscando despertar a autonomia e a responsabilidade dos alunos?

4.2. Entrevista com as crianças

4.2.1. Caso 1 - Wesley (C1 E1)

Durante a entrevista, Wesley, se mostrou muito calmo para responder as perguntas. Sobre sua percepção de si mesmo, foi possível identificar que ele se considera um aluno brincalhão e o mais inteligente da turma.

P: Se você pudesse mudar alguma coisa em você mesmo, o que mudaria?

Wesley: (Silêncio). Não sei...

P: O que você não mudaria?

Wesley: Ser brincalhão

P: Você gosta de ser brincalhão?

Wesley: Uhum

P: Quem você acha que é a pessoa mais inteligente da turma?

Wesley: Eu e o Heitor

P: Então você se acha inteligente?

Wesley: Uhum

P: E Bonito/a?

Wesley: Ah, mais ou menos.

Na sala, ele realizava as atividades que eram propostas pela professora sem muita dificuldade. Na entrevista com a avó, a senhora Maria (Pseudônimo), ela reforçava o quanto Wesley é um menino inteligente e que sempre recebeu elogios dos professores por seu desenvolvimento acadêmico: “o Wesley é um menino que ajuda muito na inteligência, que ele é uma pessoa que nunca foi reprovado, quando chega no período das férias, faltando um mês, 20 dias, 15 dias, para entrar as férias, o recesso, ele já tá pronto para entrar, ele nunca chegou até o final ou ficou”.

Sobre a transição, Wesley se mostrou muito consciente das escolhas e com expectativa para ir para a escola 2. Mesmo compreendendo que talvez fosse mais difícil, sua decisão já estava formada. Os comentários dos amigos que já haviam estudado lá, possuíam uma influência em sua decisão.

P: Como você acha que vai ser a outra escola?

Wesley: Bom... porque... a vontade de estudar lá no 201 é muita

P: Sério? Você quer muito ir para a escola 2?

Wesley: Uhum

P: Porque?

Wesley: Porque lá meus colegas ali dizem, que já estudei uma vez, e dizem que é muito bom

P: Ah então você tem muita vontade de ir para o 201?

Wesley: Uhum

P: O que você sente em relação a mudança?

Wesley: Eu gosto da mudança

P: E como você acha que vai ser a escola daqui para frente?

Wesley: Boa

P: Vai ficar mais difícil? Mais fácil?

Wesley: É.... vai ficar mais difícil

P: Tem algo que te deixa com medo na escola 2?

Wesley: Não, mas minha avó que tem mais medo que eu vá para escola 2

P: Por que?

Wesley: Porque lá tem meninos maiores

Um dos maiores conflitos que pude perceber na entrevista é a vontade de Wesley ir para a escola 2, enquanto sua avó teme essa mudança. Na entrevista com a senhora Maria ela nos contou sobre como era seu relacionamento com a escola. Como seu neto estudou lá desde o primeiro ano, ela criou um vínculo com a direção e principalmente com a coordenadora pedagógica. Conhecia pelo nome todos os funcionários da escola e realmente sentia sua perda.

Senhora Maria: Eu já “tô” morrendo de medo porque o ano que vem o Wesley não vai está (sic) aqui mais. Fia (sic) eu não sei...tem hora que eu penso assim, um colégio com tanto menino briguento, com tanta coisa, eu fico pensando, sabe.... Meu sonho era botar ele na escola militar. E quando surgir vaga ele fazia prova e ele entrava na escola militar. Dissera que tem uma até aqui no RA, eu fiquei sabendo, mas eu tenho que ver. Porque diz que a escola X não “tá” muito legal não, aí eu vou ver se consigo conversar com a Sílvia (Pseudônimo- Coordenadora Pedagógica) agora, depois do segundo semestre. “Pa” ver se a Sílvia ajuda a transferir, quando for para transferir se consegue para a escola 2, porque diz que lá dizem que ta (sic) muito boom. Que agora tem aquela... a entrada a eletrônica com o cartãozinho, diz que é muito bom, que os pais ficam com acesso do aluno...

Conhecendo mais sobre a vida do Wesley, um menino criado pela tia de terceiro grau, que é considerada avó pelo menino, descobri que a irmã da senhora Maria é professora de libras e o marido professor de educação física, que são considerados pelo menino como pais. Wesley mora com sua avó e uma prima que é especial numa área localizada na área irregular da RA, tida como invasão.

Além da escola, Wesley participa de atividades oferecidas no centro olímpico da região e conta com o incentivo dos seus pais de consideração, principalmente na natação, que é a preferida dele. A avó, fez questão que conhecesse o quarto do menino, que era organizado, reforçando que era um menino bem cuidado. De acordo com a entrevista, todos eram bem presentes na vida do garoto e acompanhavam de perto o rendimento acadêmico. A avó relatou

que não usa de agressões físicas para educar, apenas castigos quando necessário, como tirar o videogame, celular. Disse também que as reclamações quase sempre são sobre conversa em sala, mas que no geral, recebem mais elogios do professor quanto ao desempenho do aluno. Em um trecho da conversa, fica claro como a Senhora Maria, leva a educação do Wesley a sério:

Senhora Maria: *eu não sou daquelas avós ou mães ou tias, que espera só pela professora educar não, porque professor não tem esse direito não, ela tem direito de ensinar na escola, educar lá na escola, mas o aluno já tem que ir da sua casa com aquela educação, com aquele jeito, porque minha fia, tudo o que eu posso fazer “pa” (sic) ensinar o Wesley “pa” (sic) ser o menino educado, eu sei o que eu que falo... Eu falo: “meu fi, A professora “tá” aqui para ensinar”. Porque o que tem de pai que empurra tudo “prus” (sic) professor, porque “ái é o professor” aí eu não. quando ele (Wesley) tá (sic) errado, aí eu só corrijo.*

Podemos destacar nesse trecho os valores que a avó de Wesley passa para o aluno, que atuam como signos reguladores, como é destacado por RENGIFO-HERRERA (no prelo, p.22), que diz: “os signos servem como mediadores das relações entre os fundamentos biológicos e culturais. Ambas as instâncias se relacionam a partir da regulação e mediação favorecida pelos sistemas semióticos.”

De modo geral, podemos identificar uma família participativa na vida escolar do Wesley, o que supostamente será um facilitador no processo de mudança pelo qual o aluno vai passar no fim do ano.

4.2.2. Caso 2 - Maria Eduarda (C2 E1)

O pseudônimo escolhido pela nossa segunda participante de 10 anos, aluna do quinto ano é Maria Eduarda, que mora com os pais. A mãe é diarista e o pai repositor no mercado. Comentamos um pouco sobre o caso da Maria Eduarda no capítulo referente às observações de aula. A princípio o que nos chamou atenção foi sua preocupação com aparência e a forma de relacionar com suas amigas, porém, foi possível coletar outros dados referente a transição que ela fez no segundo ano do EF I.

Na entrevista, fica compreendido um pouco sobre sua personalidade:

P: *Se você puder mudar alguma coisa em você mesmo, o que mudaria?*

Maria Eduarda: *Meus olhos, colocaria azul.*

P: *Por que?*

Maria Eduarda: *Porque eu acho bonito*

P: *O que você não mudaria?*

Maria Eduarda: Nada

P: O que você pretende ser quando crescer?

Maria Eduarda: Modelo

P: Desde quando despertou essa vontade por ser modelo?

Maria Eduarda: Desde pequena.

Neste trecho fica claro que é uma aluna com preocupada com aparência e dentro de uma possível análise de um CAS onde os clusters fossem Beleza vs Feiura, ela já teria sua percepção sobre si formada nesse aspecto. É importante frisar que este tipo de percepção sobre si não é algo absoluto e imutável. Esta percepção está muito relacionada ao momento e ao contexto. Como foi visto no tópico 2.2.3, sobre teoria do self, a posição do “Eu” (no caso, Eu-bonita) habita a dimensão interativa entre o que pode ser concebido como interno/externo e que, ao mesmo tempo, estão constituídas por vários “selves” que surgem das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto social.

Infelizmente, não foi possível contatar os responsáveis para que pudéssemos ter um aprofundamento nesse aspecto de sua personalidade, mas dentro de sala foi interessante análise como seu comportamento influencia o de suas amigas, que acabam adotando uma conduta semelhante.

P: Desde quando você estuda aqui?

Maria Eduarda: Faz 3 anos.

P: Antes você estudar aqui, onde? Você estudava?

Maria Eduarda: Escola (...).

P: Por que você mudou para cá?

Maria Eduarda: Porque é mais perto da minha casa.

P: E como foi essa mudança para você?

Maria Eduarda: Foi meio difícil, tipo perdi meus amigos, fiquei com saudade lá da escola também, mas eu gostei de estudar aqui.

P: Gostou?

Maria Eduarda: Uhum.

P: O que era mais legal aqui e o que era mais legal lá?

Maria Eduarda: Aqui é a mesma coisa de lá.

P: Você mantém contato com seus amigos de lá?

Maria Eduarda: Não.

Maria Eduarda, estudou o primeiro e segundo ano em outra escola. Ela relatou à perda de contato com os amigos da escola anterior e em sua fala ela menciona que essa transição teve

um pouco de dificuldade. Podemos observar também que ela menciona os motivos da mudança, o que nos leva a inferir que houve uma conversa prévia com ela em sua casa.

Neste ponto é possível observar a ideia de Valsiner sobre regulação das experiências vivenciadas pelo ser humano: uma vez que a pessoa cria um campo de significação (dispositivos semióticos), este irá temporariamente estabilizar o “caos” causado pelo novo, podendo servir como uma “base referencial” para passar pelo processo aqui analisado, a transição do EFI para o EFII. Porém esta é apenas uma hipótese, visto que outros fatores como os reguladores mesogenéticos (tal como apontado pelo próprio Valsiner) podem atuar nesse processo de forma que sejam potenciais complicadores.

Por isso o diálogo em casa em processos como esse, de mudança de escola, a participação da criança é importante para que ela também entenda as causas e a transição seja realizada de forma a não impactar negativamente o seu desenvolvimento. Ao contrário, quando essas medidas não são tomadas, é possível que a separação dos amigos seja um desmotivador, assim como outros fatores: a recepção dos novos amigos, a recepção dos professores, da própria escola, entre outros pode atuar como um aspecto que traz dificuldades.

P: Como você acha que vai ser a outra escola?

Maria Eduarda: Na Escola 2? Vai ser normal, igual, igual aqui.

P: Você quer ir para outra escola?

Maria Eduarda: Sim.

P: Você sente algum medo?

Maria Eduarda: Não.

P: E como você acha que será estar na escola, daqui para frente?

Maria Eduarda: Vai mudar por causa dos professores, mas vai ser legal.

*P: Então você já sabe mais ou menos como vai ser? **Maria***

Eduarda: Uhum

A respeito da outra escola, ela não parece demonstrar sentimento de insegurança ou de temor. Diz que “*vai ser normal, igual, igual aqui*”, mas ao mesmo tempo ela compreende a existência de diversos professores. No capítulo anterior onde relatamos a observação de sala, foi relatado que Maria Eduarda copiava a atividade de casa da colega, e na entrevista com a professora, quando perguntado sobre os alunos participantes ela mencionou esse ato da aluna e disse “*precisa conquistar a autonomia e o hábito de estudar mesmo*”, mas não foi relatado qual postura é tomada para reverter.

Essa questão seria um ponto importante a ser trabalhado com essa aluna no segundo semestre do ano letivo. A questão da cola não está somente ligada ao valor do que é certo ou errado moralmente para a criança, mas ao significado do processo de aprendizagem que a criança faz para si. Em outras palavras, é possível ver nessa atitude que o valor ou objetivo que ela visa alcançar é o “visto” da professora no caderno, esquecendo do processo de aprendizagem.

As crianças devem compreender primeiramente o valor daquele conhecimento para si, a importância e as implicações na sua vida, ou seja, que a atividade a ser realizada tem um significado, um propósito. Assim é uma oportunidade para que ela crie um hábito para estudar e alcance suas metas, como a própria mencionou no início da entrevista, o objetivo de ser modelo.

4.2.3. Caso 3 - Mingauzinho (C3 E2)

Mingauzinho, é pseudônimo escolhido por nosso participante de 11 anos do sexto ano, da E2. Esse nome se originou devido ao apelido do pai “mingau”. Ele mora com a avó, aposentada de 64 anos. Seu pai e sua mãe moram próximos a eles.

Na entrevista a fim de compreender um pouco sobre sua percepção de si mesmo, o aluno mostrou insatisfação com seu corpo, reclamou de se achar muito magro e relatou que se pudesse mudar algo seria isso. Questionei sobre o porquê de achar isso, se alguém já havia mencionado algo, e ele respondeu era algo que ele mesmo notava de si e que por mais que comesse não sentia alterações. Ainda sobre si, se acha inteligente, baseando-se em suas notas de avaliações.

No trecho abaixo:

P: Tudo bem, agora vamos falar sobre a transição. Antes de estudar aqui, onde você estudava?

Mingauzinho: Escola 1

P: Você achou difícil a mudança para cá?

Mingauzinho: Não, pensava que ia ser mais difícil

P: Como a professora do ano passada falava que seria aqui?

Mingauzinho: Que os professores pegavam no pé, que tinha que fazer o dever rápido, e eu era muito lento, sabe? E dizia que tinha um negócio da caligrafia, porque a minha era feia que melhorar minha caligrafia.

P: E você conseguiu melhorar sua caligrafia?

Mingauzinho: Sim, um pouco... Eu vou me desenvolvendo de pouquinho e pouquinho.

Nesse trecho da entrevista, é possível notar que a transição para o Mingauzinho não parece ter sido algo complicado, mesmo que o professor do EF I houvesse alertado sobre o grau de dificuldade do EF II. O que chama a atenção é a compreensão que ele tem sobre a sua aprendizagem e o seu próprio desenvolvimento acadêmico. Essa postura também revela sua autonomia como aluno.

Essa postura não foi observada somente a respeito do seu desenvolvimento e adaptação. No trecho abaixo, o aluno mostrou compreensão do meio social em que vive, quando diz “*não me envolvo com nada*”. Se referiu a coisas como: violência e drogas, que foi citado em outro momento na entrevista.

P: *Agora o que você poderia me dizer sobre essa sua escola?*

Mingauzinho: *Ahh eu acho bom, não me envolvo com nada... Eu acho bom... Por causa de que, desenvolvi mais... até que esse bimestre eu passei, eu passei no primeiro bimestre, eu era ruim em matemática, agora a explicação é bem melhor*

P: *E você mudaria alguma coisa nessa escola?*

Mingauzinho: *Não!*

P: *Você se acha inteligente?*

Mingauzinho: *Sim.*

P: *Você tira boas notas?*

Mingauzinho: *Simmm em matemática eu desenvolvi muito, eu tirava só tirava 0, 2, 4 5, abaixo de 5.*

P: *Na escola anterior?*

Mingauzinho: *Uhum, agora eu só tiro nota boa 8, 7, ontem eu tirei 7.*

P: *Parabéns, é uma nota muito boa.*

Outro trecho da entrevista:

P: *E como são os professores?*

Mingauzinho: *São bons... (Interrupção)*

P: *Tem professores que são os seus preferidos?*

Mingauzinho: *Tem, o professor Luiz*

P: *Professor de que?*

Mingauzinho: *Professor de português, mas eu também gosto da minha professora conselheira a de artes a que acabou de vim aqui.*

P: *Tem algum que você não gosta muito?*

Mingauzinho: *Não, gosto de todos.*

P: *Qual a disciplina que você mais gosta?*

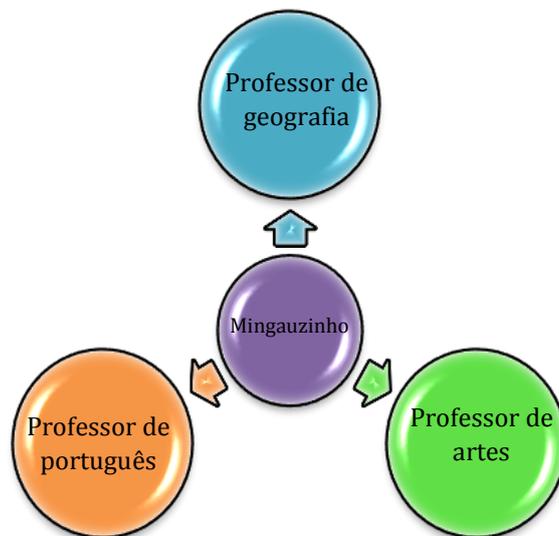
Mingauzinho: *Geografia, por causa de que além de eu... Além de eu fazer todos os deveres dela e ganhar muito visto eu... Ela explica bem também muito, ela... ontem... A gente “tava” ... Quando eu tenho dúvida, eu pergunto para ela e ela responde até quantas vezes eu tiver.*

P: *E qual a disciplina que você menos gosta?*

Mingauzinho: Inglês, porque eu não entendo nada.

Primeiramente, é possível observar como o aluno já chama o educador pelo vocativo “professor”, e não mais de “tio” como é comum no EFI. Em segundo ponto, vemos como Mingauzinho relatou a disponibilidade da professora de geografia em sanar suas dúvidas. Também falou sobre sua professora do quinto ano, que o incentivou a melhorar sua caligrafia e respondeu gostar de todos os professores. Pequenos atos como estes podem ter um impacto profundo na vida do aluno e influenciar toda sua trajetória escolar, como foi possível identificar na disciplina de geografia.

É importante observar a relação aluno/professor e compreender que essa relação é única com cada professor. Também é necessário atentar-se sobre como a forma de atuar de cada professor pode moldar a forma como o próprio aluno se relaciona, ao ter em mente a relação bidirecional.



Infelizmente não foi possível ter um contato com a família do Mingauzinho, o que poderia nos fornecer mais dados para que este caso fosse analisado de maneira mais profunda. Entretanto, foi crucial ouvir sobre pontos escolares partindo da perspectiva do aluno, além de repensar as práticas docentes e como essa relação aluno/professor pode influenciar o desenvolvimento do estudante.

4.2.4. Caso 4 - Amigo (C4 E2)

Amigo é o pseudônimo escolhido pelo nosso quarto participante, aluno da E2, que tem 11 anos. Assim como foi iniciado a entrevista com os outros, tentamos primeiramente entender sua percepção de si:

P: Se você pudesse mudar algo em você o que seria?

Amigo: Meu comportamento

P: Seu comportamento? Por que?

Amigo: Porque às vezes eu converso

P: Você conversa muito e você mudaria isso?

Amigo: Uhum

P: Mas você acha que precisa mudar?

Amigo: (balançou a cabeça dizendo que sim)

P: Por que?

Amigo: Porque eu converso muito, "ai" as vezes não consigo fazer às atividades

P: E o que você não mudaria em você?

Amigo: Eu falar muito.

P: Então você não mudaria isso?

Amigo: Não

P: Então você gosta de ser comunicativo?

Amigo: Sim

P: humm... O que você pretende ser quando crescer?

Amigo: Jogador de futebol.

Este aluno deixou claro alguns aspectos onde ele é divergente e ambivalente. Ao mesmo tempo que diz que fala muito, diz que não mudaria esse aspecto. Podemos atribuir isso a uma tensão do CAS ainda presente, já que, à medida que o indivíduo vai interagindo com o contexto, vai adquirindo novos significados e formando sua visão sobre si. Podemos considerar também que pode ter havido uma falta de compreensão acerca das perguntas.

Amigo soube nos contar o que mais gosta da escola. Mencionou gostar da quadra, de ter feito novos amigos na escola atual, que ele acha uma boa escola. Ao ser questionado sobre o que mudaria, ele diz que o tempo curto do intervalo, porque não tem como brincar direito. Questionou também o novo sistema de segurança que iria começar a ser utilizado na escola, que é a utilização de carteirinhas estudantis para ter a entrada permitida na escola. Sobre os professores:

P: Qual o professor que você mais gosta?

Amigo: A professora de ciências

P: Por que?

Amigo: Porque ela é legal

P: E qual é a que você menos gosta?

Amigo: A professora de história

P: Por que?

Amigo: Porque ela fica brigando com todo mundo, sem fazer nada

P: Então você não pode fazer nada que ela briga?

Amigo: É ela vai mandando a gente sentar lá no final da sala.

P: Mas por que?

Amigo: A sei lá... ah é porque às vezes a gente tá conversando

P: Nossa... Aula a disciplina que você mais gosta?

Amigo: De educação física

P: E a que você menos gosta?

Amigo: Inglês.

Novamente aparece a relação do aluno com o professor e no caso, os professores que ele mais gosta não são necessariamente suas matérias preferidas, da mesma forma que a disciplina que menos gosta não tem relação com o professor. É importante mostrar que a preferência da disciplina não depende exclusivamente da relação com o professor.

A preferência da disciplina pelo aluno não pode ser determinada levando em consideração uma única variável (relação com professor). Compreendendo o aluno em todos os âmbitos, outros fatores mesogênicos tais como como seus gostos pessoais, sua facilidade de compreensão da disciplina, a forma como o professor leciona a disciplina, entre outros, são responsáveis por criar uma ontogênese de preferência. Esse ponto nos mostra a complexidade do âmbito educacional e a forma como o aluno o relaciona.

Em outro momento o Amigo, estudava em uma escola diferente da escola 1, que geralmente encaminha para escola 2 (sua atual escola) no trecho abaixo ele nos conta como foi essa mudança:

P: Onde você estudava antes de vir para cá?

Amigo: Ah lá na escola (...)

P: E o que você mais gostava lá?

Amigo: Que lá a gente podia entrar sem a carteirinha

P: Você sente falta da escola de lá?

Amigo: Um pouco só

P: O que você mais sente falta?

Amigo: Dos meus amigos

P: Seus amigos não vieram para cá?

Amigo: Não, só eu

P: Por que seus pais que escolheram?

Amigo: Porque eu mudei de casa

P: Para qual escola você queria ir?

Amigo: Queria ficar lá

P: E o que foi mais difícil para você nesse processo?

Amigo: A separação dos meus amigos

P: E você sente falta deles?

Amigo: Uhum.

Além do processo de transição já ser algo novo, este aluno teve que lidar com outros fatores, como a escola nova e a separação dos amigos, uma vez que foi encaminhado para uma escola diferente da turma ao qual cursou junto no quinto ano. Não é possível compreender que “traumas” existiam ou como essa experiência afetou o seu desenvolvimento, mas podemos identificar que o aluno teve de lidar com um fator a mais no processo de transição em relação aos outros alunos, que foram para a nova escola juntamente com seus amigos da turma de EFI.

No entanto, ele relatou gostar da escola e que teve a oportunidade de fazer novas amigos, mas nesse trecho é possível ver que ainda sente falta dos amigos anteriores e isso pode se constituir uma dificuldade a mais a ser vencida.

4.3. Entrevista com os professores

4.3.1. Professora E1

Antes de iniciar a entrevista, foi realizado uma conversa informal com a participante, a fim de promover um clima mais amigável e descontraído. As perguntas eram sobre sua formação e sua trajetória na escola que atua. A professora Rosa tem 31 anos, é formada em pedagogia e funcionária pública há quatro anos. Já lecionou no primeiro bloco do EFI por dois anos, e por mais dois anos no quinto ano. Revelou sua preferência por atuar nos últimos anos dos blocos do EF I, ou seja, 4º ano e 5º ano.

Iniciamos a entrevista, perguntando sobre como havia sido sua experiência nesse primeiro semestre com a turma participante, ela respondeu que inicialmente é um período de adaptação e um pouco complicado pela quantidade de alunos, mas que este momento é onde os alunos se acostumam a dinâmica do professor e conhecem as regras.

Introduzindo o tema sobre transição, foi questionado se ela levava em conta algum tipo de elemento no planejamento que tenha a ver com a adaptação para o sexto ano. Em sua resposta, ela focou em aspectos práticos dos componentes curriculares. Em outro momento, para falar das atitudes que tomava diante da mudança que os alunos fariam, a resposta seguiu a mesma lógica.

Rosa: *Sim... as avaliações né? É... essas pesquisas para serem... Eu vou trabalhar muito, eu vou trabalhar, vamos supor... Que nem agora, a gente "tá" trabalhando cadeia alimentar, "ai", eu peço para eles fazerem pesquisas né? Em casa, fazendo trabalhos, porque eu já sei que no sexto ano eles "vão tá" lidando com isso né? (...) E agora (...) no segundo bimestre eu vou começar introduzindo também os seminários né? Que são ali, o... e... trabalhos que são(...) que eles começam já a fazer né? A partir do sexto ano e vão até terminar ali o ensino médio né? Então eu já vou começar a introduzir trabalhos que futuramente eles vão estar fazendo nos próximos anos.*

P: *Que atitudes você considera tomar para facilitar este processo de transição?*

Rosa: *É começar a introduzir trabalhos que eles vão... vão ter que fazer futuramente né... Apresentar seminários, esses trabalhos que os alunos fazem muito quando chegam lá né... As provas né que tem muita prova e que é a prova que conta nota, a gente aqui usa nota só porque o aluno cobra não é porque a gente usa a nota "pra" aprovar né? Então, é mais para ele ter contato com isso mesmo né? Preencher gabarito essas coisas que ele vai enfrentar no futuro mesmo só isso.*

Ainda sobre o tema, perguntamos como ela achava que devia ser realizada a transição e adaptação da EF1 para o EF2. Em sua resposta, ela afirmou não saber de algo concreto que pudesse facilitar a adaptação dos alunos, mas soube nos dizer características fundamentais que os alunos devem possuir para que essa adaptação seja realizada de forma eficaz.

Rosa: *É complicado de responder essa pergunta. (risos) porque é muito diferente... é muito diferente assim... eu... na-não... sei se... tem que ter um bimestre para fazer... tipo uma polidocência, para eles terem esse contato com vários professores né? Assim... horário, esse negócio do horário aí né? Mas eu-eu não sei te responder como deve ser essa adaptação não... na verdade a vida é assim né? A gente vai sofrendo grandes mudanças eu acho que o professor tem que ir assim... conversando mesmo, explicando como é mais ou menos o sexto ano, ali o segundo bloco, para o aluno "tá" ali mais ou menos ciente do que ele vai enfrentar no futuro, mas assim... de algo concreto mesmo projeto, alguma coisa eu não sei falar.*

P: *O que você considera fundamental que uma criança saiba (social, psicológico, acadêmico) quando entra no ensino fundamental 2?*

Rosa: *Ahh.eu... o que eu a-acho o mais importante... É ter autonomia mesmo para saber estudar né, os alunos aqui são muito dependentes ainda né... do professor, o professor tem que "tá" ali no pé, pegando no pé e quando chegar lá elas vão ser o que? Números né? Um professor vai ter não sei quantos alunos? cent.. sei lá? Nem sei, nem sei falar o valor assim, vai ter muitos alunos né... Mais do que a gente tem aqui, vai ter várias turmas então o aluno tem que conquistar aquela autonomia de saber ali estudar e suas obrigações né como aluno mesmo, de*

fazer uma atividade só né, porque o professor vai ali passar uma atividade para eles responderem naquele tempo ali correndo, passa uma atividade de casa para fazer e se o aluno não conseguir acompanhar naquilo ali, fica complicado né? Então eu acho que é importante ele ter autonomia mesmo de organização de estudo, eu acho que isso é algo importante, porque aqui eles são muito dependentes da gente, a gente fica no pé “ah não fez atividade” chama o pai né, tem toda aquele acompanhamento quando chegar lá ele não vai ter mais. Então ele tem que criar isso. Esse hábito de chegar em casa e abrir o caderno para ver o que tem pra fazer né, aí é isso né.

P: *Qual a maior dificuldade que os alunos irão enfrentar com o processo de adaptação?*

|Rosa: *Essa autonomia né, para se organizar para os estudos que eles ainda não têm né. E essa... leitura e interpretação de texto... que... é para mim um dos maiores problemas e já é estatística né? Se é uma estatística ainda apesar de todo os projetos que a gente faz, ainda é algo que... que ainda continua eu acho que é porque... a... sociedade não tem esse hábito de leitura né, então os pais não têm o hábito, os filhos também geralmente, não vão ter, é um ou outro? Que desperta ali o prazer da leitura..., mas é isso, eles não estão sabendo interpretar o que eles estão lendo né, no geral é isso mesmo*

Podemos inferir, que existe uma compreensão por parte de Rosa sobre aspectos que tornam o aluno preparado para lidar com as mudanças que vão ocorrer no EFII, porém sua atuação está mais voltada a instrumentos avaliativos, como provas, pesquisas, seminários, do que focada no desenvolvimento do indivíduo como um ser autônomo.

No cotidiano de sala de aula também pode se confirmar essa postura. Existe a imagem da professora como a fonte de autoridade que permite ou não o que os alunos podem fazer. A questão principal não é a existência de regras, pois isso faz parte do convívio, mas como elas são internalizadas pelas crianças e como refletem isto em seu comportamento.

Quando questionada sobre o que não podia ser feito na escola, elas sabiam responder que não era permitido brigar, bater, ofender o coleguinha. Como isso se tornou um valor nas crianças, não será necessária uma fiscalização constante para que as crianças continuem tendo comportamentos corretos, mas quando transpomos essa concepção de fazer ou não a atividade de casa, é algo vista de forma turva. Os alunos não reconhecem o valor daquela atividade para suas vidas ou como parte importante da aprendizagem. Surge então o contra controle, como foi observado no caso da Maria Eduarda, que copiava a atividade.

Perguntamos se havia algum projeto na escola que pudesse ser um facilitador nessa transição, a professora respondeu “*não... acho que... não, não tem*”. É uma resposta diferente da obtida pela coordenação por meio de uma conversa informal, onde foi relatado que no segundo semestre são desenvolvidas atividades com os alunos, pais e quem entra em contato com a escola 2 para que os coordenadores saibam a trajetória escolar dos alunos.

Na resposta da avó de Wesley, ela nos relatou que os pais seriam convocados a uma reunião antes das férias para que fossem orientados em como lidar com isso. Como até o dia da

entrevista a reunião ainda não havia acontecido, não foi possível saber quais/como os aspectos são tratados.

4.3.2. Professor E2

O EF II tem diversos professores que mencionamos de modo geral no capítulo das observações. Porém, contamos com a participação do professor de matemática para responder algumas perguntas, por possuir maior contato com os alunos participantes e com a turma observada.

O professor Lucas (pseudônimo) tem uma experiência profissional de 18 anos. Começou atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possui quatro anos de atuação no EF II, ou seja, do 6º ao 9º ano, além de ainda atuar na EJA. Iniciamos perguntando sobre sua percepção da turma observada e ele disse:

“A turma por ser sexto ano ‘A’, por ser alunos mais seletos é uma turma mais tranquila, até porque, o número de alunos é reduzido em função de ter alunos como deficiência física e deficiência intelectual. Acredito até que é a melhor turma no que tange aos alunos do sexto ano.”

Em outro momento:

P: Você leva em conta algum tipo elemento no seu planejamento para realizar a adaptação dos alunos no sexto ano?

Lucas: Sim, certamente, os alunos quando vem, eles vêm chamando a gente até de “tio” e o professor consciente, que pega essa turma, a gente não pode podar esse aluno. Ele... O professor, lá do quinto ano acha muito mais tranquilo, chamar... O aluno chamar ele de tio para se familiarizar, e aí a gente continua... evidentemente, a gente explica para eles que não é tio, mas que pode contar com a gente para o que for necessário e acaba que se adapta até melhor. É um pouco diferente, porque lá no 5 eles têm um único professor e chegou no sexto ele tem diversos, e cada professor, vai “tá” inserido na sua disciplina. Entretanto, na escola tem projetos multidisciplinares, tem a prova multidisciplinar e acaba atendendo o aluno. É tanto que a gente pergunta se eles queiram retornar para o sistema anterior, mas eles veem que essa autonomia, essa independência, para eles é muito melhor que a anterior”.

Nesse ponto, o professor Lucas fala sobre os vocativos “tio” e “professor”, que revela um relacionamento mais afetivo que os alunos criam em torno da figura do professor no quinto ano, o que se distingue da imagem que os professores do sexto ano representam.

Isso pode estar atrelado aos mais diversos fatores, como o contato maior com um único professor, a forma de se relacionar, à maneira do docente se impor, entre outros fatores. O principal ponto deste trecho é quanto Lucas diz que os alunos gostam da independência e a autonomia conquistada no EFII, e que preferem assim, posicionamentos que pudemos identificar esse tipo de posicionamento nos alunos entrevistados. Isto nos leva a compreender

que eles parecem ter entendido alguns dos significados que circulam nessa transição. Isso pode ser identificado, também, até mesmo pela forma como foram recebidos. Em um trecho, quando perguntamos ao professor Lucas quais cuidados ele tem com a transição e adaptação, ele diz:

Lucas: A priori, a prova diagnóstica, qual objetivo? Detectar o nível que o aluno se encontra, para saber onde se encontra as deficiências, para que essas deficiências sejam trabalhadas paulatinamente, e o aluno possa se desenvolver no processo de ensino aprendizagem. Porque se você não resolve o problema lá, na deficiência dele, a deficiência dele vai continuar e ele não vai se desenvolver, matematicamente falando. Essa intervenção é de suma importância, tem que detectar onde o aluno tem o problema, onde há a deficiência, para que ele desenvolva. Hoje a gente trabalha em 3 níveis: o básico, o aluno que não tem o conhecimento da forma que deveria, o intermediário, o que ele conhece razoavelmente; e o avançado que domina o conteúdo. A gente procura desenvolver o aluno do básico até o avançado para que ele desenvolva. Porque a matemática você tem que ter a base, se você não tiver a base, não tiver o alicerce, lá na frente ele vai ter o problema porque a matemática está intrinsicamente ligada em todos os sentidos, é um conteúdo que depende do outro. Então tem que trabalhar a base até o avançado.

Esse cuidado que o professor de matemática tem é importante para o aprendizado e um facilitador no processo de transição. Porque não é somente pressupor que todos os alunos tenham aprendido e que se encontram no mesmo nível, é considerar o aluno como sujeito e conhecer sua realidade. Em seu trabalho ele também mencionou as teorias de Vygotsky sobre a interação com o outro para promover a aprendizagem. Assim, os alunos que estavam no nível avançado, eram tutores dos outros.

No caso C3 E2 do Mingauzinho, ele se diz orgulhoso por ter se desenvolvido em matemática e percebido sua melhora. Isso é um sinal positivo sobre a prática docente do participante.

P: Ainda em relação à transição, você tem algo a mais acrescentar, uma opinião sobre, ou se sente contemplado nas respostas anteriores?

Lucas: A gente vê o seguinte: os alunos do EFI, eles vêm muito agitados, muito soltos, tá faltando um plano de disciplina porque a professora do EFI... Assim, deixa o aluno fazer tudo como se não houvesse regras, na vida tem regras, se eu passar no semáforo acima da velocidade sou multado (...) As regras se fazem necessárias, e vamos supor, não só as regras, os alunos têm do 1º ao 5º ano para desenvolver as 4 operações matemáticas, é evidente o que o professor não trabalha só matemática, trabalha com Língua Portuguesa trabalha com História e Geografia, com Ciência, são muitas disciplinas com um só professor desenvolver, eu não "tô" julgando o professor de 1º ao 5º mas o cargo do professor é muito grande, e muitos pais acham que a escola vai resolver todos os problemas deles (...) mas se trabalhasse as disciplinas de forma separada seria melhor.

No trecho acima o Lucas emite sua opinião sobre o sistema dos anos iniciais. Este não a única ocasião em que o professor se referiu ao trabalho desenvolvido pelo pedagogo. Respeitamos o posicionamento do participante e sua concepção acerca do que deveria ser o ensino do 1º ao 5º ano, entretanto, os professores de licenciatura são especialistas nos conteúdos de suas respectivas formações com apenas uma parcela destinada a aspectos metodológicos, didáticos e desenvolvimento humano. Portanto, não podemos diminuir a importância da atuação do Pedagogo, que vai além da ministração de conteúdos escolares e possui uma formação mais centrada em aspectos pedagógicos.

Não é o objetivo criar um embate sobre qual professor tem mais competência para atuação nos anos iniciais, visto que isso é uma questão já justificada por inúmeras leis, mas sim compreender quais atitudes devem ser repensadas para promover melhor aprendizagem ao aluno.

É importante mencionar que a perspectiva exposta acima é de um professor de matemática entrevistado. Não podemos garantir que todos os professores tenham preocupação semelhante a adaptação dos alunos.

4.4. Análise global dos resultados

Nossos resultados apontam a importância da compreensão da condição dual, (descrita no capítulo 2.2) sobre a perspectiva do Francisco Rengifo-Herrera uma vez que, nossos participantes descrevem sobre um aspecto social do convívio escolar e ao mesmo tempo, entram em uma análise interna e ressignifica suas concepções de forma subjetiva sobre si, sobre a experiência da transição, bem como, sobre suas significações do outro. Por sua vez, compreendemos como a teoria dos níveis de organização (capítulo 2.2.1) mencionada por Jaan Valsiner influencia diretamente no processo educativo.

Podemos cair no erro facilmente se tentarmos analisar as falas dos nossos personagens desvinculando-as do contexto, uma vez que estes indivíduos, em uma relação dialógica, sofrem influência do meio externo, como também, influencia-o criando novos signos e significados. Essa relação permite e possibilita o amadurecimento dos CAS que pode assumir várias posições, como já mencionado (capítulo 2.2.3) de mediador, regulador ou promotor.

Outro ponto que podemos destacar sobre os resultados, é o processo que nossos participantes sofreram ao ser questionados sobre si, como “*o que eles mais gostavam de si, ou o que menos gostavam*” essas perguntas moviam para uma reflexão interna do próprio eu promovendo assim, um espaço de consciência individual. A mesma coisa acontecia quando eram questionados

sobre o outro ou sobre o professor. Podemos destacar o trecho do Mingauzinho onde ele diz: *“Geografia, por causa de que além de eu... Além de eu fazer todos os deveres dela e ganhar muito visto eu... Ela explica bem também muito, ela... ontem... A gente “tava” ... Quando eu tenho dúvida, eu pergunto para ela e ela responde até quantas vezes eu tiver.”* nesse ponto, podemos perceber que essas pausas onde suas falas internas estão sendo ressignificadas. Ele ao falar, compreende o que o leva a gostar da professora.

Dentro dos resultados sobre as percepções de si, pudemos observar CAS em crianças que já tinham um posicionamento seguro como Maria Eduarda e Wesley e outro, como no caso do Amigo, muito ambivalente. Porém, em ambos os casos esses CAS estão suscetíveis a mudanças uma vez que as crianças passam por fortes tensões semióticas e afetivas podendo se ressignificar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre o desenvolvimento das significações de si em crianças em processo de transição tinha como hipótese que o processo de transição seria um momento onde os alunos mostrariam temor, resistência ou diversos outros problemas de adaptação. Entretanto, em nossa análise de dados, identificamos que para os quatro participantes da pesquisa o a transição não parece ser um momento conflitante, ainda que para dois alunos que possivelmente estarão no Ensino Fundamental II no começo de 2019, seja um momento de grande expectativa.

Podemos supor e atribuir esse resultado a alguns fatores: a preparação da escola do Ensino Fundamental I, que bem instruiu os alunos; a escola de Ensino Fundamental II, que teve uma metodologia assertiva de inserção dos alunos, auxiliando pedagogicamente a uma transição gradual; ao CAS, que pode ter sido um facilitador para adaptação dos alunos atuando efetivamente como regulador; ou simplesmente a uma combinação de um ou mais destes fatores.

Foi possível compreender como a perspectiva sociocultural enfatiza o papel construtivo do sujeito e o desenvolvimento humano no processo de transição uma vez que a pesquisa revelou a complexidade das questões que cercam este processo educacional e que podem dificultar ou facilitar o processo de aprendizagem, tais como: receptividade da escola como instituição e um espaço que engloba todos pertencentes a comunidade; vínculos afetivos; questão econômica; o desenvolvimento emocional e social do próprio aluno; entre outros inúmeros e diversos fatores que podem ser determinantes.

Apontamos em nossa pesquisa como a posição do professor e da família influencia no comportamento do aluno, já que, esses fatores na vida do sujeito são decisivos para a formação de sua personalidade. Embora não se possa definir ao certo qual será o impacto e como será absorvido pelo aluno o relacionamento com o professor, com os familiares e o relacionamento também com os colegas de sala impactam em sua tomada de decisão e a formação de visão de mundo. Ter a sensibilidade de compreensão holística nesse processo contribui para repensar práticas pedagógicas, uma vez que se considera o aluno como um ser social e com relações afetivas.

Comprendemos também a percepção do aluno sobre o contexto escolar, bem como seu olhar para os docentes, e para si. Concluímos que são cientes do seu desenvolvimento e constantemente se ressignificando.

Por fim: como o pedagogo pode contribuir neste processo? A partir do que foi observado e em conformidade com a política já implementada dos ciclos, que visa um ensino onde a valorização da aprendizagem dos estudantes e que o percurso formativo dos mesmos seja realizado de forma gradual e continuada, existem várias maneiras pelas quais o pedagogo pode atuar. São elas: promover atividades para desenvolver a responsabilidade e autonomia dos alunos; fortalecer e ressignificar o processo de aprendizagem; para que eles saibam o valor e a importância de se estudar conscientes de suas ações; organizar momentos de conversas para expor sobre o Ensino Fundamental II, onde os estudantes possam participar sanando as dúvidas que eles possam ter; entre outras.

Ambos os professores entrevistados citaram a polidocência como uma opção de adaptação. Esta abordagem pode acrescentar de forma positiva se feita gradualmente, como por exemplo através da criação de rodas de conversa onde os alunos tenham liberdade para questionar os professores de licenciatura. Outra abordagem interessante seria a separação de um dia na semana onde hajam aulas experimentais com os diversos professores, ou até mesmo a visitação a uma escola de Ensino Fundamental II para que os estudantes conheçam a rotina pelos quais estarão sujeitos de antemão. O desconhecido geralmente tende a causar medo. Por isso, trabalhar com o novo de maneira gradual pode trazer bons resultados aos alunos.

Em suma, este trabalho expôs a importância do olhar do estudante sobre os processos que o próprio passa. É preciso continuar a repensar as práticas pedagógicas para que se evite a desfragmentação e descontinuidade do ensino, bem como buscar ampliar a compreensão acerca de fatores que cercam os alunos. Finalmente, recomenda-se que estudos mais detalhados e com maior amostragem sejam conduzidos, a fim de confirmar ou refutar as considerações aqui levantadas.

REFERÊNCIAS

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Sobre a ra**. Disponível em: <<http://www.santamaria.df.gov.br/category/sobre-a-ra/>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

INEP. **Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

JOSE FARINHA. **Métodos em psicologia do desenvolvimento**. Disponível em: <http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psi_dsvap/textos/metodos_psicdesenvolv_jfarinha.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela De. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da ldb e da constituição federal**: Direito à Educação. 3 ed. SP: Xamã, 2001. 15-41 p.

PLANALTO. **Lei nº 11.274**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 11 jun. 2018.

PLANALTO. **Lei nº 9.394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PORTAL DO MEC. **Base nacional comum curricular (bncc)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comumcurricular-bncc>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

PORTAL DO MEC. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2018.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNB. **Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência**. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18333/3/2014_franciscojoserengifoherreira.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNB. **Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18151/1/2015_patriciaccamposramos.pdf>.
Acesso em: 15 mai. 2018.

RENGIFO-HERRERA, Francisco; BIZERRIL, Ana Flávia Madureira E José.
Psicologia & cultura: teoria, pesquisa e prática profissional. [S.L.]: No prelo.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNB. **Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural.** Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18396/1/2015_monicaroncanciomoreno.pdf>
. Acesso em: 27 mar. 2018.

SCIELO. **Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe19-04-00599.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Guia prático: organização escolar em ciclos para as aprendizagens.** Disponível em:
<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ens_fundamental_guia_ciclos.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural:** Campo Semiótico em Ação: Orientação Afetiva do Processo de Internalização/Externalização. 1 ed. BRASIL: ARTMED, 2012. 251-295 p.

APÊNDICES

Apêndice A- Carta de apresentação

Brasília, 7 de maio de 2018

Prezado/a professor/a Senhores,

A aluna **Raquel Simão Maia**, matrícula 14/0030743 está realizando a sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso como futura pedagoga da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no primeiro semestre de 2018. Nessa circunstância Raquel Simão Maia precisa de uma oportunidade para desenvolver o trabalho que se encontra atrelado ao campo de pesquisa que eu estou liderando na Graduação e na Pós-graduação. Os principais objetivos do campo de pesquisa são:

- ψ Analisar as relações e características que emergem na interação adulto, criança e meio escolar;
- ψ Analisar as aplicações da teoria do self no ambiente escolar.
- ψ Compreender mediações bidirecionais dos educadores e das crianças.

Levando em consideração esses aspectos quero lhes solicitar, da forma mais atenciosa, outorgar a chance de que **Raquel Simão Maia** realize o trabalho de observação e pesquisa na Escola classe 403 de Santa Maria e na Escola 201 de Santa Maria. O projeto vai analisar as significações que as crianças fazem de si em fase de transição, bem como sua relação que com o meio ao qual está inserida. Tanto as crianças, como os professores e os pais serão envolvidos no trabalho. Registro de áudio, fotos (conservando o sigilo e a identidade dos envolvidos e entrevistas com os participantes farão parte do processo de construção de dados). Todos os envolvidos terão acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que garante a proteção dos direitos das crianças e dos adultos participantes.

O trabalho realizado deverá realizar uma devolutiva dos resultados que poderão ser socializados com as equipes envolvidas. Não pretendemos realizar apenas um diagnóstico, como também abrir um espaço de reflexão com as instituições. A Educação do ensino fundamental é um território que precisa de muita mais análise e aprofundamento na compreensão e nas práticas cotidianas.

Esclareço que a identificação da Instituição, seus professores e alunos serão mantidos em absoluto sigilo e que as informações obtidas serão utilizadas unicamente para a discussão nesta pesquisa. O relatório final poderá ser solicitado à aluna almejando uma retroalimentação e qualificação dos processos educacionais.

É importante salientar que não existe o propósito de avaliação laboral das práticas pedagógicas ou dos modos de relacionamento dos envolvidos. Certo de poder contar com a sua valiosa cooperação em prol da formação dos futuros profissionais da educação, quero agradeço-lhes e me coloco à disposição para esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O sr. Responsável e seu filho estão sendo convidados(a) para participarem, como voluntários, em uma pesquisa. Após ser esclarecidos(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitarem fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do professor responsável. Em caso de recusa vocês não serão penalizados(a) de forma alguma. Em caso de dúvida vocês pode procurar a aluna Raquel Simão Maia (@gmail.com) ou professor/orientador Francisco José Rengifo-Herrera (@unb.br) na Universidade de Brasília.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Desenvolvimento das significações de si em crianças em processo de transição de ensino

Pesquisador Responsável: Raquel Simão Maia

Pesquisadores Institucional: Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

◆ Descrição breve da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento
Estamos realizando uma pesquisa sobre a “Transição do Ensino Fundamental 1 para o Ensino fundamental 2” com o objetivo de compreender como as crianças se sentem, como a mudança é entendida essa mudança pela criança de 10 a 13 anos e quão intensamente a escola e a família fazem parte desse processo.

Para isso ser possível, solicitamos a permissão dos familiares e educadores para que os alunos possam responder uma entrevista que será realizada dentro da escola, em um horário cedido pela professora sem nenhum prejuízo de nota, na presença da orientadora escolar.

A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela(e) será consultada(o) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se; vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação da criança, a qualquer momento, o que não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Asseguramos que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação da criança, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, Raquel Simão Maia aluna de graduação da Universidade de Brasília. Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone xxxx-xxxx pelo e-mail @gmail.com

Esperamos, com esta pesquisa, colaborar com a compreensão a respeito de um tema que vem despertando interesse nos meios educacionais, auxiliar na construção de novas propostas de práticas pedagógicas que visem transformar esse momento de transição em um espaço de desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aluno, na elaboração de projetos político-pedagógicos e nos objetivos traçados para o processo de ensino-aprendizado nesta importante etapa da escolarização das crianças, incluindo contribuições para a melhoria das políticas públicas deste setor e para o desenvolvimento da sociedade e da educação.

A equipe de pesquisa garante que sua imagem e som de voz serão utilizadas e analisadas, somente, no ambiente de pesquisa e discussões acadêmicas, e que os resultados do estudo poderão ser solicitados pelos participantes ao fim da pesquisa.

A pesquisa está sendo desenvolvida em duas escolas de ensino fundamental distintas e para conclusão será necessário, uma entrevista individual com os alunos na presença da orientadora e uma entrevista com os responsáveis que poderá ser marcada de acordo com a disponibilidade do participante. Caso haja uma dificuldade para que esse encontro aconteça, poderá ser feita através de um questionário.

Durante a entrevista apenas será utilizado um gravador de voz, portanto, a imagem do participante se manterá sob sigilo. A entrevista com os alunos será marcada entre a data 28 de maio até o dia 15 de junho de 2018 mediante aprovação da coordenação escolar e dos responsáveis do aluno.

Raquel Simão Maia

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, portador do RG _____ e do CPF nº _____ permito que meu filho _____ participe da pesquisa como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Raquel Simão Maia sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data _____ Nome _____
e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares -

Apêndice C- Termo de autorização de utilização de voz dos adultos

Eu, _____, autorizo a utilização do áudio da entrevista, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “*Desenvolvimento das significações de si em crianças em processo de transição de ensino*”, sob responsabilidade de *Raquel Simão Maia* vinculado(a) ao *trabalho de conclusão de curso*, do *Departamento de Teoria e Fundamentos, da Universidade de Brasília*.

Meu som de voz pode ser utilizado e analisado somente para fins de pesquisa e em discussões acadêmicas sobre o processo de transição do ensino fundamental um para o primeiro ano do ensino fundamental dois.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, o áudio da entrevista.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice D- Termo de autorização de utilização de voz das crianças

Olá, _____

Meu nome é Raquel Simão Maia e eu sou pesquisadora de graduação pela Universidade de Brasília. Gostaria de saber se você quer participar da nossa pesquisa; nela, falaremos sobre a mudança que você e seus colegas farão na escola no próximo ano.

O que pretendemos com esta pesquisa é entender como vocês, crianças, compreendem a mudança do quinto ano para o sexto ano. Também ouviremos as opiniões de seus pais/mães e professores.

Explicarei tudo o que precisarem, antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado e filmado, e mantido em segredo. Quando precisarmos falar deste estudo, na universidade, seu nome não será divulgado. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar a primeira letra de seu nome ou um apelido inventado por você, por exemplo).

Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzimos aqui: nas conversas que faremos eu e você; nas conversas que teremos em grupo, com outras crianças; nos dias em que passar o dia de aula com vocês.

Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, voltaremos a conversar para eu contar o que aprendi com o que eu vi, ouvi e conversei com você, seus amigos, pais/mães e professores e deixar uma cópia de meu trabalho na sua escola.

Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s).

Então, me diga: “sim” ou “não”

Você concorda em participar desta pesquisa? _____ se sim, como quer ser chamado nas histórias que eu escrever sobre esta pesquisa? _____

Apêndice E- Roteiro de Entrevista das Crianças EFI

DESCRITIVO PESSOAL

1. Com quem você mora?
2. O que mais gosta de fazer? O que menos gosta?
3. Qual é a sua comida preferida?
4. Se você puder mudar alguma coisa em você mesmo, o que mudaria?
5. O que você não mudaria?
6. O que você pretende ser quando crescer?

ESCOLA

7. O que você contaria sobre essa escola?
8. O que você mudaria na escola?
9. O que se faz aqui? O que não se faz aqui?
10. O que você mais gosta aqui?
11. O que é considerado errado na escola?
12. Tem alguma coisa que vocês não gostam aqui e queria que fosse diferente?

SALA DE AULA

13. Como são os professores, como eles lhe tratam?
14. Qual a disciplina que você mais gosta? E a que você menos gosta? Por quê?
15. Como seus colegas tratam você?
16. Com quem você não se dá bem na turma? Por quê?
17. Quais são os colegas que você mais gosta na turma? O que você faz junto com eles/as na escola?
18. Quem você acha que é a pessoa mais legal/chata da turma? Por quê?
19. Quem você acha que é a pessoa mais/menos inteligente da turma? Por quê?
20. Você se acha inteligente? Bonito/a?

TRANSIÇÃO

21. Você se lembra de quando ainda não estudava nesta escola (idade que tinha, onde estava, o que fazia)?
22. O que você mais gostava na escola anterior?
23. O que há de igual e de diferente do quinto ano para o sexto ano?
24. O que foi mais difícil para você na transição?
25. O que você não gostou daqui que gostava na outra?
26. E como você acha que será estar na escola, daqui para frente?

CASA-ESCOLA

27. Você tem ficado alguma vez de castigo? Por quê? Quem deixou você de castigo?
28. Quem cuida de você quando chega em casa?
29. Quem ajuda a você fazer dever?
30. Além de você, alguém de sua família vem até a escola? Para quê?

Apêndice F- Roteiro de Entrevista das Crianças EFII

DESCRITIVO PESSOAL

1. Com quem você mora?
2. O que mais gosta de fazer? O que menos gosta?
3. Qual é a sua comida preferida?
4. Se você puder mudar alguma coisa em você mesmo, o que mudaria?
5. O que você não mudaria?
6. O que você pretende ser quando crescer?

ESCOLA

7. O que você contaria sobre essa escola?
8. O que você mudaria na escola?
9. O que se faz aqui? O que não se faz aqui?
10. O que você mais gosta aqui?
11. O que é considerado errado na escola?
12. Tem alguma coisa que vocês não gostam aqui e queria que fosse diferente?

SALA DE AULA

13. Como são os professores, como eles lhe tratam?
14. Qual a disciplina que você mais gosta? E a que você menos gosta? Por quê?
15. Como seus colegas tratam você?
16. Com quem você não se dá bem na turma? Por quê?
17. Quais são os colegas que você mais gosta na turma? O que você faz junto com eles/as na escola?
18. Quem você acha que é a pessoa mais legal/chata da turma? Por quê?
19. Quem você acha que é a pessoa mais/menos inteligente da turma? Por quê?
20. Você se acha inteligente? Bonito/a?

TRANSIÇÃO

21. Você se lembra de quando ainda não estudava nesta escola (idade que tinha, onde estava, o que fazia)?
22. O que você mais gostava na escola anterior?
23. O que há de igual e de diferente do quinto ano para o sexto ano?
24. O que foi mais difícil para você na transição?
25. O que você não gostou daqui que gostava na outra?
26. E como você acha que será estar na escola, daqui para frente?

CASA-ESCOLA

27. Você tem ficado alguma vez de castigo? Por quê? Quem deixou você de castigo?
28. Quem cuida de você quando chega em casa?
29. Quem ajuda a você fazer dever?
30. Além de você, alguém de sua família vem até a escola? Para quê?

Apêndice G- Roteiro de Entrevista dos Professores EF1

1. Qual é a sua formação, tempo como professora, tempo neste grau?
2. Como foi a sua experiência e relação com esta turma neste primeiro semestre?
3. Quais os momentos marcantes do semestre com as crianças?
4. Quais alunos da turma você acha que são mais difíceis (mais fáceis) de lidar? Por quê?
5. Como resolve as situações de conflito em sala.
6. Quais os problemas que você enfrenta diariamente em sala de aula?
7. O que você acha mais difícil de ser professora nessa turma?
8. Como você realiza o planejamento de sala de aula?
9. Você leva em conta algum tipo de elemento no planejamento que tenha a ver com a adaptação para o sexto ano?
10. Como é a sua relação com a escola?
11. Quais os aspectos do processo ensino-aprendizagem mais importantes em sala de aula?
12. Como você avalia o desenvolvido deles?
13. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer? GERAL
14. Você acha que existe algum tipo de preconceito entre as crianças, umas com as outras?
15. Como é isso? Você pode dar exemplos?
16. Você arruma as crianças por mesinhas? Qual o critério que você utiliza?
17. Qual a atividade você sente mais dificuldade de realizar com as crianças? Por quê?
18. Quais as regras em sala de aula e como as negocia?
19. Como você acha que deve ser a transição e adaptação da EF1 para o EF2?
20. Que atitudes considera que você faz para facilitar este processo?
21. A escola toma alguma atitude para facilitar este processo? Quais?
22. O que você considera fundamental que uma criança saiba (social, psicológico, acadêmico) quando entra no ensino fundamental 2?
23. Como é a participação da família da criança no processo de transição para a EF2?
24. Como você descreveria as crianças participantes desta pesquisa, como se comportam em sala, quais suas características pessoais, relações sociais, pares, e familiares, brincadeiras que privilegiam?
25. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer? INDIVIDUAL
26. Qual a maior dificuldade que os alunos irão enfrentar com o processo de adaptação?

Apêndice H- Roteiro de Entrevista dos Professores EFII

1. Qual é a sua formação, tempo como professora, tempo neste grau?
2. Como foi a sua experiência e relação com esta turma neste primeiro semestre?
3. Quais os momentos marcantes do semestre com as crianças?
4. Quais alunos da turma você acha que são mais difíceis (mais fáceis) de lidar? Por quê?
5. Como resolve as situações de conflito em sala.
6. Quais os problemas que você enfrenta diariamente em sala de aula?
7. O que você acha mais difícil de ser professora nessa turma?
8. Como você realiza o planejamento de sala de aula?
9. Você leva em conta algum tipo de elemento no planejamento que tenha a ver com a adaptação para o sexto ano?
10. Como é a sua relação com a escola?
11. Quais os aspectos do processo ensino-aprendizagem mais importantes em sala de aula?
12. Como você avalia o desenvolvido deles?
13. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer? GERAL
14. Você acha que existe algum tipo de preconceito entre as crianças, umas com as outras?
15. Como é isso? Você pode dar exemplos?
16. Você arruma as crianças por mesa? Qual o critério que você utiliza?
17. Qual a atividade você sente mais dificuldade de realizar com as crianças? Por quê?
18. Quais as regras em sala de aula e como as negocia?
19. Como você acha que deve ser a transição e adaptação da EF1 para o EF2?
20. Que atitudes considera que deveria ser feita para essa transição ocorre de maneira mais eficaz?
21. A escola toma alguma atitude para facilitar este processo? Quais?
22. O que você considera fundamental que uma criança saiba (social, psicológico, acadêmico) quando entra no ensino fundamental 2?
23. Como é a participação da família da criança no processo de transição para a EF2?
24. Como você descreveria as crianças participantes desta pesquisa, como se comportam em sala, quais suas características pessoais, relações sociais, pares, e familiares, brincadeiras que privilegiam?
25. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer? INDIVIDUAL
26. Avalie, em termos gerais, como as crianças têm se adaptado ao EF2?
27. Qual a maior dificuldade que teve nesse processo de adaptação dos alunos?

Apêndice I- Roteiro de Entrevista dos Pais EF1

1. Como você acha que foi o desempenho de seu filho durante o EF1?
2. Como você descreveria seu filho/a?
3. O que você acha que seu filho mais gosta de fazer?
4. O que você acha que ele/a menos gosta de fazer?
5. O que você acha que ele/a mais gosta nele/a mesmo/a?
6. O que você acha que ele/a menos gosta nele/a mesmo/a?
7. Descreva algum momento no qual você acha que ele/a tenha se sentido incomodado/a.
8. Qual a comida favorita dele/a?
9. Como é ele/a com as crianças da mesma idade?
10. Como você acha que ele resolve os conflitos com seus colegas (pequenas brigas, etc.).
11. Você poderia falar um pouco sobre a rotina de seu filho/a em casa?
12. Quais as atividades que ele faz depois da escola e no final de semana?
13. Frequenta algum grupo esportivo, cultural ou religioso?

TRANSIÇÃO

14. Você tem comentado com seu filho/a sobre a mudança de escola para o ano que vem?
15. Como tem sido essa conversa?
16. O que seu filho/a comenta sobre a nova escola?
17. Vocês têm tomado alguma medida para facilitar o processo de adaptação de seu filho/a ao novo ambiente escolar?
18. Como você acha que será a adaptação de seu filho/a ao Ensino Fundamental 2?
19. O que você acha da escola de ensino fundamental 1? o que poderia ter sido melhor?
20. O que você mudaria na EF1?
21. Você acha que a escola realizou algum processo para ajudar à adaptação de seu filho/a para o ano que vem?

Apêndice J- Roteiro de Entrevista dos Pais EFII

1. Como você acha que foi o desempenho de seu filho durante o EF1?
2. Como você descreveria seu filho/a?
3. O que você acha que seu filho mais gosta de fazer?
4. O que você acha que ele/a menos gosta de fazer?
5. O que você acha que ele/a mais gosta nele/a mesmo/a?
6. O que você acha que ele/a menos gosta nele/a mesmo/a?
7. Descreva algum momento no qual você acha que ele/a tenha se sentido incomodado/a.
8. Qual a comida favorita dele/a?
9. Como é ele/a com as crianças da mesma idade?
10. Como você acha que ele resolve os conflitos com seus colegas (pequenas brigas, etc.).
11. Você poderia falar um pouco sobre a rotina de seu filho/a em casa?
12. Quais as atividades que ele faz depois da escola e no final de semana?
13. Frequenta algum grupo esportivo, cultural ou religioso?

TRANSIÇÃO

14. Você tem comentado com seu filho/a sobre a nova escola?
15. Como tem sido essa conversa?
16. O que seu filho/a comenta sobre a nova escola?
17. Como ele está se sentindo neste novo contexto?
18. O que seu filho/a achou da mudança de escola? Ele percebeu alguma diferença com a EI?
19. Vocês têm tomado alguma medida para facilitar o processo de adaptação de seu filho/a ao novo ambiente escolar?
20. Como você acha que tem sido a adaptação de seu filho/a ao Ensino Fundamental?
21. Escola Classe cumpriu as suas expectativas até o momento?
22. O que você acha que poderia melhorar no EF? (centrado no processo de adaptação das crianças)
23. O que você mudaria no EF?
24. Você acha que a Escola Classe realizou algum processo para ajudar à adaptação de seu filho/a?