

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Fernanda Martins Marques

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia sob orientação
da Prof^ª. Dr^ª. Tania Mara Sperb**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Abril, 2011.**

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Tania Mara Sperb, minha incansável orientadora, pela acolhida e pela presença, pela generosidade em compartilhar conhecimentos, pelas críticas e direcionamentos e por me inspirar, ao longo desses anos, com seu entusiasmo pelo estudo do desenvolvimento infantil.

Às professoras integrantes da Banca Examinadora: à Prof^a. Dr^a. Regina Sordi pela proximidade, pelo incentivo e pela precisão de suas colocações desde a banca de pré-qualificação; à Prof^a. Dr^a. Sílvia Koller pelas valiosas contribuições que possibilitaram concretizar esta pesquisa; à Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Barbosa pelas sugestões teóricas e metodológicas, fundamentais à realização deste estudo.

Ao Prof. Dr. Jonathan Tudge, exemplo de pesquisador, pela disponibilidade e pelas indicações de literatura.

À bolsista de iniciação científica Júlia Pinto Soares, parceira interessada e dedicada na coleta, discussão e análise dos dados.

Às colegas do grupo de pesquisa da Prof^a Tania Sperb pelo apoio e pela diversidade de contribuições, especialmente a Lidia Suzana Rocha de Macedo.

À minha amiga, professora Renata Espíndola, cujo auxílio foi essencial para a execução do segundo estudo-piloto.

Aos pais e à equipe da escola em que foi realizada a pesquisa, minha gratidão pela receptividade e pela confiança depositada.

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique Kessler, diretor da Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS, por valorizar a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Valdir e Zibina, e minhas irmãs, Tânia, Neusa, Denise e Cláudia, por transmitirem o valor e o papel transformador que a educação possui na vida das pessoas. Obrigada pelo carinho, força e inspiração.

Ao Paulo, meu marido, pela cumplicidade, compreensão e apoio, por compartilhar mais um importante momento comigo, e por se fazer presente com a paciência e a tranquilidade que tantas vezes me faltaram nesses dois anos.

Aos amigos que me acompanharam nesta caminhada, pelos momentos revigorantes de convivência, que me ajudaram a seguir em frente.

Agradeço especialmente às crianças participantes da pesquisa, que gentilmente compartilharam suas opiniões comigo, e que possibilitaram que eu brincasse enquanto trabalhava neste projeto.

SUMÁRIO

	Página
Lista de tabelas	05
Lista de figuras	06
Resumo	07
Abstract.....	08
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	09
1.1. A Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.....	10
1.2. A Criança Pré-Escolar	14
1.3. Brincar, Cultura e Desenvolvimento Infantil	17
1.4. A Educação Infantil no Brasil.....	21
1.4.1. A Trajetória da Educação Infantil.....	21
1.4.2. O Cotidiano das Escolas de Educação Infantil.....	25
1.5. A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças	32
1.6. Aspectos Metodológicos das Pesquisas com Crianças	42
1.7. Problema e Objetivos da Pesquisa.....	43
CAPÍTULO II	
MÉTODO	45
2.1. Amostra e Contexto da Pesquisa	45
2.2. Considerações Éticas	47
2.3. Instrumentos e Materiais	47
2.4. Delineamento e Procedimentos	49
2.5. Procedimentos para Análise dos Dados.....	50
CAPÍTULO III	
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
3. Análise de Conteúdo Temática.....	52
3.1. Resultados dos Temas e Categorias	52
3.2. Frequência de cada um dos Temas ao longo das 3 Sessões de Brincar	89

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO GERAL.....	93
4.1. Discussão Geral dos Principais Resultados.....	93
4.2. Discussão Geral de Aspectos Metodológicos	96
4.3. Considerações Finais	98
REFERÊNCIAS	102

ANEXOS

Anexo A. Brinquedos	110
Anexo B. Termo de consentimento livre e esclarecido para a direção da escola	111
Anexo C. Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis.....	112
Anexo D. Descrição dos temas e categorias.....	113

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1. Caracterização da Amostra da Pesquisa	46
Tabela 2. Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados	53
Tabela 3. Frequência dos Temas	54
Tabela 4. Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Brincar”	54
Tabela 5. Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Atividades”	57
Tabela 6. Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Espaço físico”	63
Tabela 7. Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Professores”	70
Tabela 8. Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Regras”	76
Tabela 9. Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Relações entre Crianças”	80
Tabela 10. Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Função da Escola”	84
Tabela 11. Frequência da Categoria Oriunda do Tema “Gênero”	87
Tabela 12. Frequência Relativa dos Temas nas 3 Sessões	90

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Brinquedos utilizados na coleta de dados	110
Figura 2. Painel e conteúdo do armário e baús utilizados na coleta de dados.....	110

RESUMO

Ainda que as crianças façam parte da escola e esta se destine principalmente a elas, suas opiniões acerca dessa instituição raramente são escutadas. Com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o objetivo deste estudo foi compreender as concepções das crianças acerca da escola de educação infantil. A amostra foi composta por 5 díades de crianças de 5 anos de idade, que frequentavam o último ano de educação infantil. Cenas e consignas previamente organizadas em 3 sessões de brincar foram utilizadas para eliciar episódios compatíveis com os objetivos do estudo. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo temática. Os resultados mostraram que para as crianças a escola de educação infantil é, principalmente, um lugar para brincar, no qual são realizadas atividades específicas, em um espaço físico típico. Esses resultados indicam a importância de se pensar que espaços e oportunidades para brincadeiras estão sendo disponibilizados nas escolas de educação infantil.

Palavras-chave: Concepções de crianças; educação infantil; brincar; atividades escolares; desenvolvimento infantil

ABSTRACT

Although children are part of the school which is addressed mainly to them, their opinions concerning this institution are rarely heard. Based on the cultural historical perspective of human development, this investigation aimed to comprehend how children conceptualize the preschool. Five 5-year-old dyads enrolled in the last year of the preschool compounded the sample. Scenes and instructions previously organized along three play sessions were used to elicit episodes compatibles with the aims of the study. Thematic content analysis was used to analyze the data. The results showed that for the children the school is mainly a place to play and in which specific activities are carried out in a particular physical space. These results open the discussion on the spaces and the opportunities preschools are actually providing for children.

Kew-words: Children's conceptions; preschool; play; school activities; child development

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

É cada vez mais comum que crianças brasileiras passem parte considerável do seu tempo no ambiente de escolas de educação infantil. É crescente, também, o número dessas instituições, bem como a quantidade de profissionais que se dedicam a essa etapa da educação. Esse crescimento deve-se, entre outros fatores, ao reconhecimento de que o acesso a uma educação infantil de qualidade nos primeiros anos de vida auxilia o desenvolvimento das crianças.

Segundo a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, para se entender determinado fenômeno, é necessário esclarecer o significado atribuído a ele no contexto cultural em que ocorre. Nesse sentido, para se compreender a escola de educação infantil, é necessário considerar os atores concretos que a constituem. Crianças, pais e responsáveis, professores, funcionários, equipe diretiva e comunidade, todos fazem parte da escola e contribuem, com suas práticas e com os significados e sentidos que produzem, para construí-la e transformá-la. Conforme observa Sager (2002): “Olhar a escola como objeto social é olhar também os atores que dela participam, entender sua lógica, as explicações que dão aos fatos e suas justificativas acerca das atividades que exercem em determinados contextos.” (p. 126).

No entanto, ainda que as crianças façam parte da escola e esta se destine principalmente a elas, a maior parte das ideias e diretrizes acerca dessa instituição é uma construção dos adultos, que se dá sem o envolvimento das crianças. Na pesquisa científica, a investigação sobre aspectos relativos à infância também foi, durante muito tempo, influenciada pelo viés do adulto, tendo como referência o que estes diziam sobre as crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Isso ocorre, em parte, porque são diversos os desafios metodológicos que se apresentam ao pesquisador que deseja realizar pesquisas com crianças, já que são necessárias formas de coleta de dados apropriadas a essa faixa etária.

O conhecimento atual sobre desenvolvimento infantil reconhece o brincar como um dos contextos que permite acessar as concepções das crianças sobre diversos aspectos de suas vidas. As cenas e verbalizações produzidas por elas na brincadeira de faz-de-conta são textos repletos de significado que, se analisados

cuidadosamente, podem revelar algo sobre o modo como as crianças representam o mundo e as relações sociais (Nicolopoulou, 1997).

Fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, este estudo investigou as concepções das crianças acerca da escola de educação infantil, a partir da análise de episódios ocorridos no contexto do brincar. Na introdução, são abordados os pressupostos da perspectiva histórico-cultural que embasam este trabalho, o desenvolvimento da criança pré-escolar e as relações entre brincar, cultura e desenvolvimento infantil. A introdução também apresenta a trajetória da educação infantil brasileira e a revisão de estudos que examinaram o cotidiano de creches e pré-escolas. Em seguida, apresenta-se a revisão da literatura acerca das concepções das crianças sobre a escola e, por fim, são discutidas as especificidades metodológicas das pesquisas realizadas com crianças.

1.1. A Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano

Vygotsky (1989) dedicou-se a investigar e teorizar principalmente sobre a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são os processos psicológicos típicos da espécie humana, como as ações e comportamentos intencionais conscientemente controlados, a atenção voluntária, a memorização ativa, a linguagem e o pensamento abstrato.

Diferentemente de processos mais elementares, como os reflexos e as associações simples entre estímulos, as funções superiores, devido a sua complexidade, são construídas ao longo da história do ser humano, através de processos de mediação. Esse é um dos principais pontos da teoria de Vygotsky (1989). O autor entende que a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas sim mediada por ferramentas que auxiliam a atividade humana. Essas ferramentas são os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são elementos sociais que medeiam a relação do homem com seu objeto de trabalho, propiciando uma maior transformação da natureza. Os signos, por sua vez, são produtos sociais que representam objetos, eventos e situações, e funcionam como um suporte às atividades humanas. São exemplos de signos: as palavras, os números, os símbolos algébricos, os esquemas, diagramas e mapas (Van Der Veer & Valsiner, 1996). Sua criação e uso são semelhantes à dos instrumentos, mas, enquanto estes são voltados à transformação e ao controle da natureza ou de objetos materiais, os signos são ferramentas que se orientam ao

controle da atividade psicológica, do comportamento dos outros e do próprio indivíduo (Vygotsky, 1989).

O uso dos signos passa por duas importantes mudanças no decorrer do desenvolvimento individual. Uma dessas transformações diz respeito à internalização de signos, o que faz com que a criança deixe de depender de marcas externas e passe a fazer uso de representações mentais, que funcionam como substitutos dos objetos e estímulos que estão no mundo (Vygotsky, 1989). Através do processo de internalização, os signos se tornam ferramentas individuais. Eles permitem que a criança passe a lidar mentalmente com algo que está ausente no tempo e espaço imediatos, além de possibilitar a imaginação e o planejamento.

A outra mudança no uso dos signos ao longo do desenvolvimento diz respeito à criação de sistemas simbólicos, que “...organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.” (Oliveira, 1995, p. 34). Os sistemas simbólicos – entre os quais Vygotsky destaca a linguagem - são construídos socialmente. A compreensão e a interpretação do mundo se tornam possíveis ao homem justamente através desses sistemas simbólicos disponibilizados pela cultura, os quais crescem em número e complexidade ao longo do desenvolvimento do indivíduo e da espécie, levando a importantes transformações (Smolka, 2004).

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores não estão embasadas apenas na mente individual. Elas são formadas e transmitidas na cultura, e se desenvolvem historicamente (Nicolopoulou, 1997). O que se produz nas relações e se estabiliza por convenção entre as pessoas deixa marcas que persistem nos indivíduos e nas diferentes gerações (Smolka, 2004). “É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.” (Oliveira, 1995, p. 36).

Nesse sentido, para Vygotsky (1989) todas as funções psicológicas, ao longo do desenvolvimento da criança, aparecem duas vezes: primeiro em nível social e depois em nível individual. O desenvolvimento se dá, portanto, do plano interpsicológico - entre pessoas - para o intrapsicológico - no interior do sujeito. Na passagem do plano interpsicológico para o intrapsicológico, ocorre uma reconstrução interna de uma operação externa, a transformação de um fenômeno social em uma função psicológica.

Inicialmente as ações da criança são significadas, interpretadas e estimuladas pelas outras pessoas, de acordo com os significados disponíveis em seu grupo cultural. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai internalizando os significados fornecidos pelo outro social, e torna-se capaz de interpretar e significar suas próprias ações e o mundo em que vive (Oliveira, 1995).

Nesse processo, a interação social desempenha um papel central e por isso ela é considerada o motor do desenvolvimento (Vygotsky, 1989). É através dela que as significações produzidas e modificadas culturalmente vão sendo transmitidas às gerações seguintes (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2004). Também é por meio das interações que a criança estabelece com os adultos e pares mais capazes de seu grupo cultural que se dá a aprendizagem.

Para Vygotsky (1989) é possível que a criança não consiga realizar determinada tarefa sozinha, mas o faça com orientação ou ajuda de outra pessoa, o que o autor chama de nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky estabelece, então, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real - aquilo que a criança é capaz de resolver sozinha - e o nível de desenvolvimento potencial - o que a criança consegue realizar sob a orientação de um adulto ou de pares mais capazes.

É importante ressaltar que, embora Vygotsky conceda um papel fundamental à cultura na constituição do ser humano esta não é considerada algo estático a que o indivíduo se submete, mas sim um “palco de negociações” (Oliveira, 1995, p. 38), no qual o ser humano está constantemente recriando e ressignificando os elementos culturais disponíveis, movimentando o processo de desenvolvimento da cultura.

Com base em Vygotsky, e propondo uma recriação dessa teoria, diversos autores vêm investigando a interdependência entre cultura e desenvolvimento infantil. Tudge (2008) define cultura como o compartilhamento, por um grupo, de determinados valores, crenças, práticas, recursos, instituições e identidades sociais, os quais são transmitidos às gerações seguintes. Segundo o autor, culturas distintas disponibilizam experiências diferentes e incentivam as pessoas que as constituem – e, entre elas, as crianças - a engajarem-se em certos tipos de atividades e não em outras (Tudge et al., 2006). Isso ocorre porque os objetivos e metas para o desenvolvimento humano são diferentes em cada grupo cultural. As práticas sociais que promovem o desenvolvimento infantil, portanto, variam

conforme a cultura e estão ligadas a valores e hábitos considerados importantes em determinado contexto (Rogoff, Mosier, Mistry & Göncü, 1993).

No entanto, a transmissão dos significados culturais não é algo dado unilateralmente. Nas interações que estabelecem com o mundo, as pessoas trazem consigo uma bagagem específica, própria de suas trajetórias individuais, que lhes possibilita certas interpretações dos elementos socioculturais disponíveis (Oliveira, 1995). Essa concepção de sujeito reivindica um caráter transformador à atividade humana, pois compreende o ser humano como um ser ativo, que provoca transformações nos contextos em que está inserido, ao mesmo tempo em que é constituído por sua realidade social e cultural (Smolka & Laplane, 2005).

Por essa razão, boa parte dos estudos mais recentes sobre desenvolvimento infantil, realizados com base na perspectiva histórico-cultural, vem ressaltando o papel ativo da criança nas interações que ela estabelece com o outro social e com os elementos de sua cultura. Segundo Rogoff (1993), as crianças se apropriam de forma ativa dos significados culturais ao colaborar e participar de atividades que fazem parte de seu cotidiano e de suas rotinas. Nesse processo, denominado pela autora de participação guiada, ao invés de simplesmente importar um processo externo ao plano interno, a criança se apropria de um entendimento transformado por seu próprio envolvimento na atividade. O conceito de participação guiada, portanto, enfatiza o papel ativo da criança tanto ao observar quanto ao participar com seus cuidadores e companheiros em atividades organizadas socialmente.

Rogoff et al. (1993) observaram as interações de crianças e seus cuidadores durante atividades de rotina em quatro grupos culturais, que se diferenciavam em termos de recursos econômicos, tamanho da família, valores, etc. Os resultados da pesquisa mostraram que havia importantes semelhanças e diferenças nos processos de participação guiada nessas comunidades. As variações estavam relacionadas, principalmente, aos objetivos propostos para o desenvolvimento infantil e ao tipo de envolvimento que ocorria entre crianças e adultos nos diferentes grupos. Existiam diferenças na maneira como as comunidades disciplinavam as crianças, na idade em que elas eram segregadas das atividades dos adultos, e no nível de responsabilidade que estes possuíam em instruir as crianças.

Para integrar as crianças à cultura e movimentar o processo de transmissão dos significados culturais, as sociedades contam com diferentes processos e recursos. As instituições sociais, como a família, a escola e a igreja, por exemplo,

têm um importante papel nesse sentido, pois ajudam a construir pensamentos e significados para as ações das crianças e dos outros sociais (Vasconcellos & Valsiner, 1995). Essas instituições estão inter-relacionadas de diferentes modos, e determinam qual a forma de ser e agir mais adequada aos indivíduos de uma cultura. No entanto, para a perspectiva histórico-cultural, as pessoas não são simplesmente moldadas por essas instituições sociais – como a escola – e sim recriam a cultura, tentando encontrar formas de ressignificar as normas e padrões ensejados pela sociedade (Rogoff, 1993).

Essa abordagem do desenvolvimento humano tem implicações importantes para a educação, pois lança um novo olhar sobre alunos, pais e professores, concebendo-os não como algo abstrato, passivo e moldável, mas sim como sujeitos concretos e ativos, em constante transformação, marcados pela história, pela cultura e pela classe social, e cujo desenvolvimento depende dos instrumentos e signos disponibilizados pela cultura em que vivem.

A teoria de Vygotsky, especificamente, também fornece elementos importantes para fundamentar o trabalho com crianças pequenas na educação infantil. Destacam-se, nesse sentido, suas concepções acerca do desenvolvimento da criança pré-escolar.

1.2. A Criança Pré-Escolar

Diferentemente de outras teorias que ressaltam o aspecto progressivo do desenvolvimento humano, Vygotsky (1932/2001a) o descreve como um processo marcado pela descontinuidade, conflitos e crises. Segundo Vygotsky, em algumas idades o desenvolvimento infantil é lento e não ocorrem rupturas bruscas capazes de reestruturar a personalidade da criança. Em outros períodos, se produzem crises que rompem o funcionamento psicológico infantil, constituindo pontos de virada no desenvolvimento.

Vygotsky identifica as seguintes crises ao longo do desenvolvimento infantil: crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos 3 anos, crise dos 7 anos e crise dos 13 anos. No entanto, para o autor, a idade cronológica da criança não é um critério seguro para o estabelecimento do seu nível de desenvolvimento, que deve ser acompanhado pela delimitação da zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky considera, portanto, a dimensão futura do desenvolvimento infantil, bem como o papel dos elementos disponíveis no contexto sociocultural em que a

criança vive. De qualquer forma, o autor define a idade pré-escolar como o período compreendido entre a crise dos 3 anos e a crise dos 7 anos.

Nessa fase, a criança é espontânea e age diretamente sobre o mundo, porque não diferencia significativamente sua vida interior em relação à vida exterior. Seus desejos e experiências não constituem um todo suficientemente diferenciado de sua conduta e atividade, ou seja: a criança pré-escolar se manifesta externamente tal como é internamente (Vygotsky, 1933/2001c).

O pensamento da criança pré-escolar caracteriza-se pela transição entre o pensamento do tipo sincrético e o pensamento por complexos. O sincretismo faz com que a criança pense em blocos íntegros, sem separar um objeto de outro. Ao explicar algo, a criança apresenta uma série de características, observações e impressões que estão diretamente relacionadas a uma imagem. No pensamento sincrético, portanto, ocorre o predomínio de conexões subjetivas, baseadas em impressões imediatas, sobre a coerência objetiva (Vygotsky, 1931/2001b).

Já no pensamento por complexos, a partir da experiência direta da criança, os objetos associam-se em sua mente não apenas em função de suas impressões subjetivas, mas também devido às relações factuais que existem entre esses objetos. O pensamento por complexos já envolve a generalização, mas seus componentes ainda são factuais e concretos, e as ligações criadas não são formadas no plano do pensamento lógico abstrato. Falta-lhes, assim, unidade lógica: qualquer ligação prática, ocasional e concreta que esteja de fato presente no ambiente pode acabar incluindo um determinado elemento em um complexo (Vygotsky, 1934/1996).

Nessa fase surgem os primeiros conceitos infantis, aos quais Vygotsky chama conceitos espontâneos ou cotidianos. Eles são formados durante a atividade prática diária da criança, com toda sua riqueza de significados. Vygotsky (1934/1996) caracteriza os conceitos espontâneos como puramente denotativos e definidos em termos das propriedades contextuais, perceptuais ou funcionais de seu referente. Embora a criança pré-escolar conheça bem os conceitos cotidianos (sabe o que é uma escola ou uma professora, por exemplo) e seja capaz de utilizá-los na prática, ela não consegue, ainda, defini-los em palavras e organizá-los em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas. As crianças levam algum tempo até tomar consciência dos conceitos cotidianos, e eles podem seguir sendo involuntários. Vygotsky distingue esses conceitos espontâneos dos conceitos científicos, que surgem ao longo do processo de

instrução formal, durante a idade escolar, com base em procedimentos analíticos, o que implica a localização de um elemento dentro de um sistema de categorias lógicas.

A linguagem tem um papel fundamental na formação dos conceitos cotidianos e na transição entre o pensamento sincrético e o pensamento por complexos. A conexão sincrética vai se diferenciando através da ação da palavra, que distingue os objetos. Quando se diz a uma criança: “Olha, é uma escola” e a criança vê esse objeto, ela passa de um todo, de uma imagem sincrética, ao encontro com o conceito espontâneo de escola. Esses primeiros conceitos, no entanto, não se desenvolvem apenas como efeito da palavra dos outros. Eles se configuram a partir de uma reelaboração feita pela própria criança, que elege alguns aspectos significativos dessas imagens para compor determinado conceito espontâneo (Vygotsky, 1931/2001b).

Esse papel ativo e criativo da criança (e do ser humano de modo geral) em suas interações com o mundo fica evidente nas teorizações de Vygotsky sobre a imaginação (Vygotsky, 1930/2009). O autor afirma que a imaginação está presente em tudo que foi criado pelo ser humano, ou seja, em todo o mundo da cultura. Vygotsky propõe que a imaginação é viabilizada pelas condições concretas, e instigada nessas condições, pois ela depende da experiência prévia, a qual vai fornecer o material a partir do qual será construída a fantasia. Em função disso, a imaginação se expressa de modo singular em cada período do desenvolvimento humano. Ela não é igual na criança e no adulto, pois os interesses e a complexidade do tipo de relação que crianças e adultos estabelecem com o meio também são diferentes.

Vygotsky (1930/2009) considera a criança muito menos capaz de imaginar do que um adulto, mas entende que esta confia mais nos produtos de sua criação, além de controlá-los menos. Segundo o autor, tanto o material a partir do qual é construída a imaginação, quanto a qualidade e a variedade das combinações que se juntam a esse material são mais limitadas na criança do que no adulto.

Para Vygotsky (1930/2009), o principal valor da criação infantil não está no seu produto, mas no próprio processo de criação. “O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação” (p. 101). Na fantasia da criança, segundo o autor, é comum observar-se o processo de exagero, as imprecisões, as alterações da experiência real e as histórias fantásticas.

Para Vygotsky (1930/2009) a criação infantil é inicialmente sincrética, o que significa que os diferentes tipos de arte não se encontram especializados e rigidamente separados, mas sim unidos em uma ação artística integral. A imaginação da criança pré-escolar, portanto, está presente em diversos tipos de produções, que absorvem elementos umas das outras: desenhos, narrativas, dramatizações, etc. O sincretismo da criação infantil, segundo Vygotsky, também sugere a existência de um estágio preparatório, uma espécie de base a partir da qual emergem todos os outros tipos de arte na criança: o brincar.

1.3. Brincar, Cultura e Desenvolvimento Infantil

O brincar é um tema abordado por teóricos de diferentes campos do conhecimento, os quais fornecem explicações diversas para a finalidade dessa atividade e propõem distintas classificações quanto aos tipos de brincadeiras existentes. Vygotsky (1989), ao abordar o brincar, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, compreendendo tanto sua dimensão individual quanto grupal. Ao teorizar sobre esse tema, o autor interessa-se por investigar a relação do brincar com o desenvolvimento psicológico mais amplo.

Nesse sentido, para Vygotsky (1989), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Nesse contexto, a criança se apresenta além do esperado para a sua idade e mais além do seu comportamento habitual. “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (p. 117).

Para Vygotsky (1989), a criança realiza imaginariamente no brincar os desejos que ela não pode satisfazer em sua vida real. A contradição entre certas necessidades imediatas e desejos que só podem ser realizados no futuro é explorada no brincar e, por isso, para compreender essa atividade da criança, é necessário considerar suas necessidades e motivações. Ao brincar, portanto, a criança age com base em suas motivações e tendências internas, independentemente daquilo que vê e não em função dos estímulos fornecidos pelos objetos externos.

No entanto, essa condição não existe antes da idade pré-escolar. Em crianças muito pequenas, os objetos determinam boa parte de suas ações; sua aparência e função real direcionam enormemente a ação simbólica ligada a eles,

pois nessa fase o significado e a percepção dos objetos estão estreitamente ligados (Vygotsky, 1989). A criança ainda age baseada em suas percepções imediatas e, por isso, necessita de um pivô para lidar com os significados ao brincar (Coelho & Pedrosa, 1995).

Além disso, a brincadeira de faz-de-conta dessas crianças aproxima-se muito da situação real, sendo praticamente uma reprodução da mesma. A dimensão da imaginação ainda é muito restrita nessa fase e o brincar baseia-se, principalmente, na memória e em algo que de fato tenha acontecido. Ele é constituído por um conjunto de fragmentos de eventos reais, cuja inter-relação nem sempre é clara ou coerente para o observador (Vygotsky, 1989).

À medida que a função simbólica vai se desenvolvendo na idade pré-escolar, os objetos vão diminuindo sua força determinadora e a ação da criança vai tornando-se cada vez mais independente daquilo que ela vê concretamente. O pensamento vai gradualmente separando-se do ambiente imediato e da ação, e esta passa a ser guiada pelas ideias, ou seja: os objetos e a ação tornam-se subordinados ao significado. Nessa fase, um objeto já pode ser utilizado para representar qualquer outra coisa, independentemente de suas propriedades concretas. A criança passa a utilizá-lo segundo os significados criados por ela a partir de sua atividade imaginativa (Vygotsky, 1989).

Para Vygotsky (1989) existem no brincar dois componentes essenciais e inter-relacionados: a situação imaginária e as regras implícitas nessa situação. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que o brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias, ele também é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura. Quando duas crianças brincam de ser um aluno e uma professora, por exemplo, elas fazem uso da imaginação, mas ao mesmo tempo não podem se comportar de qualquer forma; devem, sim, obedecer às regras do comportamento esperado para um aluno e uma professora dentro de sua cultura. Caso não o façam, correm o risco de não serem compreendidas pelo companheiro de brincadeira. A criança aprende, assim, que a manutenção da situação imaginária depende da adesão às regras implícitas nessa situação. Essa adesão é voluntária e necessária para que a brincadeira se mantenha, e é justamente essa sujeição às normas que dá prazer ao jogo. Ninguém obriga a criança a aceitar essas regras, mas, sem aderir a elas, torna-se mais difícil brincar.

Por essa razão, o brincar é uma das primeiras atividades em que as crianças impõem regras a elas mesmas, ao invés de recebê-las dos adultos (Nicolopoulou, 1997). Essas regras não são formais nem explicitamente reconhecidas pelas crianças, e são construídas no próprio desenrolar da brincadeira, com base nos comportamentos habituais de uma determinada cultura. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (Vygotsky, 1989, p. 108).

O contexto cultural em que a criança vive, portanto, influencia os comportamentos que são esperados ou proibidos no contexto do brincar, o tipo de objetos que são disponibilizados e as brincadeiras que são ou não aceitas. Ao mesmo tempo, a criança constrói sua própria versão sobre esses significados culturais (Valsiner, 1988). Dessa forma, conforme sugerem De Conti e Sperb (2001), ocorre a bi-direcionalidade da transmissão cultural, pois o brincar da criança é estruturado com base nos sistemas de significado de seu grupo cultural, ao mesmo tempo em que é ressignificado e reestruturado no próprio ato de brincar da criança.

Por essa razão, alguns autores que estudam o desenvolvimento infantil procuram observar em suas pesquisas episódios de interação de crianças no contexto do brincar, cuja análise permite acessar o papel ativo que elas assumem na construção e compartilhamento de significados culturais (De Conti & Sperb, 2001; Pedrosa, 2005; Pedrosa & Carvalho, 2005).

O brincar entre pares é considerado, por Pedrosa (2005), um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação sobre o desenvolvimento das crianças, pois é nesse contexto que elas desempenham e atribuem-se papéis, criam cenários, organizam espaços e lidam com conflitos de interesse. Ao brincar com seus pares, a criança também expressa sentimentos, intenções e demonstra seus conhecimentos acerca das relações sociais (Kavanaugh & Engel, 1998).

O brincar no grupo diferencia-se em vários aspectos do brincar que a criança desenvolve sozinha ou com adultos. Bornstein (2006), por exemplo, afirma que a brincadeira simbólica tende a aparecer mais quando a criança brinca colaborativamente com seus pares do que quando brinca sozinha, embora o simples fato de ter um parceiro não garanta o surgimento da brincadeira de faz-de-conta. Isso parece depender de outros fatores, como o tipo de relação existente entre as crianças. Alguns estudos, por exemplo, mostram que brincadeiras mais sofisticadas do ponto de vista social e cognitivo são produzidas com maior

frequência entre pares que são amigos, em comparação a parceiros que não são próximos entre si (Rubin & Howe, 1985).

O brincar entre companheiros da mesma idade apresenta outras especificidades, como o fato de envolver participantes que têm o mesmo *status*, ou seja, que possuem habilidades similares. Segundo Sawyer (1997), o brincar entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso, tem mais negociações e é mais criativo. A novidade, nas interações criança-criança no contexto do brincar, pode emergir do uso original de um objeto, do enriquecimento de um empreendimento, da transgressão de uma regra, da sincronia de ações, entre outras situações (Pedrosa & Santos, 2009). Os comportamentos de oposição aos adultos, por exemplo, são frequentes nesse contexto, pois o brincar é regido por regras próprias, elaboradas pelas crianças, e não pré-definidas pelos adultos (Rossetti-Ferreira & Oliveira, 2009).

Ao brincar, as crianças utilizam diferentes recursos: a postura, os sons que remetem a animais e a outros fenômenos, as palavras, as frases e a transformação do ambiente físico e dos objetos (Coelho & Pedrosa, 1995). Quando o brincar ocorre no grupo, portanto, é necessário que as crianças negociem o uso e o significado atribuído aos objetos. Esse acordo é importante para que, durante o brincar, seja possível às crianças imaginar e, ao mesmo tempo, manter o fluxo da atividade. Esse processo também depende dos significados que estão presentes na cultura.

O brincar também permite que a criança tome certa distância daquilo que lhe faz sofrer, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que são difíceis de enfrentar. Conforme sublinham Goulart e Sperb (2003), “aquilo que a criança, muitas vezes, não verbaliza a respeito de suas emoções, alegrias, conflitos, enfim, pode ser expressado pelo brincar.” (p. 358). Por meio do brincar, as crianças criam novas edições para suas histórias individuais, que as auxiliam a lidar com as suas emoções (Sperb, 2009). A distorção, o exagero e a extravagância, características da brincadeira de faz-de-conta, revelam o grau considerável com que o afeto está presente nessa atividade (Fein, 1987).

A revisão da literatura mostra a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Em função disso, o brincar é considerado, atualmente, um dos eixos do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil. No entanto, essa importância conferida ao brincar nem sempre esteve presente nas escolas. Durante muito tempo, boa parte do atendimento prestado a crianças

pequenas nesses locais restringia-se a suprir suas necessidades de cuidado, com ênfase em aspectos como alimentação, sono e higiene.

Essas mudanças mostram que as concepções de criança e os fatores considerados relevantes para seu desenvolvimento variam conforme o ambiente cultural, refletindo-se nos tipos de atividades, interações e materiais disponibilizados nas instituições de educação infantil em diferentes contextos.

Por essa razão, segundo a perspectiva histórico-cultural, entender as raízes das instituições na história pode elucidar tanto sua estrutura quanto suas formas de funcionamento atual (Rogoff, 1993). Para se compreender o que as crianças dizem sobre a escola de educação infantil na atualidade é importante, então, lançar um olhar para a trajetória, bem como para o cenário atual dessas instituições.

1.4. A Educação Infantil no Brasil

Atualmente, as escolas de educação infantil brasileiras têm objetivos sociais, educacionais e políticos. Segundo Didonet (2001), o objetivo social da escola deve-se ao fato de que muitos pais precisam, para participar da vida econômica, cultural e política, contar com uma instituição que lhes dê suporte no cuidado de seus filhos. Já a função educacional dessas escolas está ligada à ideia de criança enquanto sujeito da educação e à importância dos primeiros anos de vida como potencial de desenvolvimento. As escolas de educação infantil, em seu objetivo educacional, precisam promover a aprendizagem, mediando o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança. O terceiro objetivo das escolas de educação infantil, segundo o autor, é político: elas devem iniciar a formação do cidadão.

No entanto, a importância e as funções atualmente conferidas à educação infantil no Brasil não estiveram sempre presentes nessas instituições, e também não são resultado de uma evolução natural do sistema de ensino. Elas estão ligadas, isto sim, a um conjunto de mudanças históricas, econômicas, políticas e sociais, além de estarem vinculadas a certos movimentos que defenderam a importância da educação nos primeiros anos de vida (Didonet, 2007).

1.4.1. A Trajetória da Educação Infantil no Brasil

A história da educação infantil no Brasil, assim como em outros países ocidentais, é marcada pela separação entre creches e pré-escolas e entre cuidado e educação. Quando surgiram, essas instituições tinham objetivos distintos e se

destinavam a populações diferentes. Segundo Facchini (2001), “a creche no Brasil surge da necessidade de liberar a mãe pobre ou escrava para o trabalho.” (p. 54). Até o início do século XX, essas instituições se destinavam a cuidar dos filhos de mulheres solteiras, viúvas, abandonadas ou que precisavam trabalhar em função de sua situação de pobreza. Esses locais tinham como objetivo principal alimentar, vestir e manter essas crianças longe das ruas. Já os jardins de infância, que surgiram próximo ao final do século XIX no Brasil, eram instituições privadas e voltadas a crianças de classe média e média-alta, a partir dos 3 anos de idade. Essas pré-escolas eram dotadas de uma característica educacional, havendo uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança, e não apenas com o cuidado (Freitas, Shelton & Sperb, 2009).

Posteriormente, a teoria da privação cultural, bem como a proposta de educação pré-escolar compensatória, contribuíram para a expansão das escolas infantis (Campos, 1997). Também o movimento feminista, ocorrido nas décadas de 60 e 70, fez com que muitas mulheres de classe média e média-alta passassem a trabalhar fora de casa, aumentando a demanda por serviços de qualidade voltados à educação e ao cuidado de crianças pequenas (Freitas et al., 2009). Nesse contexto, como resultado de movimentos de estudantes e trabalhadoras universitárias que reivindicavam um local onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam e estudavam, foram criadas as primeiras creches em universidades públicas (Raupp, 2004).

A ampliação do número de creches e pré-escolas – em sua maioria a baixo custo - e o surgimento dos primeiros estudos sobre as condições em que funcionavam essas instituições trouxeram à tona a preocupação com a qualidade desses locais. Esses estudos, segundo Campos, Füllgraf & Wiggers (2006), mostraram a precariedade dos prédios, a falta de materiais adequados e de projetos pedagógicos, a baixa escolaridade e a pouca formação dos educadores que trabalhavam com as crianças pequenas.

A constatação da baixa qualidade da educação infantil somou-se à discussão acerca dos direitos da criança, levando diversos profissionais da educação, bem como grupos ligados a universidades, a formular, em 1986, os princípios do Movimento Nacional Criança e Constituinte. As propostas desse movimento, que defendia uma concepção de criança enquanto cidadã e sujeito de direitos, refletiram-se em artigos e incisos da Constituição Brasileira de 1988 (Didonet, 2007).

Com a promulgação dessa lei, a educação infantil tornou-se direito garantido da criança desde seu nascimento até os 6 anos de idade e, juntamente com os demais direitos da criança, recebeu o caráter de prioridade absoluta. Os municípios se tornaram os principais responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental, e as creches foram reconhecidas como instituições educacionais (Didonet, 2007).

As mudanças mais recentes na história da Educação Infantil também ocorreram a partir de alterações na legislação (Flach & Sordi, 2007). A Lei Federal das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394), de 1996, incorporou a educação infantil (de 0 a 6 anos) ao sistema de educação brasileiro como primeiro estágio da educação básica e passou a exigir formação mínima de Magistério ou, preferencialmente curso superior, para os professores de educação infantil. Com a nova LDB, a função das creches e pré-escolas passou a ser considerada complementar à ação da família, o que contribuiu para que a educação e o cuidado das crianças pequenas saíssem do espaço exclusivamente doméstico sem que a família – e principalmente as mães – fossem consideradas incapazes (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2004). O texto da LDB manteve o uso dos termos creche e pré-escola, mas determinou que ambas deveriam cumprir as mesmas funções: cuidado e educação. A distinção entre os dois termos, na LDB, está relacionada à atribuição de faixas etárias diferentes para essas instituições: o período de 0 a 3 anos para creches e a faixa etária de 4 a 6 anos para a pré-escola.

Com o objetivo de oferecer embasamento para os projetos pedagógicos das escolas de Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura lançou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento que, em sua proposta, toma como referência a criança, enfatizando seu desenvolvimento em diferentes contextos sociais e culturais. No ano seguinte, outro documento importante foi criado: a Resolução n.º 1, da Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essa Resolução é clara ao afirmar que as instituições de Educação Infantil devem promover práticas de educação e cuidados, integrando os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança, entendendo-a como um ser completo e indivisível. Alguns anos depois, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), que prevê requisitos básicos de infra-estrutura para o funcionamento das escolas de educação infantil.

Outro documento que teve efeitos sobre a educação infantil foi a Lei

11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que implantou o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória de crianças a partir dos 6 anos de idade. Com essa mudança, a educação infantil passou a atender a crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo as creches voltadas às crianças até 3 anos e as pré-escolas às crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2006).

Um das legislações mais recentes na área da Educação Infantil é a Resolução n.º. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação. Segundo essas diretrizes, as ações pedagógicas na Educação Infantil precisam considerar a criança pequena como um sujeito de direitos que constrói sentidos para o mundo a partir das suas interações e práticas cotidianas. Para atingir esses objetivos, a Resolução recomenda que as propostas pedagógicas na Educação Infantil organizem os materiais, espaços e tempos de forma a promover deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos da escola. Além disso, segundo esse documento, as ações cotidianas na educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações entre crianças de diferentes idades e a brincadeira. Essa legislação ainda preocupa-se em determinar a continuidade dos processos de aprendizagem na transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, mas sem antecipar conteúdos. A Resolução também define como dever do Estado a garantia de oferta à educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção e próxima à residência da criança.

Essas legislações ilustram as mudanças que foram ocorrendo, no Brasil, em relação à concepção de criança, de escola, e no que diz respeito à função da educação infantil. Apesar das garantias constantes nessas leis, o panorama atual da educação infantil ainda está distante do ideal de uma educação de qualidade garantida a todos. A comparação entre o número total de crianças brasileiras entre 0 e 5 anos e a quantidade das que estão, de fato, frequentando creches e pré-escolas mostra que o direito à educação infantil ainda não é acessível a muitas crianças. A maior concentração dessas escolas está em áreas urbanas, existindo poucas instituições no meio rural (Freitas et al., 2009).

Entre as escolas atualmente mantidas pelo poder público estão unidades de educação infantil que funcionam em universidades federais, cuja existência é justificada pela execução, nesses locais, de práticas aliando ensino, pesquisa e extensão. Em sua pesquisa sobre creches universitárias, Raupp (2004) constatou que a maioria dos estagiários entrevistados considerava sua prática nesses locais

como uma experiência distante da realidade da maioria das instituições de educação infantil públicas, pois essas creches atendem exclusivamente crianças ligadas à comunidade universitária. Por essa razão, tem sido discutida a necessidade de expansão do atendimento à comunidade em geral nessas instituições.

De fato, o contraste existente entre as diferentes escolas de educação infantil brasileiras tem sido objeto de preocupação. Conforme sugere Rezende (2004), subjacente aos diferentes tipos de escola estão distintos “tipos de crianças” (p.104): as que têm acesso ao máximo de oportunidades por fazerem parte de um estrato social mais favorecido, e aquelas que supostamente precisam da educação infantil apenas para receber alimentação e cuidados. Pesquisas que examinam o cotidiano das instituições de educação infantil também fazem referência a essas diferenças e mostram as dificuldades encontradas em muitas dessas escolas.

1.4.2. O Cotidiano das Escolas de Educação Infantil

Interessados em investigar a qualidade e o modo de funcionamento das escolas de educação infantil brasileiras, diversos autores vêm realizando pesquisas que examinam o cotidiano dessas instituições. A revisão desses estudos pode ser útil para se compreender as concepções que as crianças participantes desta pesquisa possuem sobre sua escola.

De modo geral, muitas dessas pesquisas mostram as dificuldades encontradas em diversas escolas de educação infantil. Cruz (2001), por exemplo, investigou creches comunitárias em Fortaleza, no Ceará, e constatou que estas apresentavam problemas de segurança e falta de equipamentos. As atividades realizadas enfatizavam a alimentação, a higiene e o descanso, e as crianças permaneciam ociosas por grande parte do tempo. Apesar disso, as professoras e as famílias não teciam críticas acerca desse cenário.

Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Tomazzetti (1997) na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A autora pesquisou a qualidade de creches municipais e conveniadas, constatando que as salas não tinham atrativos e limitavam as possibilidades de brincadeiras e de exploração do espaço pelas crianças. As interações entre adultos e crianças eram prejudicadas pelo pouco contato físico, que ocorria apenas nos momentos de higiene. As rotinas enfatizavam a autoridade e as regras, e as práticas pedagógicas priorizavam a repetição e o treino. A autora atribui boa parte desses problemas à instabilidade do

quadro de professoras e à sua falta de qualificação, bem como à ausência de materiais pedagógicos e brinquedos.

Outro estudo que examinou o cotidiano de creches e pré-escolas foi realizado por Barbosa (2006). A partir da revisão da literatura na área da educação infantil, e de uma pesquisa de campo realizada em diferentes instituições, Barbosa investigou de que maneira as rotinas operam como categoria pedagógica na educação infantil. A partir de uma releitura das rotinas presentes nessas escolas, a autora identificou os elementos que as constituem: a seleção e as propostas de atividades, o uso do tempo, a organização do ambiente e a seleção e oferta de materiais.

Barbosa (2006) observou, com base nos modelos pedagógicos e na sua pesquisa de campo, a existência de dois grandes grupos de atividades características de escolas infantis. Um deles é composto por rituais de socialização e de cuidados, como os momentos de entrada, recreio, refeitório e sono. O outro grupo é formado por atividades consideradas pedagógicas, que podem ser livres ou dirigidas, como música, desenho, leitura e brincadeiras. A autora também identificou outra maneira de subdividir as atividades de rotina na educação infantil: separando-as entre as de cuidado e de educação. A autora afirma que a ênfase nesses dois tipos de atividades depende da faixa etária das crianças, de sua classe social, da formação dos professores e das propostas curriculares.

A autora percebeu, por exemplo, que o padrão das rotinas na educação infantil costuma ser diferente para as crianças menores – de 0 a 3 anos – e para as crianças maiores – de 4 e 5 anos. O eixo central das rotinas para as crianças pequenas são as atividades de cuidado – higiene, alimentação e sono –, aparecendo, também, situações de brincadeira, atividades lúdicas e expressivas. A variabilidade na sequência dessas atividades é pequena, e seu tempo de execução é lento, não havendo a exigência de que as crianças sigam horários definidos previamente. Já as rotinas das crianças maiores centram-se em atividades de socialização, criação de hábitos e aprendizagem de conteúdos. A organização das rotinas para essas crianças torna-se mais próxima ao modelo escolar, diminuindo a parcela de tempo dedicada a atividades de cuidado. Essas rotinas são compostas por maior variedade de momentos e as atividades são mais rápidas. Em função disso, a rigidez nos tempos de execução das tarefas também é maior.

Segundo a autora, as rotinas também são sistematizadas de maneira diferente para turno integral e parcial. Neste último, elas enfatizam menos as

atividades ligadas ao cuidado, como saúde, higiene e alimentação, e centram-se em atividades pedagógicas e de formação de hábitos, pois se pressupõe que as tarefas de cuidado sejam executadas na casa das crianças. Já as rotinas de turno integral abrangem todas as áreas, pois as crianças passam um tempo mais longo na escola.

Apesar disso, Barbosa (2006) constatou, na revisão da literatura e em sua pesquisa de campo, que, atualmente, no Brasil, é difícil existir rotinas exclusivamente relacionadas a cuidados ou a atividades pedagógicas. A autora ressalta que, na atualidade, é comum perceber-se, sob uma atividade de cuidado, a existência de um projeto educativo, ao mesmo tempo em que as atividades pedagógicas precisam levar em conta os cuidados necessários à sua realização.

A maneira como o espaço físico da escola de educação infantil é organizado constitui outro elemento formador das rotinas. Ele está relacionado ao projeto político-pedagógico da instituição, bem como aos objetivos que os adultos possuem em relação ao desenvolvimento e ao futuro das crianças de seu grupo cultural. Portanto, a arquitetura desses espaços “expressa, para além das paredes concretas, uma ordem simbólica, valores e discursos”. (Barbosa, 2006, p. 124).

Segundo Barbosa (2006), as escolas de educação infantil foram criando, ao longo do tempo, um espaço social específico e diferenciado, atualmente reconhecido por certas características, como, por exemplo, o uso de cores, o tamanho reduzido dos móveis e a organização das salas de aula em “cantinhos”. O pátio, nesse sentido, é um dos elementos mais característicos das instituições de educação infantil. Barbosa constatou, em sua pesquisa de campo, que os pátios das escolas variam consideravelmente em termos de localização, tamanho, divisão, presença de elementos naturais, equipamentos e objetos disponíveis. “O pátio e o muro representam a zona de fronteira; simbolicamente, o muro é a linha que separa o mundo externo da cidade, das comunidades e das famílias da vida interna das instituições de educação infantil”. (p.128). Barbosa observou, nas instituições estudadas, a existência de diversos tipos de muros, que definem o limite entre o dentro e o fora da escola. Há estabelecimentos de educação infantil com muros altos, grades e porteiro eletrônico, enquanto outros contam com muros baixos e pequenas cercas de madeira, que permitem visualizar o espaço externo. O tipo de material usado nos muros, segundo a autora, ilustra o tipo de relação estabelecido entre a escola e o mundo externo. Um muro de tijolo – que impede a visão e evita a transmissão de barulho – é muito diferente de uma cerca de metal,

que possibilita a visualização e aproxima o espaço interno da escola ao mundo externo.

Já o espaço interno das instituições de educação infantil, segundo Barbosa, costuma ser dividido em salas, as quais servem como suporte às atividades pedagógicas. As salas costumam ser separadas por faixas etárias e ficam distantes das áreas de serviços, como cozinha e lavanderia. A presença de salas específicas para os professores e funcionários, bem como os refeitórios de adultos e de crianças, marcam a existência de “pessoas de diferentes tamanhos convivendo juntas, mas mantendo suas diferenças”. (Barbosa, 2006, p. 133).

Ainda em relação à organização dos espaços, Barbosa (2006) constatou que os ambientes educativos não se mostram corporalmente desafiadores para as crianças. A preocupação com a segurança faz com que o desenvolvimento motor, as habilidades de locomoção e a motricidade sejam, muitas vezes, negligenciados ao se organizar os ambientes na educação infantil.

O uso do tempo é outro elemento constituinte das rotinas na educação infantil. De acordo com Barbosa (2006), a preocupação com o uso do tempo aparece na literatura brasileira da área de dois modos. Um deles está relacionado à concepção de que as crianças precisam construir noções temporais. Por essa razão, seria necessário criar situações e rotinas a partir das quais elas possam construir essas noções. Isso explicaria a presença da sequência temporal das atividades na educação infantil, que possibilitaria à criança, no seu contato com a estabilidade, diferenciar seu tempo interno do tempo externo, construindo hábitos coletivos e diferenciando os diversos momentos do dia. A preocupação com o uso do tempo aparece de um segundo modo na literatura: diversos estudos mostram que a temporalização das rotinas, por estar relacionada à estruturação do tempo coletivo, muitas vezes deixa de respeitar os tempos individuais.

Barbosa (2006) também constatou que, na maior parte das instituições de educação infantil observadas, o controle do tempo era realizado pelo adulto. Muitas atividades – em especial aquelas que envolviam o uso de espaços coletivos, além de outros profissionais – acabavam produzindo um grande controle em relação a seu tempo de duração. Em momento algum a pesquisadora presenciou situações em que as crianças discutiram o emprego do tempo e a conciliação entre seu ritmo pessoal e o do grupo.

Segundo Barbosa (2006), as crianças internalizam as rotinas da educação infantil, passando a compreender que “para poder merendar é preciso lavar as

mãos, para ir ao pátio é preciso guardar todos os brinquedos ou materiais didáticos”. (p. 151). Essas experiências de repetição poderiam ser úteis no sentido de possibilitar uma continuidade às vivências das crianças. No entanto, o que a autora constatou é que a ligação que a criança acaba fazendo entre os diferentes momentos da rotina baseia-se na sequência e não no significado.

Os materiais disponibilizados constituem outro elemento das rotinas na educação infantil. Eles estão relacionados à proposta pedagógica das escolas e, muitas vezes, variam conforme as classes sociais atendidas pelas instituições. Em uma das escolas estudadas por Barbosa (2006), a autora constatou uma grande ausência de materiais. Os bebês passavam a maior parte do tempo sem ter acesso a brinquedos, o que contribuía para que utilizassem o corpo do outro como objeto para brincar. Como consequência, ocorriam muitas brigas e agressões entre as crianças. Contrastando com esse contexto, outra escola estudada caracterizava-se por sua riqueza ambiental, com materiais e instrumentos que eram usados livremente pelas crianças, mas sem desperdícios.

A partir dessas observações, Barbosa (2006) propõe que o papel das rotinas vai além da organização institucional, incluindo também a homogeneização, a moralização e o controle social. Segundo a autora, a padronização das rotinas procura camuflar as diferenças de gênero, idade, classe social e cultura. As práticas de moralização, segundo Barbosa, estão presentes nas rotinas em função de um dos objetivos da escola de educação infantil nas sociedades contemporâneas ser a socialização das crianças, através da transmissão dos valores e dos hábitos culturais dominantes.

Outros estudos que examinaram o cotidiano de escolas de educação infantil encontraram resultados semelhantes aos de Barbosa. Carvalho (2008), por exemplo, utilizando a metodologia etnográfica, analisou em uma pré-escola o modo como ocorriam três tipos de atividades que são comuns nas escolas de educação infantil: o descanso, a alimentação e o momento de brincadeira livre. O autor constatou na escola em que realizou sua pesquisa uma rigidez na organização dos espaços e do tempo, até mesmo em situações em que poderia haver maior flexibilização nesse sentido.

Os resultados desse estudo também mostraram que as regras e normas tinham um papel de destaque nessa pré-escola, estando presentes em boa parte das atividades e rotinas desenvolvidas. Segundo o autor, os momentos de brincadeira livre, descanso e alimentação acabavam por produzir efeitos disciplinares sobre as

crianças, pois definiam em que locais elas poderiam sentar, o que poderiam ou não comer, quando, como e onde deveriam descansar e brincar. Carvalho (2008) também observou que as crianças encontravam formas de burlar essas normas. Na hora do descanso, por exemplo, elas faziam uso de ações de resistência às regras, como conversar com os colegas, planejar fugas da sala ou permanecer de olhos abertos. Já no momento da alimentação, as crianças resistiam às regras trocando de lugar no refeitório, ou negando-se a comer.

Os resultados desse estudo, portanto, permitem verificar que as crianças não apenas internalizam passivamente as regras e normas da instituição, mas também buscam formas de conciliá-las com seus interesses e necessidades, o que muitas vezes se dá através de ações de resistência e transgressão. Apesar das normas difundidas pelos adultos procurarem homogeneizar e disciplinar os comportamentos das crianças através de reforços e castigos, estas exercem sua alteridade, rompendo com esse funcionamento.

As pesquisas que examinam o cotidiano das escolas de educação infantil também vêm investigando o modo como os papéis de gênero são construídos e significados nessas instituições. Em sua pesquisa de campo, Barbosa (2006) observou a forma diferenciada com que as escolas tratavam meninos e meninas. A autora cita uma situação ocorrida em uma das instituições observadas em seu estudo, na qual uma monitora comentou que o momento do banho era muito difícil, principalmente em função dos meninos, pois “as meninas são muito mais comportadas, mas os meninos são bagunceiros”. (p. 178).

Finco (2008) analisou as interações criança-criança e adulto-criança em uma pré-escola paulistana, com o objetivo de compreender de que modo as diferenças de gênero eram construídas nesse contexto. A autora afirma que a forma como as atividades são oferecidas às crianças e os tipos de brinquedos que lhes são disponibilizados reproduzem a expectativa de determinados comportamentos em meninos e meninas. Finco observou que as crianças transgridem essas expectativas dos adultos, pedindo e procurando brinquedos e atividades diferentes daqueles que são supostamente adequados ao seu gênero, ressignificando, desse modo, a cultura em que estão inseridas.

Outro objeto de interesse das pesquisas que examinam o cotidiano das escolas de educação infantil diz respeito às possibilidades que essas instituições oferecem às crianças para brincar. Essa preocupação está baseada no

conhecimento teórico atual sobre desenvolvimento infantil, que define o brincar como uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento das crianças.

Embora a própria legislação brasileira – com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (1999) – se baseie nesse conhecimento ao estabelecer o brincar como um eixo fundamental do trabalho com crianças pequenas, o que muitas pesquisas mostram é o predomínio do caráter escolarizante das práticas desenvolvidas na pré-escola, com ênfase no treino de conteúdos específicos e de habilidades intelectuais.

Mesmo quando o brincar está envolvido nas ações pedagógicas, ele muitas vezes é utilizado de modo muito restrito, como material que necessita de ações orientadas, e em detrimento da natureza lúdica. Nascimento (2004), por exemplo, identificou em seu estudo que as professoras apresentaram dificuldade em construir com as crianças episódios de brincadeiras envolvendo criação, imaginação e fantasia na pré-escola. Segundo a autora, isso pode se dever ao fato das professoras não vivenciarem o brincar como uma atividade significativa, por estarem muito vinculadas ao ensino tradicional ou às cobranças da instituição.

Por outro lado, Tudge et al. (in press), em um estudo transcultural, constataram uma grande presença do brincar nas rotinas das escolas de educação infantil na cidade de Porto Alegre. Em sua pesquisa, os autores investigaram as atividades e interações típicas nas quais crianças pequenas, provenientes de diferentes países e classes sociais, se engajavam. Para isso, elas foram observadas, durante 20 horas semanais, em todos os locais em que estavam. Ao examinar especificamente suas atividades na pré-escola, os autores constataram que as crianças gaúchas passaram a maior parte do tempo brincando.

Comparando esses resultados aos obtidos com crianças de outros países, Tudge et al. (2006) sugerem que frequentar uma pré-escola parece ter significados distintos em diferentes culturas. Assim, em alguns grupos, o objetivo da pré-escola está ligado à oportunidade da criança brincar e interagir com os pares e objetos, enquanto outras culturas se preocupam mais com a transição para o ensino fundamental ou com a segurança e o cuidado das crianças. Essas diferentes concepções se refletem em proposições diferentes para a pré-escola, na escolha das atividades, no papel do professor e dos alunos e na adoção de princípios e práticas de diferentes correntes teóricas e pedagógicas.

Os autores observaram, nesse sentido, que as crianças americanas que frequentavam a pré-escola se envolveram mais em lições acadêmicas e interpessoais, brincaram mais com objetos acadêmicos, e se engajaram mais em conversar com adultos do que crianças, do mesmo país, que não frequentavam essas instituições. Diferentemente dos participantes do Quênia, local em que a educação infantil tem a função de preparar as crianças para os exames de ingresso nas melhores escolas de ensino fundamental, em Porto Alegre, segundo os autores, a pré-escola parece ter uma função diferente: fornecer às crianças um ambiente seguro onde possam brincar. É possível, segundo eles, que isso ocorra porque as professoras compartilham da ideia de que as crianças aprendem quando brincam (Tudge et al., in press).

Pesquisas mostram que o brincar é a atividade preferida pelas crianças na pré-escola. No estudo de Araújo (2009), realizado em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Juiz de Fora, as crianças destacaram o faz-de-conta como a principal atividade desempenhada por elas no contexto da escola de educação infantil. As brincadeiras relatadas pelas crianças aconteciam principalmente em situações de interações entre pares em espaços externos da escola.

Estudos como o de Araújo (2009), que procuram escutar as crianças acerca de diferentes aspectos de suas vidas, eram raros no Brasil até a década de 90. Nos últimos anos, no entanto, têm crescido o número de pesquisas nas áreas da Psicologia, Saúde e Educação que procuram apreender o ponto de vista das crianças sobre diversos temas (Cruz, 2008). Para Pinazza e Kishimoto (2008), é importante que as crianças participem das investigações relativas a questões da infância e, em especial, da educação infantil. Alguns estudos vêm sendo realizados nesse sentido.

1.5. A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças

Uma das primeiras pesquisas brasileiras que procurou apreender as concepções das crianças sobre a pré-escola foi realizada por Gonçalves (1990). Durante o ano letivo de 1987, a autora investigou as representações que alunos de baixa renda faziam acerca da escola, em sua primeira experiência nessa instituição. O estudo foi realizado em uma pré-escola municipal de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, com 10 crianças de 6 anos de idade. Os dados foram coletados em três momentos: no início, na metade e no final do ano letivo.

Os procedimentos utilizados foram: desenho da escola, interpretação de ilustrações que apresentavam situações escolares, comentários sobre histórias que tinham como tema a escola e dramatização na brincadeira “de escolinha”. Além disso, como forma de contextualizar as representações das crianças sobre a pré-escola, foram realizadas observações e entrevistas com professores, alunos e famílias.

Os resultados mostraram que, para as crianças, a escola tinha outras funções que não a pedagógica, como fornecer alimentação, assistência dentária e ambulatorial, ou seja, elas enfatizaram o aspecto assistencial da pré-escola. A pesquisadora observou que as crianças que passavam um turno na escola acreditavam que a função de sua frequência à instituição era estudar e aprender. Já as crianças que passavam dois turnos na escola entendiam a pré-escola como um local para brincar e passar o dia. Para a autora, essas diferenças estavam relacionadas ao tempo que as crianças permaneciam no ambiente escolar, e também às expectativas dos pais dessas crianças em relação à pré-escola, conforme observado em entrevistas com eles.

Os resultados também evidenciaram, na representação das crianças sobre a escola, os mecanismos de controle empregados pelas professoras – com ênfase para castigo, prêmios, notas e ameaças – como forma de controlar o comportamento das crianças. As regras da escola também foram mencionadas: as crianças verbalizaram tanto o que elas não poderiam fazer – conversar, levantar, brigar, bagunçar, desenhar sem autorização da professora – quanto o que elas deveriam fazer – a lição, o que a professora mandava. A partir desses resultados, a autora observa a necessidade de uma rediscussão acerca do papel da escola e da pré-escola na sociedade brasileira, e ressalta a importância de se pensar a formação de educadores.

Alguns anos depois, em outro estudo, Gonçalves (1996) investigou a brincadeira de faz-de-conta de “escolinha” de crianças de 4 e 5 anos, buscando analisar como se dava a construção do enredo e dos papéis de professor e aluno desempenhados pelas crianças, além de identificar os elementos mediadores da brincadeira. Embora o objetivo dessa pesquisa não tenha sido investigar as concepções das crianças sobre a escola, esse aspecto ficou evidenciado em alguns episódios da brincadeira de escolinha desenvolvida por elas.

Os dados do estudo foram coletados em duas creches públicas que atendiam a famílias de baixa renda na periferia da cidade de Ribeirão Preto, no

estado de São Paulo. Foram formados três grupos de crianças e realizadas gravações em vídeo de sessões de brincar, nas quais as educadoras propunham às crianças uma brincadeira de escolinha, deixando algum material para a realização da atividade e retirando-se da sala em seguida, onde permaneciam somente as crianças e o operador da filmadora. Foi realizada microanálise dos dados a partir das transcrições das sessões gravadas.

Os resultados mostraram que os comportamentos, verbalizações e gestos foram construídos pelas crianças na brincadeira com base em fragmentos do seu modelo de escola. Na brincadeira desenvolvida pelas crianças, apareceram os rituais e normas básicas de sala de aula, como a regra do silêncio, a disposição das cadeiras e mesas em fila, a necessidade de sentar nos lugares organizados pela professora, a importância de todos responderem simultaneamente e de forma “cantada”. Na brincadeira de uma das turmas, o uso do material ficou centrado na figura da professora, constituindo uma das regras presentes no faz-de-conta. À professora cabia organizar e distribuir o material, além de disciplinar o grupo. Suas ações e posturas incluíram: jogar a cabeça para trás, semblante sério, mãos na cintura, bater com objeto na mesa enquanto falava, além de gesto típico de fechar a boca com um zíper.

A pesquisadora afirma que a brincadeira de escolinha não apenas reproduziu experiências vivenciadas pelas crianças, mas também foi resultado do que ocorreu na própria situação de faz-de-conta, na qual as crianças foram desenvolvendo, no grupo, ações relacionadas ao tema, mediadas por objetos e pela lembrança de rotinas ligadas à situação proposta. A brincadeira, portanto, envolveu não apenas a memória, mas também a imaginação.

Em um estudo mais recente, Cruz (2002) pesquisou as opiniões de crianças sobre uma creche comunitária localizada na cidade de Fortaleza, Ceará. Participaram do estudo 8 crianças com idades entre 5 e 6 anos. Foram usadas as seguintes técnicas para coleta de dados: entrevistas com as crianças, histórias para completar (10 inícios de histórias sobre experiências na creche, que as crianças deveriam continuar) e desenhos com histórias (5 desenhos sobre a creche, nos quais a criança deveria se basear para contar histórias sobre o mesmo tema). A pesquisadora observou que a pré-escola obtivera êxito em sua função de disciplinar as crianças: estas revelaram ter internalizado a ideia de que precisavam se comportar e que mereciam ser punidas quando não o fizessem. Os dados também mostraram que as crianças conferiam papel central à brincadeira,

justificavam sua ida à creche pela necessidade de seus pais ou responsáveis trabalharem e afirmavam preferir estar com os pais no trabalho ou em casa a estar na pré-escola.

Em outro trabalho, a mesma autora escutou crianças de creches e pré-escolas públicas, particulares, filantrópicas e comunitárias de quatro estados brasileiros (Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul), a respeito de suas opiniões sobre a qualidade da educação infantil. Essa pesquisa fez parte de um projeto maior, a Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil, que abrangeu os vários segmentos que compõem essa etapa da educação (alunos, pais, professores, funcionários, pessoas da comunidade). Para apreender as percepções das crianças, foi utilizada uma história a respeito da construção de uma creche ou pré-escola, a qual deveria ser completada por grupos de 5 participantes com idades entre 5 e 6 anos. As crianças foram convidadas a contar como deveria ser essa escola, o que a deixaria ruim, o que elas gostavam ou não na instituição que frequentavam, como os adultos justificavam a existência de uma creche ou pré-escola para as crianças e qual a opinião delas sobre este último aspecto.

Os resultados mostraram que as crianças ressaltaram, em suas concepções a respeito do que seria uma boa creche ou pré-escola, os brinquedos e brincadeiras e a alimentação. Segundo a autora, muitas das crianças entrevistadas não possuíam em suas casas os brinquedos que mencionaram. A disponibilidade desses objetos na pré-escola era uma das poucas oportunidades que elas tinham para usá-los. A alimentação também representava algo a que muitas crianças entrevistadas tinham pouco acesso. Esse fator foi mais mencionado pelas crianças do Ceará e de Pernambuco, estados brasileiros onde a população é mais pobre. Para a autora, esses resultados mostram que essas crianças concebiam a escola como um local que disponibilizava vivências pouco presentes no seu dia-a-dia, e onde era possível experimentar certos prazeres frustrados por sua condição de vida.

Em relação ao que não deveria haver na pré-escola, as crianças mencionaram certas ações relacionadas ao ambiente e aos materiais, como quebrar cadeiras, jogar lixo no chão, pichar a parede e riscar os livros. No entanto, o que mais desagradava a essas crianças na pré-escola dizia respeito às relações interpessoais. Elas expressaram seu desagrado com certas atitudes das professoras, como puxar a orelha, dar comida à força e bater. Foram ainda mais destacados os comportamentos e ações ocorridos entre os pares, como empurrar e

cuspir. Segundo as autoras, esses resultados também demonstram o destaque dado pelas crianças aos seus “maus comportamentos”, o que mostra que, pelo menos no discurso, elas assimilaram regras e proibições, as quais estão presentes de modo considerável nas escolas de educação infantil.

Os resultados também mostraram que, na percepção dessas crianças, os adultos valorizam muito a função escolar da creche ou pré-escola, com destaque para a alfabetização. Segundo Cruz, esses dados mostram a importância atribuída à educação infantil, ainda hoje, enquanto uma forma de buscar evitar o fracasso no ensino fundamental. Não por acaso, as crianças dos estados nordestinos, onde o fracasso escolar é mais acentuado, enfatizaram mais esse aspecto do que crianças de outros locais. Já no Rio Grande do Sul, a menção a esse assunto foi menos enfatizada pelas crianças do que em outros estados.

Outras funções atribuídas à escola pelas crianças foram a disciplina e a formação de hábitos, bem como o aprendizado para conseguir melhores condições de vida. As crianças mencionaram, por exemplo, que deveriam frequentar a escola para aprender a não pichar a parede e para não virar lixeiro. No Rio Grande do Sul, além da função preparatória e disciplinadora da escola, as crianças mencionaram, principalmente, a importância da brincadeira para tornar a criança feliz. As crianças gaúchas também foram as que mais verbalizaram a função de guarda da escola, ressaltando que essa instituição existe para que elas tenham onde ficar nos dias em que os pais trabalham, ou para que não fiquem sozinhas em casa.

As professoras foram mencionadas na pergunta “O que não pode faltar numa boa pré-escola”? As crianças mencionaram, nesse item, a importância de existir uma “professora boa”. Em uma das escolas, as crianças valorizaram bastante a figura da professora, afirmando que ela precisaria ser bonita, boa, legal, etc. Segundo a autora, isso estava relacionado ao contexto dessa instituição em específico, em que o trabalho docente era valorizado através da formação continuada. Ao mesmo tempo, as professoras ruins, que batem, castigam e puxam a orelha, foram lembradas na pergunta sobre o que não deveria existir na pré-escola. A autora observou que, em algumas situações, as crianças relacionaram as punições da professora à indisciplina dos alunos, o que estaria ligado a uma ação pedagógica onde prevalece a autoridade não-democrática, e onde a punição é a resposta dos adultos ao mau comportamento da criança. Nesse sentido, na pergunta sobre o que mais gostavam na escola, as crianças destacaram uma

postura oposta a essa: elas afirmaram gostar que a professora as deixasse decidir o que fazer. No entanto, esse aspecto foi pouco citado, o que, para a autora, deve-se à pouca experiência das crianças com esse estilo de relação professor-aluno.

Cruz (2008) também ressalta a quase ausência de referências ao papel de mediadora da professora. Mesmo nas situações em que as crianças destacam a aquisição da leitura e da escrita, a professora praticamente não aparece. A partir desses resultados, a autora levanta a hipótese de que, nas escolas em que foi realizada a pesquisa, haja um predomínio da função disciplinar em detrimento da função pedagógica da educação infantil. Como conclusão do estudo, ela sublinha que as crianças são capazes de perceber o modo como funcionam as rotinas, relações e ações em suas escolas, conseguindo, também, expressar seus desejos e opiniões sobre essas instituições.

Silveira (2005) também pesquisou a perspectiva de crianças de 5 anos sobre a escola de educação infantil. A autora utilizou observações, entrevistas e fotos como instrumentos na coleta de dados. Os resultados indicaram que as crianças se sentiam felizes na escola e percebiam a característica de espaço público e coletivo dessa instituição como uma novidade em suas vidas. Identificavam a escola de educação infantil como um lugar em que tinham a possibilidade de estabelecer vínculos de amizade com outras crianças e adultos. A amizade e o brincar foram temas que, de alguma forma, estiveram presentes em todas as falas das crianças. Elas também fizeram algumas críticas à escola, dizendo que havia pouco tempo e espaço para brincar, que faltavam brinquedos e que precisavam fazer as tarefas sem errar. Ao falar dos adultos com quem conviviam na escola, as crianças afirmavam gostar deles e relatavam situações em que estes apareciam trabalhando ou repreendendo as crianças. A autora também observou que as falas das crianças acerca da escola de educação infantil se assemelhavam à descrição de uma escola de ensino fundamental: elas faziam referência à pouca disponibilidade de brinquedos, à rigidez dos horários das atividades, à realização simultânea da mesma tarefa por todos os alunos e à necessidade de se fazer silêncio durante as atividades.

As representações sociais acerca do espaço físico da pré-escola em alunos de uma escola pública e de uma escola particular foram investigadas por Sager (2002). O autor utilizou uma metodologia de coleta de dados na qual as crianças trabalharam em duplas, fazendo uso de brinquedos representativos dos principais elementos de uma escola (miniaturas de mesas, cadeiras, armários, equipamentos

de pátio, baú, etc.). Sager constatou que o brincar foi o principal aspecto ligado ao significado do espaço físico da escola na perspectiva dessas crianças. No entanto, o brincar estava mais ligado à representação de escola infantil para as crianças da escola particular: essas mencionaram mais as brincadeiras no pátio e na sala do que as crianças de escola pública. Os meninos fizeram mais referência às brincadeiras de pátio do que as meninas. Outras diferenças de gênero encontradas nesse estudo dizem respeito à referência a aspectos da natureza (árvores, plantas, céu, nuvens) e a animais (domésticos e encontrados no pátio da escola, como formiga, lesma e aranha), que foram mais mencionados pelos meninos. Quanto aos materiais acadêmicos, como livros, papel e lápis, estes foram mais referidos pelas crianças da escola particular do que pelos alunos da escola pública. Já os espaços físicos tradicionalmente não-acadêmicos (como cozinha, refeitório, pátio, corredor, rua e praça) tinham mais importância nas representações sociais das crianças da escola pública, o que, segundo o autor, estava relacionado à proposta pedagógica da instituição em que foi realizada a pesquisa, que estabelecia a importância das crianças terem acesso aos diferentes espaços e ambientes da escola. Somente as crianças da escola pública fizeram referência à alimentação. A rua e a praça também constituíam uma referência importante nas representações desses alunos, servindo para diferenciar o dentro e o fora da escola. Segundo Sager, os resultados dessa pesquisa mostram que os alunos da instituição pública representavam a escola a partir de uma perspectiva assistencial, como uma extensão do lar, um lugar em que satisfaziam suas necessidades básicas e onde, de forma suplementar, também recebiam o apoio pedagógico tradicionalmente vinculado ao papel da pré-escola. Já as crianças da escola particular representavam a pré-escola como um lugar que as preparava para o ensino fundamental, no qual os fatores pedagógicos tinham grande importância.

No exterior também vêm sendo realizadas pesquisas a respeito das concepções das crianças sobre a pré-escola. Einarsdóttir (2008), por exemplo, investigou as percepções de crianças de 5 e 6 anos acerca das “*playschools*” – termo usado no lugar de *preschools* para todas as instituições da Islândia que cuidam de crianças entre 1,5 e 6 anos de idade – com o objetivo de avaliar a qualidade dessas escolas.

Nesse país, a filosofia e a prática da educação infantil enfatizam o papel do brincar (por essa razão é empregado o termo *playschools*) e mais de 90% das crianças entre 3 e 5 anos frequentam as pré-escolas. A legislação e os parâmetros

curriculares islandeses propõem que as *playschools* devem permitir o cuidado das crianças, e ao mesmo tempo, fornecer ambientes saudáveis de aprendizagem, condições seguras para o brincar e oportunidade de engajamento em atividades de grupo coordenadas por professores qualificados.

Ao invés de focar a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades pré-determinados – o que ocorre em países como Estados Unidos e Inglaterra, que introduzem métodos e atividades da escola primária na educação infantil - o objetivo maior dos anos de pré-escola na Islândia é que as crianças desenvolvam desejo e curiosidade pela aprendizagem. Esses princípios e valores se refletem nas concepções que as crianças possuem sobre essas escolas.

Os participantes da pesquisa estavam no final de seu último ano de *playschool*. Os dados foram coletados através de entrevistas em grupos (compostos por 3 crianças), desenhos, fotos e jogos. Os resultados mostraram que, para as crianças, o papel das *playschools* estava relacionado à necessidade de elas terem um local onde ficar enquanto seus pais ou responsáveis trabalhavam. Outras crianças justificaram sua frequência à pré-escola em função da aprendizagem. As crianças também mencionaram o aprendizado de regras, boas maneiras e hábitos, como “saber comer” e “ficar sentado”. Elas demonstraram valorizar muito a oportunidade de estabelecer relações sociais e brincar com outras crianças na pré-escola: o tema mais frequente nas fotos tiradas pelas crianças foi o pátio, seguido por fotos dos colegas. Várias crianças também fizeram desenhos do pátio e mencionaram, nas entrevistas, gostar de brincar no pátio da escola. As crianças também mencionaram que, ao sair da *playschool*, o que mais lhes faria falta seria o contato com profissionais e colegas da escola. A maioria dos alunos respondeu que brincar (ou “brincar com os amigos”) era sua atividade preferida na escola. A maior parte das respostas acerca do que as crianças não gostavam na *playschool* se referiu a não ter liberdade de ação, ter que ficar sentado e seguir instruções dos adultos.

Em Portugal, Oliveira-Formosinho e Lino (2008) investigaram um tema mais específico: a percepção das crianças sobre o papel das educadoras nas escolas de educação infantil. A pesquisa foi realizada em duas instituições, as quais tinham diferentes histórias, visões de criança, de aprendizagem e do papel dos adultos na educação infantil. Foram realizadas entrevistas em tríades com 80 crianças, alunas de 4 turmas distintas. Os participantes responderam às seguintes perguntas: o que é uma professora, o que faz uma professora, o que fazem os

outros adultos presentes na sala de aula e quem diz à criança o que ela deve fazer na escola. Foi realizada uma análise de conteúdo das respostas dos participantes.

Os resultados mostraram que as crianças percebiam claramente as diferenças entre os tipos de ações pedagógicas desenvolvidas, nas diferentes turmas e escolas, pelas educadoras. Os alunos de uma das turmas, por exemplo, fizeram mais referências ao papel da professora enquanto aquela que estabelece a lei e a ordem, que faz coisas para as crianças e que inspeciona. Já as crianças de outra escola mencionaram mais o papel da professora enquanto alguém que brinca e trabalha com as crianças. Além disso, as crianças de uma das escolas afirmaram que o processo de decisão sobre o que fazer nesse local era dirigido pelos adultos, enquanto os alunos da outra instituição mencionaram que essa decisão era uma experiência partilhada entre adultos e crianças. As autoras também verificaram, através de entrevistas semiestruturadas com as educadoras, que suas perspectivas sobre a criança, a escola e o processo de ensino-aprendizagem estavam relacionadas à sua ação pedagógica. Em uma das escolas, por exemplo, as professoras ressaltaram que seu papel era preparar as crianças para que estas fossem bem sucedidas no ensino básico. Na outra instituição, as educadoras tinham uma concepção diferente acerca de sua função: elas destacaram a importância de que as crianças aprendessem certas regras de comportamento, enfatizando o brincar, a relevância de conhecer a criança e apoiar os seus interesses e necessidades. Com base nesses resultados, as autoras concluem que as crianças conhecem, descrevem e interpretam as características particulares de suas escolas, pois os participantes da pesquisa demonstraram concepções sobre o papel das professoras muito próximas às imagens que as próprias educadoras possuíam sobre sua função.

Outros estudos no Brasil e, principalmente no exterior (Corsaro, Molinari & Rosier, 2002; Dockett & Perry, 2003; Griebel & Niesel, 2000; Seefeldt, Galper & Denton, 1997), têm se dedicado a investigar de que modo as crianças pré-escolares significam um fato marcante em suas vidas: a transição da educação infantil ao ensino fundamental. De modo geral, percebe-se, nesses estudos, que as crianças do último ano da educação infantil já vivenciam, antecipadamente, a questão da transição para o ensino fundamental.

No Brasil, Saretta (2004), realizou encontros com grupos de alunos do último ano da educação infantil, nos quais se discutiu a passagem da pré-escola à escola de ensino fundamental. Os resultados mostraram que as crianças percebiam

essa transição como uma ruptura entre o funcionamento da educação infantil (onde estavam presentes o brincar, uma professora afetiva, uma escola acolhedora) e o funcionamento do ensino fundamental (caracterizado pelas crianças por uma sala de aula maior, com professores menos disponíveis, onde haveria maior exigência em relação ao desempenho acadêmico, o que causava medo e ansiedade).

Já Morassutti (2005) investigou as definições de escola e pré-escola em 24 alunos da última etapa da educação infantil de uma escola pública municipal localizada na periferia de São Carlos, São Paulo. A autora fez uso dos seguintes instrumentos para coleta de dados: “brincadeira de escolinha”, entrevista e desenhos sobre “a escola do ano seguinte”. Os resultados mostraram que as crianças tomavam as suas vivências na pré-escola como ponto de referência para situarem sua definição de escola, a qual era marcada por diferente distribuição de poder entre os segmentos escolares, com os professores sendo considerados os detentores do saber e os alunos como estando submissos a eles. Além disso, as crianças enfatizaram, em sua concepção de escola, a ênfase na repetição e memorização de conteúdos e a restrição à participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Em função desses resultados, a autora aponta para a necessidade de se repensar a escola de ensino fundamental e o caráter escolarizante da educação infantil.

Conforme é possível observar, os estudos que investigam as concepções das crianças sobre a escola de educação infantil revelam que elas têm uma boa percepção acerca do funcionamento das instituições que frequentam. Os aspectos mencionados pelas crianças são coerentes com a proposta pedagógica da escola, com as expectativas dos pais e professores em relação à instituição, e com os valores presentes em sua cultura.

A revisão da literatura também mostra que os pesquisadores que vêm procurando escutar as crianças têm utilizado métodos de coleta de dados bastante diversificados, considerando a faixa etária dos participantes de suas pesquisas. Os estudos vêm fazendo uso, por exemplo, de fotos, desenhos, histórias para completar, discussões em pequenos grupos, etc. A pesquisa com crianças envolve, portanto, certas particularidades metodológicas, que devem ser consideradas pelo pesquisador.

1.6. Aspectos Metodológicos das Pesquisas com Crianças

Estudos com crianças exigem que o pesquisador atente para as especificidades metodológicas envolvidas nesse tipo de investigação. Realizar pesquisas com crianças implica, por exemplo, desenvolver estratégias particulares de coleta de dados, que considerem as características da faixa etária dos participantes.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) sugerem entrevistar as crianças em díades ou em pequenos grupos. Segundo as autoras, essa é uma forma de diminuir a relação de poder entre crianças e adultos. Além disso, esse formato de entrevista disponibiliza à criança maiores possibilidades de direcionar o nível e os conteúdos da conversa. Falar com outras crianças é algo conhecido, e isso auxilia para que os participantes sintam-se confortáveis. Para as autoras, a entrevista em pares ou em pequenos grupos, principalmente quando é a criança quem escolhe o parceiro que a acompanha, pode tornar os participantes menos inibidos.

Leite (2008), ao propor a realização de encontros de grupo, afirma que esses, por não serem centrados em uma única criança por vez, permitem a circulação de papéis entre os participantes. Segundo a autora, “propostas variadas no grupo favorecem com que, nos diversos encontros, ecoem e sobressaiam vozes diferentes a cada vez” (p. 124). A opção pelo grupo também é justificada pela autora em função da importância das interações com o outro social no processo de construção e compartilhamento de significados culturais pelas crianças (Vygotsky, 1989).

O brincar, principalmente quando este ocorre no grupo, é um contexto particularmente fértil para investigar a percepção das crianças sobre os significados que circulam em seu contexto sociocultural. Segundo Nicolopoulou (1997), as cenas e verbalizações das crianças na brincadeira de faz-de-conta são como textos repletos de significado que, se analisados cuidadosamente, podem revelar algo sobre o modo como elas representam o mundo e as relações sociais. Por essa razão, a análise de episódios de brincadeira permite acessar a compreensão da criança sobre diversos temas. Leite (2008), por exemplo, sugere que brincar de dramatizar situações do dia-a-dia da escola pode fornecer dados ao pesquisador acerca do tipo de relações professor-aluno que estão instituídas.

Os estímulos e instrumentos utilizados nas pesquisas com crianças também são importantes, pois servem como mediadores que auxiliam a promover seu pensamento e expressão. Os estudos empregam bonecos, brinquedos, fantoches,

fotografias, desenhos, representações do rosto humano evidenciando diferentes emoções, além de produções das próprias crianças, como pinturas.

O tipo de objetos e materiais disponibilizados às crianças depende dos objetivos específicos de cada estudo. Sager (2002), por exemplo, buscando investigar o significado do espaço físico da pré-escola para as crianças, utilizou na coleta de dados miniaturas de móveis e objetos característicos de escolas infantis. As marcas e significados culturais relacionados a esses brinquedos eliciaram verbalizações dos participantes em torno do tema do espaço físico da escola, otimizando a ocorrência de situações relacionadas aos objetivos da pesquisa.

O local em que a coleta de dados é realizada também tem sido objeto da atenção dos pesquisadores. Segundo Leite (2008), os locais são marcados por valores, regras e hierarquias, e as crianças rapidamente os identificam, o que influencia nas suas respostas. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a realização de entrevistas na escola, por exemplo, pode tornar a criança mais atenta às questões, em função da provável relação estabelecida entre o processo de entrevista e o processo de avaliação. Ao mesmo tempo, o contexto da escola também pode levar a criança a buscar uma resposta correta, conferindo-a com os pares, ou alterando-a com base nas expectativas sociais. De qualquer forma, as autoras ressaltam a importância de que as entrevistas com crianças sejam realizadas em um contexto conhecido por elas, condição esta que facilita para que o discurso da criança torne-se mais extenso, claro e complexo.

A competência do entrevistador também é um fator importante na realização de pesquisas com crianças. A maneira como os adultos apresentam-se, agem e falam pode intensificar ou atenuar as relações de poder estabelecidas entre ele e os participantes. Agachar-se, olhar a criança ao falar, tocar e disponibilizar uma escuta atenta e sensível constituem maneiras de buscar minimizar essas relações de poder previamente estabelecidas (Leite, 2008).

1.7. Problema e Objetivos da Pesquisa

A revisão da literatura mostra que as práticas sociais que promovem o desenvolvimento infantil, como é o caso da pré-escola, estão ligadas a valores e hábitos considerados importantes em determinado contexto. No entanto, as crianças não apenas se adaptam passivamente à cultura em que vivem, mas participam de forma ativa das atividades disponibilizadas a elas, criando seus

próprios entendimentos sobre os elementos presentes em seu contexto sociocultural (Rogoff et al., 1993).

Apesar disso, tanto no planejamento de ações na educação infantil quanto na pesquisa científica, as opiniões das crianças raramente são escutadas. Realizar pesquisas com crianças implica utilizar métodos de coleta de dados apropriados a sua faixa etária, como é o caso do brincar, considerado atualmente um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação sobre a infância (Pedrosa, 2005). No entanto, ainda são poucas as pesquisas que empregam esse recurso ao investigar as percepções das crianças sobre a escola.

Em decorrência, o objetivo deste estudo foi compreender as concepções das crianças participantes acerca da escola de educação infantil, através da análise de episódios ocorridos no contexto do brincar. Considerando-se os resultados de estudos prévios, disponíveis na literatura, tinha-se a expectativa de que as crianças iriam destacar o brincar em suas concepções sobre a escola.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1. Amostra e Contexto da Pesquisa

Participaram deste estudo 5 díades de crianças de 5 anos de idade, que frequentavam o último ano de educação infantil em uma escola que atende aos filhos e dependentes legais de uma universidade pública. A definição do nível socioeconômico dos participantes foi realizada de acordo com o índice de Hollingshead (1975)¹. A Tabela 1 apresenta a caracterização das díades que compõem a amostra utilizada na pesquisa.

Os dados dessa tabela mostram que metade das crianças que compõem a amostra da pesquisa pertence ao estrato social mais alto na escala proposta por Hollingshead; quatro crianças enquadram-se no segundo patamar mais alto e apenas uma criança situa-se no patamar médio. A maior parte das crianças que compõe a amostra, portanto, provém de famílias de um nível socioeconômico médio a médio-alto.

A escola de educação infantil em que foi realizada a pesquisa foi criada na década de 70, em um contexto de lutas das estudantes e trabalhadoras por um local em que fosse oferecida assistência aos seus filhos pequenos, de zero a seis anos. A maioria das mulheres que levaram adiante essas reivindicações era ligada à área da enfermagem, o que se refletiu no tipo de atendimento prestado às crianças. A instituição funciona de modo ininterrupto das 7h30min às 19h, sendo que alguns alunos permanecem na escola em turno integral. As turmas são organizadas conforme a faixa etária das crianças: Berçário, Maternalzinho, Maternal 1, Maternal 2, Jardim A e Jardim B. As crianças que compõem a amostra utilizada nesta pesquisa eram alunos de uma das turmas de Jardim B.

A estrutura organizacional da escola é composta pela Direção, Vice-Direção, Conselho Diretor e pelos setores Administrativo (recepção e secretaria),

¹ Este índice considera o *status* socioeconômico um conceito multidimensional e, para determiná-lo, combina os níveis de escolaridade e ocupação dos responsáveis pelas crianças, gerando um escore composto. Hollingshead identifica cinco estratos sociais, conforme a pontuação obtida: empresários/profissionais (66-55 pontos), empresários médios/pequenos profissionais/técnicos (54-40 pontos), artesãos/funcionários de escritório/funcionários de vendas (39-30 pontos), operadores de máquinas/trabalhadores semiquualificados (29-20 pontos) e trabalhadores não qualificados/trabalhadores de serviços braçais (19 – 08 pontos).

Pedagógico (coordenação pedagógica, professores, ludoteca e Educação Física), Setor de Psicologia, Setor de Enfermagem e Nutrição. Os professores e demais profissionais da escola participam de ações de qualificação - como palestras e debates - e de reuniões sistemáticas para planejamento e avaliação do trabalho realizado.

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon são referidas como embasadoras do projeto pedagógico da escola. Assim, a educação infantil é concebida como um contexto que integra cuidado e educação, onde a criança pode se desenvolver e exercer sua cidadania, através de suas interações e da construção de conhecimentos. O projeto pedagógico reconhece que as crianças possuem especificidades em função dos diferentes contextos culturais em que estão inseridas, e coloca o brincar como atividade essencial para promover o desenvolvimento e o bem estar afetivo.

Tabela 1

Caracterização da Amostra da Pesquisa²

Díades	Participantes	Gênero	Status socioeconômico
Díade 1	P.	Menina	66
	S.	Menina	66
Díade 2	J.	Menino	58
	P.	Menino	66
Díade 3	A.	Menino	49,5
	G.	Menino	55
Díade 4	B.	Menino	53
	J.	Menino	45
Díade 5	E.	Menina	32
	J.	Menina	40

²Visando garantir o sigilo dos participantes, foi utilizada apenas uma letra para identificá-los.

2.2. Considerações Éticas

A equipe da escola (direção, coordenadoras pedagógicas, psicólogas e professoras do Jardim B) foi informada sobre os objetivos e procedimentos do estudo e solicitada a indicar possíveis crianças participantes, cujos pais ou responsáveis foram contatados para esclarecimento a respeito da pesquisa e para que autorizassem a participação das crianças na investigação. A direção da escola e os pais ou responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos B e C).

As crianças foram informadas, em linguagem apropriada a sua faixa etária, dos objetivos do estudo e dos procedimentos de coleta de dados. Somente fizeram parte da pesquisa aquelas crianças que desejaram participar e que foram autorizadas por seus pais. Com base na indicação feita pelas professoras, as crianças formaram duplas com colegas com quem possuíam afinidade e proximidade. Além disso, elas tiveram total liberdade para interromper ou encerrar a atividade quando assim desejaram. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (protocolo de pesquisa número 2010006).

2.3. Instrumentos e Materiais

- Sessões de brincar: foram planejadas três sessões de brincar, nas quais foram apresentados três cenários distintos. Na primeira sessão, foi explicado às crianças que a pesquisadora estava interessada em saber o que as crianças da idade delas achavam da escola. Para tal, havia trazido alguns brinquedos. A pesquisadora, então, ofereceu às crianças os brinquedos (Anexo A), para que elas os explorassem e montassem o cenário de uma pré-escola. A consigna utilizada foi a seguinte: “Nessa caixa vocês vão encontrar coisas que têm na creche³. Vocês podem montar uma creche usando esses brinquedos?”. As crianças ficaram livres para explorar os objetos. Quando elas davam por concluída a montagem, a pesquisadora perguntava o que elas haviam feito e o que significava cada parte do cenário. Utilizou-se uma máquina fotográfica para o registro do cenário montado pelas crianças. Nessa primeira sessão foi bastante comum o comportamento exploratório das crianças em relação aos objetos. Quando perguntada sobre o que os objetos representavam, a pesquisadora respondeu às crianças “É uma coisa que

³ Optou-se por utilizar o termo “creche” pelo fato das crianças o empregarem quando faziam referência à instituição de educação infantil que frequentavam.

tem na creche”, para estimular que elas mesmas construíssem e negociassem os significados atribuídos aos objetos, mas inserindo-os no tema proposto: a escola de educação infantil.

Na segunda sessão, com base no registro em foto, foi montado, previamente, o cenário criado pelas crianças. Elas foram, então, convidadas a fazer uma brincadeira de creche. A consigna empregada foi a seguinte: “Deixei montada a creche que vocês fizeram da outra vez. Hoje vocês vão brincar com esses brinquedos, fazendo de conta que aqui (referindo-se ao cenário) é uma creche. Vocês vão fazer uma brincadeira de creche”. A partir desse momento, as crianças ficavam livres para brincar, e a intervenção ocorria apenas para eliciar a continuidade do faz-de-conta e para obter esclarecimentos acerca do que estava acontecendo na brincadeira.

Na terceira sessão, o cenário construído na primeira foi novamente montado. Nessa sessão foi criada uma cena dramática, a fim de eliciar episódios de brincadeira de faz-de-conta envolvendo temas ligados à pré-escola. As crianças foram convidadas a brincar com a pesquisadora. Anunciou-se que esta seria o personagem Pedrinho na brincadeira e as crianças negociaram seus respectivos papéis e personagens. No papel de Pedrinho, a pesquisadora encenou sua chegada à pré-escola, dizendo: “Faz-de-conta que eu sou o Pedrinho. Olhem, eu estou chegando na escola. Oi! Meu nome é Pedrinho. Eu sou aluno novo nessa escola. Eu não conheço essa escola. Quem pode me ajudar? O que eu preciso saber sobre a creche? Preciso de umas dicas”. Ao longo da brincadeira desenvolvida pelas crianças, as intervenções da pesquisadora, no papel de Pedrinho, aconteceram para eliciar episódios que evidenciassem o significado da pré-escola para as crianças.

- Brinquedos (Anexo A): foram utilizadas miniaturas de móveis e objetos característicos de uma pré-escola, tais como mesas, cadeiras, baú, estantes, painel, equipamentos de pátio (escorregador, balanço, caixa de areia), etc. Também foram usados bonecos representando adultos e crianças, além de acessórios como mochilas, letras, números, adesivos e pequenos cartões com desenhos. A escolha desses brinquedos baseou-se na observação do espaço físico e dos elementos disponíveis na escola em que foi realizado o estudo.
- Filmadora: foi utilizada para registro em áudio e vídeo das sessões de brincar.
- Máquina fotográfica digital: foi utilizada ao final da primeira sessão de brincar realizada com cada díade, para registro do cenário criado pelas crianças.

2.4. Delineamento e Procedimentos

Delineamento: foi realizado um estudo observacional, no qual o pesquisador ocupou a posição de observador na qualidade de participante (Gold, 1958 in Flick, 2007). Cenas de brincar previamente organizadas tiveram a finalidade de promover a eliciação de episódios que permitissem acessar as concepções das crianças sobre a escola de educação infantil, em observações de tipo focal. Neste estudo, considerou-se que os dados não existem de modo independente do pesquisador, e sim são construídos a partir de sua interação (cf. Pedrosa e Carvalho, 2005). Os dados se constituem como uma escolha do observador, o que não significa que eles sejam subjetivos, pois requerem a explicitação de critérios que possibilitem o seu compartilhamento.

Procedimentos: os dados foram coletados na própria escola, em uma sala livre de possíveis interferências e interrupções. A composição das duplas foi a mesma nas três sessões. O intervalo entre as sessões de brincar foi de, no mínimo, uma semana e de, no máximo, três semanas. A extensão desses intervalos variou porque aconteceu de alguma das crianças não comparecer à creche no dia programado para a realização da sessão de brincar, em função da Copa do Mundo de Futebol.

As sessões de brincar foram gravadas com uso de uma filmadora, operada por uma auxiliar de pesquisa. Nas três sessões, a filmagem foi interrompida quando as crianças encerraram espontaneamente a brincadeira ou quando foi atingido o tempo máximo de 40 minutos. Este tempo de filmagem variou de 25 a 40 minutos, com exceção de uma das díades (4), que interrompeu a terceira sessão aos 5 minutos, dizendo que não queria mais brincar. A vontade das crianças foi respeitada e a filmagem foi interrompida.

Dois estudos-piloto prévios foram realizados com o objetivo de testar formas de coleta de dados. A partir dos resultados desses estudos decidiu-se por um maior direcionamento das sessões de brincar para que o tema de interesse da pesquisa pudesse emergir. Os estudos-piloto também mostraram que as crianças necessitavam de um tempo para dedicar-se a comportamentos exploratórios, antes de se envolverem em episódios que ilustrassem as suas concepções de pré-escola. Optou-se, então, por realizar três sessões de brincar com cada díade. A montagem do cenário e a participação da pesquisadora na brincadeira, como um personagem, mostraram-se importantes para a brincadeira das crianças, porque se constituíram,

respectivamente, como um mediador para as produções posteriores no faz-de-conta e para a sustentação de cenas e verbalizações das crianças sobre o tema “escola”.

2.5. Procedimentos para Análise dos Dados

Com base no que propõem Pedrosa e Carvalho (2005), o primeiro procedimento empregado foi o recorte do material para análise, identificando os episódios de interesse. Para isso, os vídeos das sessões de brincar foram cronometrados e observados separadamente pela pesquisadora e por uma auxiliar de pesquisa, a fim de se rastrear episódios que fossem adequados aos propósitos do estudo. Posteriormente, as duas observadoras reuniram-se a fim de discutir os segmentos registrados.

O critério utilizado para a seleção dos episódios foi o seu conteúdo, que deveria evidenciar as concepções das crianças sobre a escola. Para delimitar o início e o final de cada episódio, foi utilizado como referência o tema presente no segmento. O marcador de tempo de início e final de cada episódio foi assinalado, o que facilitou a sua localização nos vídeos para posterior transcrição e análise. Ao todo, foram identificados 239 episódios, dos quais 79 ocorreram na sessão 1, 101 na sessão 2 e 59 na sessão 3.

Em cada episódio delimitado, foram transcritas as sequências de ações, gestos, uso de objetos, interações e verbalizações das crianças e da pesquisadora, sempre quando relacionados às concepções das crianças sobre a escola. Seguiu-se para tal o procedimento indicado por Pedrosa e Carvalho (2005) no que concerne ao nível de detalhamento das transcrições.

Os episódios foram analisados pelo método da análise de conteúdo temática (Bardin, 1977/2008; Laville & Dionne, 2007), com temas e categorias inferidos a partir dos dados. A elaboração dos temas e categorias foi realizada por duas pesquisadoras. Compararam-se os registros e discutiram-se seus elementos significativos para determinar os critérios definidores desses diferentes temas e categorias. As sucessivas reestruturações do sistema de categorias exigiram um constante retorno aos dados, o que orientou a observação e o recorte de novos episódios a serem transcritos e analisados. A pergunta “quais as concepções dessas crianças acerca da escola de educação infantil?”, orientou este processo de construção.

O sistema de temas e categorias construído foi utilizado por duas juízas para classificar os episódios ($k = 0,84$). A cada episódio foi atribuída apenas uma categoria (cf. Anexo D). Primeiramente foi calculada a frequência absoluta e relativa dos diferentes temas e categorias, considerando o total de episódios. Em seguida, calcularam-se as frequências de cada um dos temas ao longo das 3 sessões de brincar.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. Análise de Conteúdo Temática

Neste item são apresentados e discutidos os resultados da análise de conteúdo temática. Inicia-se com o subitem relativo aos resultados dos temas e categorias, obtidos a partir do total de episódios analisados. Posteriormente, são apresentadas as frequências de cada um dos temas ao longo das 3 sessões de brincar.

3.1. Resultados dos Temas e Categorias

Os resultados da análise de conteúdo temática indicaram oito temas produzidos pelas crianças em relação a suas concepções sobre a escola de educação infantil: Atividades, Brincar, Espaço físico, Função da escola de educação infantil, Gênero, Professores, Regras e Relações entre crianças. Em cada tema, foram identificadas categorias específicas.

A Tabela 2 mostra os temas e categorias oriundos da análise dos dados. Na Tabela 3 pode ser visualizada a frequência absoluta e relativa de cada um dos temas, bem como a quantidade de díades em que os diferentes temas apareceram.

Tabela 2

Temas e Categorias Oriundos da Análise dos Dados

Temas	Categorias
Atividades	Acadêmicas; Alimentação; Contação de história/rodinha; Dormir/descansar; Educação Física; Enfermagem; Passeio; Vídeo
Brincar	Adultos que brincam; Brincadeiras de pátio; Brincadeiras de sala
Espaço físico	Berçário; Biblioteca; Espaço externo à escola; Pátio; Refeitório; Reunião; Sala; Vídeo
Função da escola	Lugar para ficar quando os pais estão ausentes; Lugar que antecede o ensino fundamental
Gênero	Papéis de gênero
Professores	Determinador; Diferenciado do lugar das crianças; Disciplinador; Doente; Mediador; Sentado
Regras	Comportamento; Higiene; Segurança; Uso do espaço e dos materiais
Relações entre crianças	Conflitos; Comportamento pró-social; Estereótipos no grupo; Identidade grupal

Tabela 3
Frequência dos Temas

Temas	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Brincar	5	58	24,3%
Atividades	5	42	17,6%
Espaço físico	5	41	17,1%
Professores	5	39	16,3%
Regras	5	29	12,2%
Relações entre crianças	4	17	7,1%
Função da escola	4	10	4,2%
Gênero	2	3	1,2%
Total	-	239	100%

A seguir, são apresentados e discutidos os resultados das diferentes categorias dentro de cada tema. Como forma de ilustrar esses dados, são trazidos exemplos de episódios representativos de cada categoria analisada.

Tema Brincar

Esse tema mostra que as crianças caracterizam a escola como um lugar para brincar. A Tabela 4 mostra a frequência de episódios encontrados nas categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes ao tema Brincar, bem como a quantidade de díades em que cada categoria esteve presente. As categorias – Brincadeiras de pátio, Brincadeiras de sala, Adultos que brincam - especificam quais aspectos do brincar as crianças verbalizam e/ou encenam.

Tabela 4
Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Brincar”

Categorias	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Brincadeiras de pátio	5	39	67,2%
Brincadeiras de sala	5	14	24,2%
Adultos que brincam	3	5	8,6%

a) Brincadeiras de pátio. Esta categoria aplica-se a episódios em que as crianças encenam ou fazem referência verbal às brincadeiras de pátio. Inclui brincar nos equipamentos de pátio (escorregador, trepa-trepa, balanço, gangorra, gira-gira, casinha), além de outras brincadeiras como brincar com bola, balde, pá, rolar pneu, jogar futebol, etc. O episódio a seguir, extraído da terceira sessão da Díade 2, exemplifica esta categoria.

A pesquisadora introduz o personagem Pedrinho e dá a consigna da terceira sessão.

J e P estão segurando seus personagens.

J: A gente pode ir no pátio.

P: A gente vai explicar agora como é.

F: Então me explica.

Os três personagens vão até o pátio.

J: Aqui!

F: Ah! E o que se faz aqui?

J: Aqui se brinca.

P, colocando seu personagem no escorregador: E aqui se escorrega.

J, colocando seu personagem na gangorra: Ou aqui na gangorra. Eu to andando na gangorra.

O personagem de P brinca no escorregador e o personagem de J brinca no trepa-trepa.

J: Eu vou ir aqui.

b) Brincadeiras de sala. Esta categoria é atribuída a episódios em que as crianças encenam ou fazem referência verbal ao brincar com jogos (memória, damas, bingo, arco e flecha), brincar com fantasias, colar figurinha, etc. O episódio a seguir, extraído da terceira sessão da Díade 5, ilustra esta categoria.

As personagens de J. e E. continuam dando dicas para Pedrinho sobre a escola.

E: Agora a gente vai experimentar sabe o quê?

F: O quê?

E: Brincar na sala.

F: Brincar na sala? Então vamos.

J: A sala é ali (mostrando onde fica a sala de aula).

F: De que se brinca na sala?

E: De brinquedo, jogos.

F: É a mesma coisa que se brinca no pátio?

E: Não.

c) Adultos que brincam. Esta categoria refere-se a episódios em que as crianças encenam ou mencionam que os personagens adultos (pais ou professores) estão brincando na escola. A seguir, apresenta-se um episódio representativo dessa categoria, que foi extraído da terceira sessão da Díade 1.

P está segurando a personagem professora.

P: Então eu vou andar de gangorra. A profe P vai andar de gangorra com o profe M.

P encena a professora andando de gangorra.

P: Não. Ela vai andar de balanço com o profe M. Me dá o profe M (dirigindo-se a S, que está próxima ao boneco que representa esse personagem).

S alcança para P o boneco que representa o professor M.

P coloca os dois professores no balanço.

P: A profe P vai andar de balanço.

Discussão dos resultados do tema Brincar e suas respectivas categorias

O tema Brincar foi o mais frequentemente encenado e verbalizado pelas crianças (24,3%). Ele esteve presente em todas as díades, em um total de 58 episódios. Esses resultados vão ao encontro de outros estudos que apontam o brincar como o elemento da escola mais destacado pelas crianças (Araújo, 2009; Cruz, 2002, 2008; Einarsdóttir, 2008; Sager, 2002; Silveira, 2005).

A frequência das diferentes categorias dentro desse tema destaca o pátio como o lugar por excelência do brincar na escola, na perspectiva das crianças. Embora o brincar na sala também tenha sido mencionado, tal categoria teve uma frequência menor. Dos 58 episódios sobre o tema Brincar, 39 deles se referiram às Brincadeiras de pátio (67,2%), seguidos por 14 episódios na categoria Brincadeiras de sala (24,2%). Tanto o brincar na sala, quanto o brincar no pátio, foram categorias presentes em todas as díades.

O destaque dado pelas crianças participantes desta pesquisa ao brincar no pátio corrobora resultados obtidos em outros estudos. Araújo (2009), por exemplo, também encontrou que as brincadeiras relatadas pelas crianças aconteciam principalmente em situações de interações entre pares nos espaços externos da escola. Já na pesquisa de Einarsdóttir (2008), na Islândia, as crianças destacaram as brincadeiras no pátio como sua atividade preferida na escola.

Em relação à categoria Adultos que brincam, a sua frequência é menor, estando presente em 5 episódios e em 3 díades (8,6%). É possível levantar a hipótese de que essas crianças tenham o privilégio de conviver na escola que

frequentam com adultos que estão disponíveis para brincar, diferentemente do que indicam alguns estudos na área da educação infantil (Nascimento, 2004), os quais mostram a dificuldade de muitos professores em utilizar o brincar de forma lúdica na escola. Ao mesmo tempo, é possível que as encenações e menções em relação a adultos brincando na escola digam respeito à atividade imaginativa das crianças, pois, ao brincar, elas não apenas reproduzem situações vividas e significados de seu grupo cultural, mas também criam novos sentidos a partir de suas experiências (Vygotsky, 1989, 1930/2009). De qualquer forma, a categoria Adultos que brincam mostra que, para as crianças, a escola é – ou poderia ser – um lugar em que não apenas as crianças, mas também os adultos têm possibilidade de brincar e se divertir.

Tema Atividades

Esse tema inclui encenações e referências verbais às diferentes atividades desenvolvidas na escola de educação infantil. A Tabela 5 mostra a frequência das categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes a esse tema, bem como a quantidade de díades em que cada uma delas esteve presente. As categorias – Alimentação, Acadêmicas, Contação de histórias/rodinha, Enfermagem, Educação Física, Dormir/descansar, Passeio e Vídeo - especificam o tipo de atividade encenado ou mencionado pelas crianças.

Tabela 5

Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Atividades”

Categorias	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Alimentação	4	16	38,1%
Acadêmicas	4	11	26,2%
Contação de história/rodinha	3	7	16,6%
Enfermagem	3	3	7,1%
Educação Física	2	2	4,8%
Dormir/descansar	1	1	2,4%
Passeio	1	1	2,4%
Vídeo	1	1	2,4%

a) Alimentação. Esta categoria envolve episódios em que as crianças encenam ou mencionam momentos de alimentação na escola, como lanche e almoço. A seguir, apresenta-se um episódio representativo desta categoria, que foi extraído da primeira sessão da Díade 1.

P pega uma boneca pequena e encena sua chegada até o local em que estão as mesas.

P: Ah! A mesa cheia de almoço!

S afasta as cadeiras que estão ao redor das mesas e diz: Pra almoçar, né.

S pega outros bonecos e ao mesmo tempo diz: Eu to pegando eles pro almoço.

P coloca uma boneca sentada em uma das cadeiras que estão em volta da mesa, enquanto diz: Essa é a colega que a professora disse pra dar o almoço pra eles.

Hum, eu sentei primeiro!

Enquanto isso S a observa, sorrindo, ao mesmo tempo em que coloca a mochila em um boneco.

P pega uma boneca pequena, a coloca sentada junto com a outra boneca e diz:

Ah, é hora do almoço, eu vou sentar.

S olha e diz: A outra também, né?

P coloca mais uma boneca sentada à mesa.

b) Acadêmicas. É uma categoria relativa a episódios em que há encenações e referências verbais a trabalhos, estudos e aprendizagem - de letras, leitura e escrita, ímãs, planetas, reciclagem, dinossauros, etc. O episódio apresentado a seguir, retirado da terceira sessão da Díade 3, é ilustrativo desta categoria.

Os personagens das crianças continuam explicando a Pedrinho como é a escola.

G: E a gente está estudando dinossauros, ímãs...

F: Humm, vocês estão estudando dinossauros, rimas...

G: ÍMAS!!!

F: Ah, ímas.

G: E também... A gente ta estudando... ô A., a gente ta estudando dinossauros, ímas...e quê que mais?

A: E...as letras

F: Ah, tudo isso?

c) Contação de história/rodinha. Esta categoria aplica-se a episódios em que o momento da rodinha e a atividade de contar histórias foram encenados e/ou mencionados pelas crianças. A seguir apresenta-se um episódio extraído da terceira sessão da Díade 1, o qual é representativo desta categoria.

S: Eles vão fazer uma atividades. Vamos sentar na roda.

S coloca bonecos sentados na roda.

P (segurando um pequeno cartão com desenho, que parece ser utilizado como livro, fingindo lê-lo): A história da bruxa que faz mel. Ela é muito malvada, muito malvada. Aí ela fez cocô na tigela dela. Fez muito cocô.

d) **Enfermagem.** Categoria atribuída aos episódios em que as crianças encenam a ida ao serviço de enfermagem durante seu tempo de permanência na escola ou verbalizam esta situação. O episódio apresentado a seguir, que foi extraído da segunda sessão da Díade 1, ilustra essa categoria.

No episódio anterior, a personagem de S. havia caído do balanço e se machucado. Após ter sido socorrida pela professora, esta a encaminhou ao serviço de Enfermagem da escola.

S encena a chegada, na sala da Enfermagem, da enfermeira, que fala com a personagem que havia caído: O que houve?

A personagem que caíra responde: É que eu bati o joelho e aconteceu uma coisa muito acidente.

A enfermeira diz: Então você vai...[INTERRUPÇÃO NA FRASE] e vai ta pronto.

S: O professor se machucou, então vai ali (refere-se à sala da Enfermagem).

e) **Educação Física.** Categoria referente a episódios em que as crianças encenam ou mencionam a Educação Física como uma atividade desenvolvida na escola. A seguir apresenta-se um episódio extraído da segunda sessão da Díade 2, o qual é ilustrativo desta categoria.

P está segurando um boneco pequeno.

P: Vamos brincar que a gente tava brincando na Educação Física que só podia pular de um pé.

P encena seu personagem pulando de um pé só.

J o observa.

P (referindo-se ao cenário): Cadê a Educação Física?

f) **Dormir/descansar.** Essa categoria refere-se à encenação ou verbalização do dormir e do descansar como atividades que ocorrem no contexto da escola. O episódio a seguir foi recortado da segunda sessão da Díade 1, e é representativo dessa categoria.

S, sacudindo um boneco pequeno: Eba, eu vou pra minha sala!!! Eu vou deitar. Ó, eu entrei na minha cama. Ele ta dormindo. Agora vem outro.

P observa o que S está fazendo.

S: Eles vão dormir. Eles vão dor-mir! Tem que fazer o travesseiro.

P e S utilizam a estante como cama, colocando um boneco deitado em cada prateleira.

S: Eles ficam aqui. Tem que fazer os travesseiro.

P: Travesseiro.

S e P utilizam os quadradinhos de madeira como travesseiros, colocando-os lado a lado.

P coloca uma boneca deitada, dizendo: Aqui é o travesseiro da Nana.

F: O que é isso na creche?

S: É pra descansar. É o descanso.

P: É o descanso pra gente dormir.

S: Pra eles dormirem, não nós.

P e S continuam enfileirando travesseiros.

g) **Passeio.** Esta categoria envolve o episódio em que as crianças encenam uma situação de passeio realizado com a turma e a professora da escola, e falam da mesma. A seguir apresenta-se o episódio representativo desta categoria, extraído da terceira sessão da Díade 2.

P: A gente foi no passeio de zoológico.

J: É.

F: O Pedrinho nunca foi no passeio de zoológico com a creche.

J: Nem eu!

P: J, me dá o búfalo?

J alcança a miniatura de búfalo para P, que está agrupando diversos animais.

J: Depois a gente foi no passeio. Eu vou procurar uma coisa que pode ser o ônibus.

J pega a caixa grande de madeira para usar como ônibus.

F: Como é que é dia de passeio?

P, pegando quadradinhos de madeira: A gente pode montar um ônibus com isso.

J, mexendo na caixa de madeira: Não. O ônibus é esse. Mas tem que ter porta.

F: Como é que é dia de passeio na creche?

J: Tem que entrar no ônibus. Eu entrei.

F: Eu vou entrar no ônibus.

P: Aqui era a jaula do gorila...

Pedrinho e o personagem de J estão no ônibus.

F: Quem mais vai? Só nós?

J: Vem, P!

P olha rapidamente para o ônibus, mas segue montando a jaula do zoológico.

J: Daí a gente chegou lá no zoológico. Chegamos! Um macaco! Um leão!

P: Alguém tem que ser uma profe. Quem vai ser a profe?

J pega uma boneca grande e diz: Essa, a profe da sala.

F: Ela foi junto?

P: Ô, J, a profe L ta usando que roupa?

Crianças discutem as cores das roupas que as professoras estavam vestindo naquele dia.

F: E aí, chegamos?

J: Sim.

P: Sim.

J: Tinha um cachorro e um cavalo.

P: É, um cachorro e um cavalo. Esquecemos.

J: Pra mim era uma fazenda.

P: É uma fazenda, ó: tem galo.

J: Daí eles foram pra fazenda.

P: O que é isso? Parece um cachorro.

J: Olha! O búfalo! Mas búfalo não existe, ã, ã...em um... Existe na fazenda búfalo?

P: Tem. Tem se a gente imaginar!

h) Vídeo. Esta categoria refere-se a episódio em que as crianças encenam, caracterizam ou falam sobre a atividade do vídeo. O episódio apresentado a seguir exemplifica esta categoria. Ele foi extraído da terceira sessão da Díade 2.

J: Daí a gente foi pro vídeo. Ta P?

P: Ta. O vídeo era aqui mesmo.

P vai para um canto da sala, onde há uma pilha de almofadas.

P: Ta, o vídeo era aqui, o vídeo era aqui.

J e a pesquisadora, no papel de Pedrinho, vão até onde está P.

F: Aqui é o vídeo?

J: Sim.

F: Ai, colegas, e o que se faz aqui nesse vídeo?

J: A gente vê o filme!

Discussão dos resultados do tema Atividades e suas respectivas categorias

O tema Atividades foi o segundo mais frequente (17,6%), estando presente em um total de 42 episódios. A atividade mais comumente mencionada e encenada pelas crianças foi a alimentação (16 ocorrências, 38,1%), seguida pelas atividades acadêmicas (11 ocorrências, 26,2%). Essas atividades estiveram presentes em 4 das 5 díades participantes da pesquisa. A contação de histórias/rodinha esteve presente em 7 episódios (16,6%), aparecendo em 3 díades. A Enfermagem foi mencionada ou encenada também por 3 díades, em 3 episódios (7,1%), enquanto a Educação Física, presente em 2 episódios (4,8%),

foi uma atividade representada ou verbalizada por 2 díades. Outras atividades - dormir/descansar, passeio e vídeo - apareceram com uma frequência menor (2,4%), tendo sido mencionadas por apenas uma díade, em um único episódio.

Entre os tipos de atividades mencionadas e encenadas encontram-se aquelas mais ligadas a aspectos assistenciais e de cuidado (como alimentação, enfermagem, dormir/descansar), enquanto outras atividades remetem ao aspecto pedagógico da instituição de educação infantil (atividades acadêmicas, contação de história/rodinha e Educação Física, por exemplo). A presença de categorias como passeio e vídeo, por sua vez, mostra que, para as crianças participantes, as atividades relacionadas à escola vão além daquelas tradicionalmente vinculadas a essas instituições, contemplando também outros tipos de ações, inclusive aquelas que são realizadas fora do espaço físico da escola – como é o caso do passeio.

Outro dado encontrado nas categorias relativas a este tema diz respeito às menções e encenações relacionadas à Enfermagem, feitas pelas crianças. Como explicar esse resultado, que não está presente em outros estudos na área da educação infantil? Na perspectiva histórico-cultural, entender as raízes das instituições na história pode elucidar tanto sua estrutura quanto suas formas de funcionamento atual (Rogoff, 1993). Nesse sentido, as menções e encenações que as crianças fizeram à atividade da Enfermagem em suas concepções sobre a escola estão estreitamente relacionadas à trajetória histórica da instituição em que foi realizada esta pesquisa. Essa escola foi criada em um cenário de lutas das trabalhadoras por um local em que fosse oferecido atendimento aos seus filhos pequenos. A maioria das mulheres que levaram adiante essas reivindicações era ligada à área da Enfermagem, o que teve reflexos no funcionamento dessa escola, os quais, como mostram os resultados desta pesquisa, podem ser observados até hoje.

Tema Espaço Físico

Esse tema mostra que, para as crianças, a escola é um lugar que possui uma estrutura física típica. Ele engloba encenações e referências aos diferentes espaços da escola. As categorias – Pátio, Sala, Espaço externo à escola, Refeitório, Berçário, Biblioteca, Reunião, Vídeo - especificam o espaço físico encenado ou mencionado pelas crianças.

A Tabela 6 mostra a frequência de cada categoria gerada a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes a esse tema, bem como a quantidade de díades em que cada categoria esteve presente.

Tabela 6

Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Espaço Físico”

Categorias	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Pátio	5	17	41,5%
Sala	5	8	19,5%
Espaço externo à escola	4	6	14,7%
Refeitório	4	6	14,7%
Berçário	1	1	2,4%
Biblioteca	1	1	2,4%
Reunião	1	1	2,4%
Vídeo	1	1	2,4%

a) Pátio. Esta categoria é atribuída a episódios em que as crianças encenam ou fazem referência ao espaço físico do pátio e a suas características, incluindo aspectos da natureza presentes no pátio. A seguir apresenta-se um episódio representativo dessa categoria, o qual foi recortado da segunda sessão da Díade 5.

Crianças haviam decidido reorganizar o cenário da pré-escola.

E: Vou olhar o pátio um pouco pra ver como ele é.

E levanta-se e vai até a janela, de onde é possível avistar o pátio externo da escola.

E e J examinam o pátio de sua escola real e buscam reproduzir, no cenário criado por elas com os brinquedos, a disposição dos equipamentos de pátio.

E: O balanço é pra lá.

J: Tem três balanço. E a casinha?

E: A casinha é pra cá. Então qual é a casinha? Essa daqui (o trepa-trepa).

J: A casinha...Deixa eu ver a casinha. A casinha é pra lá, ora.

E: Onde? A casinha é pra cá. Viu?

J: É. Bem longe do balanço.

E: É. É bem longe do balanço.

J: A casinha gruda no balanço. Tem três...Tem dois balanço no pátio grande.

b) Sala. Esta categoria refere-se a encenações ou referências ao espaço físico da sala de aula. A seguir apresenta-se um episódio ilustrativo dessa categoria, ocorrido na primeira sessão da Díade 2.

J, mostrando as mesas que colocou no cenário da sala, diz: Tem um monte de mesa na nossa sala.

F: É?

J: Tem...duas!

J tira duas mesas do cenário, deixando duas.

J: Vou deixar duas redonda.

P: Três...três!

J: Não. Duas. Ah, é, três...

P: Tem duas juntas.

J junta duas mesas quadradas.

P: Três!

J: Eu sei, vou montar.

J coloca uma terceira mesa (esta redonda) na sala.

c) Espaço externo à escola. Categoria aplicada a encenações ou referências à rua, estacionamento, etc. O episódio a seguir foi recortado da segunda sessão da Díade 2, sendo ilustrativo dessa categoria.

J pega os ímãs de carrinho e diz: Eu vou fazer o movimento na rua.

J pega um ímã de sapo: Mais uma perereca...

P: A perereca...

J: A gente vai fazer o movimento.

J coloca os carrinhos afastados do cenário da creche.

P pega quadradinhos de madeira e diz: Isso era aquelas coisas que tem na rua!

J: O quê?

P: Aquelas plaquinhas que tem na rua.

P coloca quadradinhos lado a lado.

J o avisa, apontando para o local em que colocou os ímãs de carrinho: É aqui a rua. Tem os carros.

J, retirando os carrinhos de onde os colocara, e levando-os para onde P colocara as "plaquinhas", diz: Que tal ser ali a rua?

P (referindo-se aos quadradinhos de madeira, que está segurando): Isso pode ser aqueles pneu! É, aqui vai ser a rua. Tinha um monte de... Mas tá muito perto das folhas.

J: É.

d) Refeitório. Categoria aplicada a episódios em que as crianças encenam ou mencionam o espaço físico do refeitório como fazendo parte da escola. O episódio

a seguir foi recortado da primeira sessão da Díade 3, e é ilustrativo dessa categoria.

A: Aqui vai ficar a mesa do jantar. O jantar não, o almoço.

G: É, o refeitório!!!

A: É. To colocando as cadeiras!

G: Eu também vou colocar as cadeiras.

A: Aqui então, coloca junto.

G: Mas o refeitório não é do lado do pátio.

A: Mas então coloca mais longe.

e) Berçário. Esta categoria se refere a episódio em que a criança encena ou menciona o berçário como fazendo parte do espaço físico da escola. A seguir apresenta-se o episódio ilustrativo dessa categoria, extraído da primeira sessão da Díade 3.

Crianças estão explicando à pesquisadora o cenário que montaram.

G: Lá a gente fez o berçário.

F: Onde é o berçário?

G. aponta para dentro da caixa, onde ele e A. haviam colocado dois baús e um painel contendo letras, números e cartões com desenhos.

F: Hum, hum.

A: Não. Aqui não é o berçário.

F: Não é o berçário?

G, apontando para os elementos do painel: Mas no berçário tem esses números.

A: Mas...

A. é interrompido por G., que começa a falar sobre outro assunto.

f) Biblioteca. Esta categoria aplica-se a episódio em que as crianças encenam ou fazem referência à biblioteca como um lugar presente na escola. O episódio a seguir, extraído da primeira sessão da Díade 3, é representativo dessa categoria.

G: Ta, vamos colocar isso fora. Isso pode ficar ali.

G. põe quadradinhos de madeira na estante.

A. (referindo-se aos quadradinhos que G. colocava na estante): Isso pode ser... os livros.

G: É, e aqui é a biblioteca!!! Os livros! Isso.

A: A gente pode chamar isso de livros (refere-se aos quadradinhos de madeira).

g) Reunião. Categoria aplicada a episódio em que a criança encena ou menciona o espaço físico da “Reunião”. A seguir é apresentado o episódio representativo dessa categoria, retirado da primeira sessão da Díade 3.

A: está brincando com os carrinhos, enquanto G. monta uma parte do cenário.

G: Aqui vai estar a reunião.

A: Aqui...aqui... (A. segue brincando com os carrinhos)

G: A reunião aqui. (G. refere-se a uma parte do cenário onde há uma estante e um armário).

A: Aqui é os carros que...

G. abre o armário e explora rapidamente o seu conteúdo.

G: Bah, aqui tá cheio de coisinhas. Aqui tá a reunião.

h) Vídeo. Categoria referente a episódio em que as crianças encenam ou fazem menção ao espaço físico do vídeo. O episódio a seguir, ilustrativo dessa categoria, foi retirado da primeira sessão da Díade 4.

J: E você sabe aonde que tá o vídeo?

B: O vídeo? Mas aonde tá o vídeo? Nessa creche não tá o vídeo.

F: Ué, não dá pra fazer o vídeo aí nessa creche?

B: Tem que fazer, em todas as creches tem vídeo.

F: Em todas as creches tem vídeo? Hum.

Discussão dos resultados do tema Espaço físico e suas respectivas categorias

O tema Espaço físico teve praticamente o mesmo número de ocorrências que o tema Atividades, estando presente em um total de 41 episódios (17,1%). A presença desse tema indica que as características do espaço físico constituem uma referência importante nas concepções das crianças sobre a escola.

Conforme destaca Barbosa (2006), as escolas de educação infantil foram criando, ao longo do tempo, um espaço social específico e diferenciado, atualmente reconhecido por certas características particulares. As crianças participantes desta pesquisa demonstraram compartilhar dos significados culturais relacionados à organização do ambiente na pré-escola.

O lugar mais frequentemente encenado ou mencionado pelas crianças foi o pátio, com 17 ocorrências (41,5%), seguido pela sala, categoria presente em 8 episódios (19,5%). Esses dois espaços foram mencionados pela totalidade das díades. O espaço externo e o refeitório foram mencionados por 4 díades, aparecendo em 6 episódios cada (14,7%). Outros locais também foram mencionados ou encenados pelas crianças, mas com uma frequência menor

(2,4%): o berçário, a biblioteca, a reunião e o vídeo ocorreram em apenas um episódio, em uma única díade cada.

Esses resultados demonstram a importância que o pátio adquire nas concepções dessas crianças sobre o espaço físico da escola. Outras pesquisas já haviam demonstrado o destaque dado pelas crianças a esse elemento do espaço das instituições de educação infantil (Einarsdóttir, 2008; Sager, 2002). Barbosa (2006), ao examinar as rotinas na educação infantil, também identificou o pátio como um dos elementos mais característicos dessas instituições.

Os resultados encontrados nesta pesquisa também apontam a sala como um importante local para as crianças no espaço físico da escola. Barbosa (2006) afirma que as salas - elementos sempre presentes na parte interna das instituições de educação infantil - costumam ser separadas por faixas etárias. As crianças participantes desta pesquisa destacaram essa característica do espaço físico de sua escola, já que, em certos episódios, referiram-se a esse espaço como “nossa sala”. Assim, esse local constitui uma referência importante para as crianças acerca de seu lugar na escola.

Entre os resultados encontrados, está a menção ou encenação do espaço externo à escola, que esteve presente em 4 das 5 díades participantes da pesquisa, em 6 episódios (14,7%). Como explicar que as referências e encenações desse local tenham sido tão frequentes quanto aquelas relacionadas ao refeitório, este último um espaço tradicionalmente mais característico das escolas de educação infantil? Talvez isso se deva às características do espaço físico dessa escola em particular: as janelas, que permitem a vista do espaço externo à escola, são amplas e situam-se em uma altura que permite o acesso das crianças. Há apenas um pavimento térreo no prédio da escola, situado no mesmo nível da calçada e da rua. Além disso, a forma de disposição dos pátios e a ausência de muros altos também permitem um contato mais direto das crianças com a área externa da escola e com a rua.

Segundo Barbosa (2006), “simbolicamente, o muro é a linha que separa o mundo externo da cidade, das comunidades e das famílias da vida interna das instituições de educação infantil”. (p.128). A autora sugere que o tipo de material usado nos muros ilustra o tipo de relação estabelecida entre a escola e o mundo externo. Um muro de tijolo – que impede a visão e evita a transmissão de barulho – é muito diferente de uma cerca de metal, que possibilita a visualização e

aproxima o espaço interno da escola ao mundo externo. Sager (2002), em sua pesquisa sobre o significado do espaço físico da escola infantil, também encontrou que a rua e a praça constituíam uma referência importante nas representações dos alunos de uma das escolas onde foi realizado o estudo, servindo para diferenciar o dentro e o fora da escola.

As menções e encenações das crianças sobre o espaço físico do Refeitório mostram, mais uma vez, a importância da alimentação em suas concepções sobre a escola. Segundo Barbosa (2006), a organização dos espaços físicos das escolas infantis está relacionada ao projeto político-pedagógico dessas instituições, bem como aos objetivos que os adultos possuem em relação ao desenvolvimento e ao futuro das crianças de seu grupo cultural. Portanto, a arquitetura desses espaços “expressa, para além das paredes concretas, uma ordem simbólica, valores e discursos”. (p. 124). As menções e encenações que as crianças fizeram sobre o refeitório, portanto, remetem ao aspecto assistencial presente na instituição que frequentam.

O fato de a maioria das crianças entrevistadas permanecer na escola em turno integral também pode estar relacionado à ocorrência da categoria refeitório, já que, conforme sublinha Barbosa (2006), as escolas que atendem crianças em turno integral tendem a contemplar mais o aspecto de cuidado – no qual se insere a alimentação – do que escolas em que as crianças permanecem apenas um turno, já que se supõe, nesse último caso, que as necessidades de cuidado da criança tenham sido atendidas em casa.

Já a referência ao berçário sugere que as crianças participantes deste estudo têm acesso à interação com pares de outras faixas etárias. Esses resultados refletem certos valores culturais em relação a que fatores são importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas. Segundo as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), nesse sentido, as ações cotidianas na educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações entre crianças de diferentes idades, o que parece estar sendo propiciado na escola em que foi realizado este estudo.

Cabe uma observação acerca da ocorrência da categoria denominada Reunião. Esse dado vai ao encontro de algo observado durante o primeiro estudo-piloto, realizado nessa mesma escola alguns meses antes da coleta de dados para esta pesquisa. Embora os resultados do piloto não estejam sendo analisados neste

estudo, percebeu-se, naquela ocasião, que as crianças mencionaram e encenaram situações de interrupção das aulas em função da realização de reuniões ou paralisações, tendo inclusive discutido as diferenças entre esses dois tipos de ocasiões.

Esses resultados podem ser entendidos caso se leve em conta o contexto institucional e sociocultural mais amplo em que essas crianças, e essa escola, estão inseridas. Faz parte do funcionamento dessa instituição que funcionários participem de ações de qualificação - como palestras e debates - e de reuniões sistemáticas para planejamento e avaliação do trabalho realizado. Durante a coleta de dados para esta pesquisa, em diversos momentos foi possível observar os professores, funcionários e a equipe diretiva da escola participando de reuniões. O acesso a esse dado foi facilitado pelas características do espaço físico da escola, pois a sala em que eram realizados esses encontros possuía amplas janelas de vidro voltadas para o corredor, o que permitia a visualização, por aqueles que passavam, do que ocorria no espaço interno. As crianças, em suas interações no contexto do brincar, demonstraram ter acesso a esse funcionamento da escola, caracterizado por reuniões sistemáticas, pois fizeram menção a um espaço físico específico para esse tipo de acontecimento.

Além disso, a importância da capacitação de professores e educadores que trabalham na educação infantil tem sido cada vez mais destacada, seja pela legislação, pelo conhecimento teórico ou pelas pesquisas científicas realizadas na área. Esse elemento do contexto sociocultural mais amplo, que vem incentivando diversas escolas a investirem na qualificação de seus profissionais, acabou por ser representado pelas crianças em sua brincadeira sobre a pré-escola, ao incluírem, no cenário criado por elas, o espaço físico denominado “reunião”.

Tema Professores

Esse tema envolve as concepções das crianças sobre a escola como sendo um lugar do qual os professores participam, assumindo determinados papéis, realizando atividades específicas e agindo de certas maneiras.

As categorias – Determinador, Mediador, Diferenciado do lugar das crianças, Sentado, Disciplinador e Doente - especificam o modo como o professor é encenado ou mencionado pelas crianças.

A Tabela 7 mostra a frequência de cada categoria gerada a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes a esse tema, bem como a quantidade de díades em que cada categoria esteve presente.

Tabela 7

Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Professores”

Categorias	Número de díades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Determinador	5	13	33,3%
Mediador	5	11	28,2%
Sentado	3	5	12,9%
Diferenciado do lugar das crianças	2	5	12,9%
Disciplinador	3	4	10,2%
Doente	1	1	2,5%

a) Determinador. Esta categoria é aplicada a episódios em que o professor aparece nas cenas ou nas verbalizações anunciando rotinas, determinando o início e o final das atividades, dizendo o que fazer. A seguir é apresentado um episódio ocorrido na segunda sessão da Díade 4, o qual é representativo dessa categoria.

Os personagens de B e J, que são crianças, estão brincando com jogos na sala quando B diz: Guardando os brinquedos!

F: Quem tá falando isso?

B: Eu.

F: E na creche, quem tá falando isso?

J: A profe.

B: Guardem os brinquedos pra ir pro pátio pequeno!

b) Mediador. Nesta categoria são incluídos episódios em que o professor é representado ou referido como aquele que ajuda a criança, seja a ler, a usar os brinquedos do pátio, a resolver conflitos com os colegas, ou como aquele que auxilia a criança quando esta se machuca. Como forma de ilustrar essa categoria, é apresentado a seguir um episódio extraído da segunda sessão da Díade 4.

F, como Pedrinho: Colegas, o que mais vocês podem me ajudar?

E: A gente pode... Tu pode ler, tá? A profe te ajuda a ler.

E. pega a professora e Pedrinho e os leva até onde estão as letras, dispostas em sequência.

E., no papel de professora, diz para Pedrinho: Vamos lá... Aqui tá escrito "aniver..." "aniversário". Aniver, aniver, aniver, aniversário.

F: Quem leu?

E: A profe.

c) Sentado. Esta categoria refere-se a episódios em que o professor é representado ou referido como estando sentado em cadeira ou banco, sem referência a outros papéis mais específicos. A seguir é apresentado um episódio representativo dessa categoria. Ele ocorreu na segunda sessão da Díade 3.

G: Daí...cadê o banco? (procurando em volta)

G: Para a profe M. sentar...

G coloca a profe M. no balanço e diz: Aqui ta o banco pra profe M. sentar.

A: Não, aí é o balanço.

G: Ta, e cadê o banco?

G. procura em volta algo que possa ser empregado como banco.

G: Já sei aonde pode ficar o banco. Assim ó, faz o banco assim.

G. coloca três cadeiras alinhadas lado a lado.

G: Deu.

G. coloca a professora sentada na cadeira do meio.

A. observa o que G. está fazendo.

d) Diferenciado do lugar das crianças. Categoria que se aplica a episódios em que fica evidenciada nas falas e encenações a percepção das crianças sobre as diferenças existentes entre o seu lugar na escola, as suas atividades, os materiais a que têm acesso e o lugar, as atividades e os materiais que são próprios dos professores. O episódio a seguir, recortado da segunda sessão da Díade 1, é ilustrativo dessa categoria.

S decide novamente mudar o cenário. Desocupa o espaço da sala do Jardim B e coloca ali apenas um armário. Depois diz: A sala das profe... Aqui é a sala das criança e aqui é a sala das profe.

P ajeita o armário na sala das profe.

F: O que tem na sala das profe?

S: Um monte de coisa.

F: Tipo o quê, assim?

S: Tipo... isso aqui (pega a estante). E elas descansam.

e) Disciplinador. Categoria aplicada a episódios onde há cenas ou verbalizações que colocam o professor como ameaçando ou punindo as crianças. Apresenta-se, a seguir, um episódio recortado da segunda sessão da Díade 3, o qual é ilustrativo dessa categoria.

19:01-19:40

Esse episódio sucede imediatamente o anterior, em que o personagem de A. está brincando no trepa-trepa e G., no papel de professora, manda ele descer pois estava muito no alto. A. nega-se e G. insiste que ele tem que descer porque a professora mandou.

G: É obrigado a descer, senão tu vai ficar de castigo e não vai para o pátio. Vai ficar lá na sala.

A., referindo-se ao boneco de G., que é pequeno: Isso nem é professora.

G: É sim.

A: Não é.

G: É sim.

G. pega o personagem de A. e o leva até a sala, colocando-o dentro de um baú, e ao mesmo tempo diz: Agora tu vai ficar lá na sala agora.

A. pega o boneco de volta e diz:

A: Pára! Deixa eu!

G: Mas tu não desceu quando a profe mandou.

A: Mas eu quero brincar.

G: Mas tu não desceu quando a profe mandou.

A: Deixa eu em paz, G!

f) Doente. Esta categoria diz respeito a episódio em que há encenações ou referências verbais à ausência do professor na escola por motivo de doença. Para exemplificar essa categoria, é apresentado o seguinte episódio, retirado da segunda sessão da Díade 5.

E: Então... Ai! Faltou a professora! (dirigindo-se à pesquisadora)

F: Ah, faltou a professora...

E. levanta-se e pega uma boneca grande.

Mostrando a personagem a J., E. diz: Então essa vai ser a professora. A professora M!

J: E a F? (F é outra professora da turma)

E: A F não veio. Faz-de-conta.

J: Ela ta doente.

Discussão dos resultados do tema Professores e suas respectivas categorias

O tema Professores teve um número de ocorrências próximo aos temas Atividades e Espaço físico, estando presente em um total de 39 episódios (16,3%). Todas as díades fizeram menções ou encenações relativas a esse tema. Isso mostra a importância, para essas crianças, da figura do professor em suas concepções sobre a escola de educação infantil.

Embora tenham ocorrido alguns episódios em que o professor representado era do sexo masculino, na maior parte das vezes as crianças centraram suas encenações e verbalizações na figura da professora do sexo feminino. Sabe-se que a educação infantil é uma etapa da educação que atrai principalmente educadoras mulheres. Essa vinculação deve-se ao fato de, tradicionalmente, essa profissão estar ligada ao cuidado (algo culturalmente relacionado ao papel feminino). No entanto, a quantidade de professores homens na educação infantil vem aumentando. Segundo Sayão (2005), a entrada de educadores do sexo masculino em uma profissão constituída em sua maioria por mulheres modifica a experiência que profissionais, crianças, pais e responsáveis vivenciam nas escolas de educação infantil, alterando certos rituais e culturas existentes nesses locais.

Esse contexto sociocultural mais amplo – o ingresso de educadores do sexo masculino na educação infantil – reflete-se na brincadeira desenvolvida pelos participantes desta pesquisa, em que a presença de professores homens no ambiente da escola não é tomada como algo estranho ou questionável. Nenhuma criança, por exemplo, mostrou-se surpresa acerca da presença de um personagem adulto do sexo masculino em um conjunto de objetos característicos da pré-escola. Em algumas situações, as crianças chegaram a excluir alguns elementos do cenário, referindo que eles não estavam presentes na pré-escola. Isso ocorreu, por exemplo, com miniaturas de animais e com um adesivo que representava um urso, mas em momento algum o boneco do sexo masculino foi excluído com a justificativa de que não pertencia ao ambiente da pré-escola. Isso mostra que para as crianças participantes desta pesquisa o professor do sexo masculino faz parte dos seus conceitos espontâneos (Vygotsky, 1931/2001b) de pré-escola.

Os resultados relativos à frequência das categorias dentro do tema Professores apontam para o predomínio das representações do educador enquanto Determinador (13 ocorrências, 33,3%) e Mediador (11 ocorrências, 28,2%). Essas

duas categorias estiveram presentes em todas as díades, demonstrando a importância que esses papéis dos professores assumem nas concepções dessas crianças sobre a escola de educação infantil.

A representação do educador enquanto Determinador mostra que para essas crianças os professores são vistos como as figuras de referência na organização das rotinas escolares, determinando sua forma de funcionamento. Na concepção das crianças, são eles que estabelecem o momento de iniciar as atividades e de concluí-las, além de definirem a forma como são cumpridos determinados hábitos e rotinas. A centralidade do professor enquanto organizador das atividades e rotinas escolares constitui um dado encontrado também em outros estudos (Barbosa, 2006; Gonçalves, 2006).

Já as referências dos participantes ao papel do professor como Mediador mostram o educador situado pelas crianças como aquele que oferece suporte direto a suas necessidades na escola, seja no confronto com colegas ou diante de desafios como machucar-se, usar um brinquedo, defrontar-se com um objeto de conhecimento desconhecido. O professor aparece como mediador nos episódios classificados sob essa categoria, tanto em situações que envolvem o cuidado, quanto em atividades pedagógicas.

A categoria Sentado, que esteve presente em 3 díades, teve um total de 5 ocorrências (12,9%). A representação do professor sentado veio sempre associada à presença do objeto “banco”, sem outras referências sobre o que o educador estaria fazendo. Na maior parte dos episódios relativos a essa categoria, o professor estava sentado no pátio, enquanto as crianças brincavam. Nas outras situações, o professor estava sentado em um banco na sala de aula, ou em um local afastado de onde os personagens crianças se localizavam.

Silva (1999) observou na rotina da pré-escola onde realizou sua pesquisa que enquanto as crianças brincavam no pátio, as educadoras permaneciam sentadas em bancos, sendo que nesse momento elas agiam como se estivessem “de fora” de seu papel de professoras. É possível que para os participantes desta pesquisa o fato de estar “sentado” signifique que o professor esteja, simultaneamente, presente e ausente da escola: presente com o corpo, sentado no banco, e ao mesmo tempo ausente, pois ele não estaria nesse momento engajado em uma atividade articulada às crianças ou ao seu papel como educador na escola.

Já a categoria Diferenciado do lugar das crianças, que esteve presente em 5 episódios (12,9%), ocorreu em apenas 2 díades. A presença desse conteúdo nas concepções das crianças sobre a escola mostra como elas percebem as diferenças de papéis, atividades e lugares destinados a adultos e crianças dentro da instituição de educação infantil. Segundo Barbosa (2006), essas diferenças estão presentes inclusive no espaço físico das escolas, no qual salas específicas para os professores e funcionários, bem como os refeitórios de adultos e de crianças, marcam a existência de “pessoas de diferentes tamanhos convivendo juntas, mas mantendo suas diferenças”. (p. 133). Os participantes desta pesquisa demonstraram, assim, compartilhar dos significados culturais acerca de que lugares e tipos de comportamento estão relacionados a alunos e professoras, ou crianças e adultos, no ambiente escolar.

Estudos anteriores sobre as concepções das crianças acerca da escola costumam ressaltar a função de disciplinador do professor (Cruz, 2002; Gonçalves, 1990; Oliveira-Formosinho & Lino, 2008; Silveira, 2005). Nesta pesquisa, a representação do professor Disciplinador também esteve presente, embora de modo menos frequente que outras categorias relativas ao mesmo tema. Foram identificados, no total, 4 episódios nessa categoria (10,2%), distribuídos entre 3 díades. É possível que o incentivo à formação e qualificação dos professores, característica da escola onde foi realizada esta pesquisa, tenha influenciado esses resultados, contribuindo para uma ênfase menor na questão do papel disciplinador do educador. Da mesma forma, o projeto político-pedagógico da escola, que reconhece o papel ativo da criança em suas interações com o mundo, pode estar relacionado a uma menor ênfase dada pelos participantes à função disciplinar do professor, diferentemente do que indicam outros estudos.

A categoria Doente, embora tenha aparecido apenas uma vez (2,5%), e em uma única díade, remete a uma questão muito frequente nas escolas, em todos os níveis da educação: os problemas de saúde do professor. Estudos vêm investigando o perfil de adoecimento dos professores, seus motivos de afastamento do trabalho e as possíveis associações existentes entre os problemas de saúde dos educadores e suas condições de trabalho (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Zaragoza, 1999). Os participantes desta pesquisa, ao incluírem a representação do professor Doente na sua brincadeira, demonstram ter acesso a

essa realidade vivida pelos educadores, situação esta que afeta as crianças na medida em que o professor se ausenta da escola.

Tema Regras

Esse tema envolve as concepções das crianças sobre a escola como um lugar em que existem determinadas regras a serem cumpridas. As categorias – Uso do espaço e dos materiais, Segurança, Comportamento e Higiene - especificam o tipo de regras mencionado pelas crianças.

A Tabela 8 mostra a frequência de cada categoria gerada a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes a esse tema, bem como a quantidade de díades em que cada categoria esteve presente.

Tabela 8

Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Regras”

Categorias	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Uso do espaço e dos materiais	4	16	55,2%
Segurança	3	6	20,7%
Comportamento	3	4	13,8%
Higiene	3	3	10,3%

a) Uso do espaço e dos materiais. Esta categoria é aplicada a episódios em que as crianças fazem encenações e menções a regras de utilização do espaço e dos materiais de uso comum, como, por exemplo, ter que arrumar a sala, guardar os brinquedos, colocar as cadeiras no lugar ao sair do refeitório, etc. O episódio apresentado a seguir, que foi extraído da primeira sessão da Díade 1, é ilustrativo dessa categoria.

S está tirando as mochilas dos bonecos e amarrando-as no trepa-trepa.

Enquanto isso, P está ajeitando os bonecos que estão sentados ao redor da mesa.

F (para S): Eu tô vendo que tu tá pendurando as mochilas.

S: Sim, né, não pode ir no almoço com as mochilas.

F: Ah, não pode ir no almoço com as mochilas?

P: É. Porque as mochilas são muito doidas.

*S: Não! Elas podem quebrar. A gente pode mexer nela e elas quebram a comida.
Daí a gente fica sem. Deu, as mochilas estão prontas! Agora vamos sentar.
P e S colocam os bonecos sentados à mesa.*

b) Segurança. Esta categoria envolve encenações e verbalizações de regras ligadas à prevenção de acidentes, machucados e quedas. A seguir é apresentado um episódio representativo dessa categoria, o qual foi recortado da segunda sessão da Díade 5.

*E. e J. haviam decidido reorganizar, mais uma vez, o cenário montado.
Conforme já haviam feito em outro momento nessa sessão, elas vão até a janela da sala, de onde podem avistar o pátio externo da escola, para ver como os equipamentos estão dispostos nesse espaço, a fim de reproduzir esse arranjo em sua brincadeira.
Olhando pela janela, E. exclama:
E: Elas tão fazendo coisa errada! Tão saindo do balanço.
J. pergunta para E. o que é para colocar na prateleira.
F: Quem que tá fazendo coisa errada, E.?
E: Os... Aquela guria. (referindo-se a uma criança que está no pátio da escola)
F: Quê que ela fez?
E: Ela tá embalando de barriga.
E. mostra, com gestos e com a postura corporal, como a menina está embalando.
F: E não pode?
E: Não.
J: Não pode. Ela tá botando as mãos assim e embalando.
J. também mostra, com a postura do corpo, o que a menina está fazendo e que “não pode”.
E: Isso vai porque... Eu já fiz e já caí de cara no chão.
F: Ah... Aqui na creche?
E. concorda, acenando a cabeça.
J. abraça E.
E: Por isso que eu vou me dar o meu balanço pra minha irmãzinha.*

c) Comportamento. Categoria aplicada a episódios em que ocorrem encenações e referências verbais envolvendo regras ligadas à conduta, como não bater nos colegas e não bagunçar. O episódio a seguir foi extraído da segunda sessão da Díade 3, e é representativo dessa categoria.

Esse episódio sucede imediatamente o anterior, em que G., no papel de professora, determina que o personagem de A. saia do alto do trepa-trepa, ao que ele nega-se.

*G: Aqui na creche não tem regra....tem regra! Ou eu posso sair bagunçando tudo?
 Não, né?
 A: Eu não quero descer, G!
 G: Mas a profe mandou.
 A: Mas eu não quero.
 G: Grrrr! Aqui na creche tem regra, não ta vendo? Eu não posso sair bagunçando
 tudo: ah, ah!
 G joga brinquedos longe, chuta-os.
 G: Não pode, né?
 A o observa.*

d) Higiene. Categoria aplicada a episódios em que as crianças encenam ou mencionam regras e hábitos de higiene, como lavar as mãos antes de comer ou depois de ir ao banheiro. A seguir é apresentado um episódio ilustrativo dessa categoria, que foi retirado da segunda sessão da Díade 4.

*O personagem de B estava jogando futebol.
 B: Ah! Eu vou ir no refeitório! Don, Don, Don!!!
 B faz seu personagem se dirigir ao refeitório.
 J: Não! Primeiro eles lavam a mão no banheiro.*

Discussão dos resultados do tema Regras e suas respectivas categorias

Nesta pesquisa, as regras estiveram presentes em 29 episódios (12,2%), tendo sido mencionadas ou encenadas por todas as díades. Esses dados mostram que as crianças percebem a função disciplinar da escola de educação infantil, tal como mostram outras pesquisas (Cruz, 2002; Gonçalves, 1990, 1996).

As características do desenvolvimento moral da criança pré-escolar, segundo propõe Piaget (1932), também podem estar relacionadas à presença das regras nas concepções das crianças sobre a escola. Piaget afirma que a moral não é algo inato, e sim o resultado de um processo de construção, que envolve duas tendências: a heteronomia e a autonomia. A coação moral, característica da heteronomia, e que implica o respeito unilateral da criança em relação à figura de autoridade que lhe impõe a regra, pode estar relacionada à ênfase dada às regras e sua utilização pelas crianças participantes desta pesquisa. Esses resultados podem estar ligados, portanto, à etapa do desenvolvimento moral que essas crianças vêm atravessando, caracterizado, principalmente, pela moral heterônoma.

As regras mais mencionadas e encenadas pelas crianças participantes deste estudo foram relativas ao uso dos espaços e materiais de uso comum. Dos 29

episódios identificados no tema Regras, 16 deles diziam respeito a essa categoria (55,2%). Essas regras estão ligadas à organização das rotinas escolares, o que pode explicar seu predomínio nas concepções das crianças sobre a escola em relação a outros tipos de normas. Segundo Barbosa (2006), as crianças internalizam as rotinas de suas escolas de educação infantil. Elas passam a compreender que “para poder merendar é preciso lavar as mãos, para ir ao pátio é preciso guardar todos os brinquedos ou materiais didáticos”. (p. 151). Barbosa resalta que a ligação estabelecida pelas crianças entre os diferentes momentos da rotina é baseada na sequência e não no significado. Apesar disso, em alguns episódios as crianças demonstraram compreender o motivo da existência de algumas dessas regras, como mostra o segmento ilustrativo dessa categoria.

Já as regras de segurança, mencionadas e encenadas por 3 díades em 6 episódios (20,7%), foram aquelas que as crianças mais demonstraram entender e para as quais ofereceram mais explicações. Em dois episódios nessa categoria, as crianças narraram experiências pessoais ligadas ao não seguimento desse tipo de regras. É possível que as consequências do não cumprimento das regras de segurança sejam vivenciadas de modo muito mais direto pelas crianças, o que facilita a compreensão e a internalização dessas normas.

A ocorrência dessa categoria também pode estar relacionada à preocupação com o aspecto de segurança, o qual segundo Barbosa (2006) está muito presente na educação infantil. As crianças, por terem acesso a esses significados culturais e por vivenciarem nesses locais situações nas quais a segurança é objeto de preocupação, incluem referências a esse tipo de regras em sua brincadeira sobre a educação infantil.

As regras de comportamento, por sua vez, estiveram presentes em 3 díades, ocorrendo em 4 episódios no total (13,8%). As crianças demonstraram, ao incluí-las em sua brincadeira, ter internalizado certas expectativas sociais e culturais expressas em normas da escola, como não bagunçar e não bater nos colegas.

As regras de higiene, mencionadas e encenadas em 3 episódios (10,3%), por 3 díades, tenderam a aparecer na brincadeira da seguinte forma: uma das crianças chama a atenção da outra a respeito do descumprimento das regras de higiene. Isso pode ser observado no exemplo ilustrativo dessa categoria, apresentado anteriormente. A ocorrência de episódios dessa categoria está

relacionada aos aspectos de cuidado presentes nas rotinas da educação infantil e demonstra a presença na escola de ações de educação em saúde.

Tema Relações entre Crianças

Esse tema mostra que as crianças percebem a escola como um lugar em que são estabelecidas relações entre iguais, e onde ocorrem situações ligadas ao grupo de pares. As categorias – Identidade grupal, Conflitos, Estereótipos no grupo e Comportamento pró-social - especificam as características das relações estabelecidas entre as crianças no grupo de pares na escola.

A Tabela 9 mostra a frequência de cada categoria gerada a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes a esse tema, bem como a quantidade de díades em que cada categoria esteve presente.

Tabela 9

Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Relações entre Crianças”

Categories	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Identidade grupal	4	8	47,1%
Conflitos	2	4	23,5%
Estereótipos no grupo	2	3	17,6%
Comportamento pró-social	2	2	11,8%

a) Identidade grupal. Categoria aplicada a episódios em que as encenações ou referências das crianças caracterizam os personagens como membros do grupo de pares na escola. Envolve episódios em que a criança representa ou faz menção ao pertencimento dos personagens a uma determinada turma, além de situações em que ela representa ou menciona características de crianças de sua faixa etária, diferentes de crianças menores. A seguir é apresentado um exemplo ilustrativo dessa categoria. Trata-se de um episódio retirado da terceira sessão da Díade 3.

A pesquisadora está no papel de Pedrinho.

F: Ei, vocês me ajudem aqui, quê que eu preciso saber sobre a creche, me dêem umas dicas aqui, uns conselhos?

G: Quantos anos tu tem?

F: Ah, eu tenho 5

A: *Eu também tenho 5.*

G: *Eu também. Então tu é da nossa turma.*

F: *Ah, com 5 eu sou da turma de vocês?*

G: *Sim*

A: *É.*

b) **Conflitos.** Categoria que se refere a episódios envolvendo encenações e referências a brigas, agressões, delatar colegas, disputas por posse de brinquedos e espaços. O episódio a seguir, ocorrido na segunda sessão da Díade 3, é ilustrativo dessa categoria.

Há dois personagens no pátio, próximos ao escorregador.

G., referindo-se a esses personagens: E esses daqui tavam escorregando.

G. pega um dos personagens e o coloca no escorregador.

G: Eu vou escorregar primeiro.

A., que observava G., pega o outro personagem e o coloca também no escorregador.

A. (sorrindo): Não, eu!

G: Não, eu.

Os dois personagens começam a se empurrar, disputando quem iria escorregar primeiro.

A: Eu.

G: Eu eu eu eu!!!

A: Tá, eu vou.

A. retira seu personagem do escorregador e o faz caminhar até o gira-gira.

c) **Estereótipos no grupo.** Esta categoria diz respeito a episódios em que as crianças demonstram possuir imagens preconcebidas e rígidas sobre determinados colegas, com encenações e menções a características e comportamentos supostamente definidores dessas crianças. O episódio a seguir, recortado da segunda sessão da Díade 2, é ilustrativo dessa categoria.

As crianças haviam referido que os personagens iriam para o tapete da sala.

P. coloca a professora sentada na cadeira.

J. tem um boneco pequeno nas mãos.

P., dirigindo-se a J., que estava distraído: Vai, eu tô esperando. Vai! Tô te esperando tu ficar na roda.

J coloca seu boneco em pé em cima da mesa.

J: Pim!

P: Assim tu vai ser o J. se tu ficar em cima da mesa.

d) Comportamento pró-social. Categoria que envolve episódios em que são encenados ou são feitas referências a comportamentos de ajuda entre os personagens crianças. A seguir é apresentado um episódio representativo dessa categoria, que foi extraído da terceira sessão da Díade 3.

O personagem de A. está brincando de construir uma parede na escola, usando os quadradinhos de madeira.

G: Ô, eu vou te ajudar aí, A.

O personagem de G. leva os pequenos blocos de madeira para junto da construção de A.

G: Ah, ta pesado...

A: Ta caindo, tem que colocar assim ó (demonstrando como tem que fazer).

A: Pega mais, pega mais...

G: Tô pegando...tão muito pesado.

A: Traz mais parede, traz mais parede.

G: To indo.

G. faz seu personagem levar uma pilha de blocos de madeira.

G: Ai, tão muito pesado essa coisa aqui. Ui, to levando...

A: Pega mais, pega mais.

G: Tô levando...

A: Pega mais, pega mais.

G: Tô levando, cara.

G. deixa os blocos de madeira perto de A. O personagem deste usa os blocos para construir a parede.

A.: Pega mais, pega mais.

G: Aqui não tem mais.

Discussão dos resultados do tema Relações entre Crianças e suas respectivas categorias

O tema Relações entre Crianças esteve presente em 17 episódios (7,1%), tendo aparecido em 4 das 5 díades participantes da pesquisa. A categoria mais freqüente nesse tema foi Identidade grupal, presente em 8 episódios (47,1%). Esses resultados mostram o grupo de pares como uma referência importante para as crianças no contexto da escola. Identificar-se e ser identificado como membro de um determinado grupo, partilhar de certas características relativas a crianças de sua faixa etária, definir-se como pertencendo a uma determinada turma são fatores relevantes para as crianças na relação estabelecida entre elas no contexto da escola.

Embora tenham ocorrido dois episódios envolvendo comportamentos de ajuda entre as crianças na escola (11,8%), as referências e encenações de conflitos foram mais comuns, aparecendo em 4 episódios (23,5%). Esses resultados podem ter relação com as características do pensamento e da linguagem da criança pré-escolar, que podem facilitar a ocorrência de conflitos, devido à fala não estar totalmente interiorizada, muitas vezes acompanhando a ação (Vygotsky, 1934/1996). Por essa razão, os pensamentos da criança ficam mais acessíveis aos seus pares, gerando mais possibilidades de desentendimentos. Essas características do desenvolvimento infantil podem contribuir para que as crianças pré-escolares vivenciem mais situações de conflito do que comportamentos pró-sociais na escola, constituindo uma das referências em suas concepções sobre essa instituição.

A categoria Estereótipos no grupo, presente em 3 episódios (17,6%) e em 2 díades, mostra que já na pré-escola certos indivíduos tendem a ficar cristalizados em determinadas posições dentro de um grupo social. As crianças pequenas em suas vivências na pré-escola podem acabar por reproduzir alguns estereótipos, relacionando determinados colegas a características e comportamentos específicos, supostamente definidores dessas crianças. Esse dado é particularmente preocupante por tratar-se de crianças pequenas, para as quais deveriam ser oferecidas múltiplas possibilidades de experimentação, identidades, lugares e significações.

No episódio que ilustra essa categoria, percebe-se que a característica do colega destacada pelos participantes, não por acaso, é algo desvalorizado pelas regras e valores da escola, que visam disciplinar as crianças: ficar em cima da mesa. Trata-se de um comportamento que rompe com as expectativas culturais em relação ao modo como as crianças devem agir. Esse comportamento quando aparece é logo marcado, assim como aquele que o assume.

Segundo a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, inicialmente as ações da criança são significadas, interpretadas e estimuladas pelas outras pessoas, de acordo com os significados disponíveis em seu grupo cultural. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai internalizando os significados fornecidos pelo outro social e se torna capaz de interpretar e significar suas próprias ações e o mundo em que vive (Oliveira, 1995). Ao serem definidas e significadas de uma forma específica, e muitas vezes rígida, as

crianças perdem a possibilidade de se situar de outra forma diante do outro social e diante delas mesmas.

Tema Função da Escola

Esse tema envolve as concepções das crianças sobre as diferentes funções da escola. As categorias – Lugar para ficar quando os pais estão ausentes e Lugar que antecede o ensino fundamental - especificam as funções que a escola possui, na perspectiva das crianças.

A Tabela 10 mostra a frequência de cada categoria gerada a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes a esse tema, bem como a quantidade de díades em que cada categoria esteve presente.

Tabela 10

Frequência das Categorias Oriundas do Tema “Função da escola”

Categorias	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Lugar para ficar quando os pais estão ausentes	3	9	90%
Lugar que antecede o ensino fundamental	1	1	10%

a) Lugar para ficar quando os pais estão ausentes. Categoria atribuída a episódios em que a escola aparece nas encenações e nas verbalizações como um lugar para as crianças ficarem quando os pais não estão disponíveis, seja por estarem trabalhando ou por se atrasarem para buscá-las. A seguir é apresentado um episódio ilustrativo dessa categoria, que foi extraído da segunda sessão da Díade 5.

E: separa os bonecos grandes dos pequenos.

Referindo-se aos bonecos grandes, ela diz: Esses são os pais... Pai, pais.

J: Esses são três.

E: Essa é a vovó, o papai e a mamãe.

F: E aqueles lá quem são? (referindo-se aos bonecos pequenos)

J: Os filhinhos.

E: coloca os personagens pais afastados do cenário da escola.

E: Os papai e as mamãe ficam pra trás.

F: Ficam pra trás? Ficam onde?

E: No serviço.
F: E as crianças?
E: Ficam na creche.
J: Tão brincando.

b) Lugar que antecede o ensino fundamental. Esta categoria aplica-se a episódio em que a criança encena e verbaliza a saída da escola de educação infantil e a transição para a escola de ensino fundamental. O episódio a seguir é representativo dessa categoria. Ele foi recortado da terceira sessão da Díade 2.

A pesquisadora está no papel de Pedrinho, enquanto J e P estão no papel de duas crianças da escola. Os personagens estão conversando.

J: Sabia que no Jardim B1 é, é, é, é a última sala? Daí a gente vai já pra primeira série.

F: É mesmo?

J: Sim!

F: É a última sala?

J: E tu também.

F: Eu já vou pra primeira série?

J: Sim!

F: E como é que é a primeira série? Quê que tem de diferente do Jardim B1?

J: Eu não sei. Eu nunca fui.

P: É, a gente não...

J: Eu só vi na escola do meu irmão na terça série, só um estádio. Ah, não...não de grama.

F: Ah, tem um estádio lá, é?

J: É!

F: Na escola do teu irmão?

J: Sim. Tá todo enfeitado de Brasil.

F: Bah, que legal.

Discussão dos resultados do tema Função da Escola e suas respectivas categorias

O tema Função da Escola esteve presente em 4 díades, em um total de 10 episódios (4,2%). A categoria Lugar para ficar quando os pais estão ausentes foi a mais frequente (90%), com 9 episódios em 3 díades, enquanto a categoria Lugar que antecede o ensino fundamental apareceu em um único episódio (10%). Esses resultados mostram que as crianças expressam ao brincar seu conhecimento e suas

concepções acerca da função da escola de educação infantil no grupo cultural em que estão inseridas.

Ao mencionarem e encenarem os pais trabalhando ou simplesmente ausentes enquanto as crianças ficam na escola, elas destacam uma das funções atuais da educação infantil: a função social. Segundo Didonet (2001), o objetivo social da escola está associado ao fato de que muitos pais precisam, para participar da vida econômica, cultural, social e política, contar com uma instituição que lhes dê suporte no cuidado de seus filhos. As crianças participantes desta pesquisa demonstraram partilhar desse contexto social e cultural e compreender essa função da escola. Na pesquisa de Cruz (2008), de modo semelhante, as crianças gaúchas foram as que mais destacaram a função de guarda da escola de educação infantil. Ressalta-se, nesse sentido, que a pré-escola onde foi realizada a pesquisa é destinada a cuidar e educar os filhos dos funcionários de uma instituição, o que pode fazer com que essas crianças vivenciem muito mais diretamente a relação existente entre a necessidade de seus pais trabalharem e sua frequência à pré-escola.

A categoria Lugar que antecede o ensino fundamental, embora tenha aparecido em um único episódio, remete a um fato marcante na vida das crianças pequenas: a transição para o ensino fundamental. Esse aspecto é importante por estar ligado à função da pré-escola como uma primeira etapa da educação básica. A presença dessa categoria também reforça a ideia, presente em outros estudos (Corsaro, Molinari & Rosier, 2002; Dockett & Perry, 2003; Griebel & Niesel, 2000; Seefeldt, Galper & Denton, 1997), de que as crianças no último ano da educação infantil já vivenciam antecipadamente sua entrada no ensino fundamental.

No estudo piloto realizado para testar os procedimentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, esse aspecto também esteve presente, embora de forma mais frequente. As crianças participantes, naquela ocasião, fizeram diversas referências à confecção de convites para sua formatura, expressaram tristeza por deixar a escola de educação infantil, construíram e nomearam uma escola de ensino fundamental – para onde iriam no ano seguinte. Possivelmente, a época do ano em que foi realizado o estudo piloto – mais próximo ao final do período letivo – contribuiu para que esse fosse um conteúdo mais frequente, já que essas

crianças vinham vivenciando muito diretamente a saída da educação infantil e a transição para o ensino fundamental.

Esse momento de transição constitui um marco importante segundo os valores e significados culturais e tem sido objeto de preocupação no Brasil, como mostra a própria legislação. As Novas Diretrizes para a Educação Infantil (2009), por exemplo, preocupam-se em determinar a continuidade dos processos de aprendizagem na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Segundo as Diretrizes, essa transição deve contemplar maneiras de garantir a continuidade do desenvolvimento das crianças, mas sem antecipar conteúdos do Ensino Fundamental.

Tema Gênero

Neste tema a escola aparece, para as crianças, como um lugar onde se vivenciam situações relacionadas ao gênero. Foi identificada apenas uma categoria dentro desse tema, definida como Papéis de gênero. A Tabela 11 mostra a frequência dessa categoria, gerada a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes a esse tema, bem como a quantidade de díades em que ela esteve presente.

Tabela 11

Frequência da Categoria Oriunda do Tema “Gênero”

Categoria	Número de díades	Frequência absoluta	Frequência relativa
Papéis de gênero	2	3	100%

a) Papéis de gênero. Esta categoria se aplica a episódios em que são encenadas ou verbalizadas certas concepções, culturalmente construídas, sobre quais objetos e comportamentos são esperados para meninos e meninas no contexto da escola. A seguir é apresentado um exemplo ilustrativo dessa categoria. Trata-se de um episódio recortado da terceira sessão da Díade 3.

A: Tem futebol, tem bola aqui.

F: Ah, quem é que joga futebol?

A: Nós.

G: Vou fazer a casinha. Quer brincar de casinha?

- F: Pra quem tu tá perguntando?*
- G: Ué, tu não é menina?*
- F: Sim.*
- G: Então brinca de casinha, ué.*
- F: Ah, tá. Eu quero brincar de casinha.*
- G: Peraí, não tá pronta.*
- F: E os meninos brincam de quê?*
- A: Power Rangers.*
- F: Ah, Power Ranger.*
- A: E os meninos gostam de... de... cadê aqueles sapos e aqueles carros?*
- F: Ah, eles tão ali, deixa eu pegar.*
- A: Deixa eu ver, me dá. (pedindo à pesquisadora os carrinhos e sapos)*
- F: Então as meninas gostam de brincar de casinha, os meninos de Power Ranger?*
- A: É, mas os meninos gostam de brincar de casinha também.*
- F: De carrinho também, é?*
- A: De casinha!*
- F: Ah, de casinha também, não é só as meninas, então?*
- A: Mas menina pode brincar.*
- F: E menino?*
- G: E menina também gosta de Power Ranger.*
- F: Ah...*
- A: Menina não gosta de Power Ranger.*
- F: Não?*
- G: Sim, a L. gosta de Power Ranger.*

Discussão dos resultados do tema Gênero e sua respectiva categoria

Este tema obteve uma frequência menor em comparação a outros temas identificados neste estudo (1,2%), estando presente em 3 episódios, os quais ocorreram em 2 díades. Sua presença nas verbalizações e encenações das crianças mostra que para elas, a escola é um local em que circulam significados culturais relacionados ao gênero.

Esse tem sido um tema abordado em diversas pesquisas na área da educação infantil, as quais revelam como vão sendo construídas e reproduzidas no contexto da escola as expectativas culturais em relação ao comportamento de meninos e meninas. Gomes (2004), por exemplo, percebeu que os resultados de seu estudo acerca das opiniões das professoras de educação infantil sobre crianças “fáceis” e “difíceis” haviam sofrido forte influência das marcas de gênero, pois a maior parte das crianças consideradas “fáceis” pelas educadoras eram meninas. Já Barbosa (2006) observou em sua pesquisa de campo que as escolas de educação

infantil tratavam meninos e meninas de modo diferente. Estas foram caracterizadas, por exemplo, como “comportadas”, enquanto os meninos foram denominados de “bagunceiros”.

As crianças participantes desta pesquisa demonstraram compreender que a escola é um dos locais onde as expectativas culturais relacionadas ao gênero se fazem presentes. No episódio que ilustra essa categoria, percebe-se que, inicialmente, as crianças reproduziram certos padrões estereotipados acerca de quais brincadeiras seriam apropriadas para meninos e meninas no ambiente da escola. Logo em seguida, no entanto, elas problematizaram essas concepções, flexibilizando suas opiniões sobre o tipo de atividades apreciadas por meninos e meninas. As crianças, portanto, assumiram um papel ativo ao ressignificar as expectativas culturais relacionadas aos papéis de gênero, como bem mostra o estudo de De Conti e Sperb (2001).

3.2. Frequência de cada um dos temas ao longo das 3 sessões de brincar

A perspectiva histórico-cultural confere um importante papel ao contexto (tanto em sua dimensão sociocultural quanto imediata), bem como aos processos de construção de significados, que se dão a partir das interações sociais. Nesse sentido, a análise dos temas e categorias produzidos em cada uma das 3 sessões pode elucidar o processo de construção das concepções sobre a escola feito pelas crianças, permitindo também discutir a influência do contexto imediato – dado pelas especificidades dos brinquedos disponibilizados e das consignas utilizadas nas 3 sessões de brincar - na produção desses resultados.

A Tabela 12 apresenta a frequência relativa dos oito temas em cada uma das 3 sessões de brincar. Explicitou-se apenas a frequência relativa porque o número de episódios foi diferente nas 3 sessões. Os resultados mostram que, na Sessão 1, houve um predomínio do tema Espaço físico (44,3%), seguido pelo tema Brincar (26,58%). O tema Regras foi o terceiro mais frequente (8,86%), seguido pelos temas Atividades e Professores, ambos com a mesma frequência nessa sessão (6,33%). Em seguida encontra-se o tema Relações entre Crianças (5,07%), seguido por Função da escola (2,53%). Não houve ocorrência do tema Gênero nessa primeira sessão.

O destaque dado pelas crianças ao espaço físico na Sessão 1 pode ser explicado pelo contexto em que foram produzidos esses dados. A consigna

utilizada nessa sessão solicitava que as crianças montassem o cenário de uma pré-escola, o que influenciou a ocorrência de um grande percentual de episódios sobre esse tema (44,3%). Já na Sessão 2, a frequência relativa do tema Espaço físico diminuiu consideravelmente (4,95%), sendo que, na Sessão 3, a frequência desse tema foi de apenas 1,7%.

Em relação a esses resultados, também é possível supor que a organização do arranjo espacial tenha sido um dos primeiros elementos necessários ao desenvolvimento posterior da brincadeira de faz-de-conta pelas crianças. Organizar a materialidade dos espaços e negociar o significado compartilhado dos objetos parece ter servido como suporte para mediar futuras ações desenvolvidas pelas crianças no faz-de-conta, o que explicaria o predomínio do tema Espaço físico na Sessão 1.

Analisando-se os dados da Tabela 12, percebe-se que a distribuição da frequência relativa dos temas tornou-se menos desigual nas sessões posteriores. Na Sessão 2, os temas mais frequentes foram Brincar e Professores, ambos com a mesma frequência (24,75%). Em seguida aparecem, seguindo a ordem decrescente de frequência: Atividades (19,8%), Regras (13,87%), Relações entre Crianças (6,93%), Espaço físico (4,95%), Função da escola de educação infantil (3,96%) e Gênero (0,99%). Na Sessão 2, todos os temas estiveram presentes.

Tabela 12

Frequência Relativa dos Temas nas 3 Sessões

Temas	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
Atividades	6,33%	19,8%	28,81%
Brincar	26,58%	24,75%	20,34%
Espaço físico	44,3%	4,95%	1,7%
Função da escola de educação infantil	2,53%	3,96%	6,78%
Gênero	0	0,99%	3,39%
Professores	6,33%	24,75%	15,25%
Regras	8,86%	13,87%	13,56%
Relações entre crianças	5,07%	6,93%	10,17%

Nesse encontro, as díades ficavam livres para brincar sobre o tema da pré-escola, sem ter que atender a solicitações específicas da pesquisadora como ocorreu no primeiro encontro. Esse fato, aliado à construção prévia de cenários, significados e enredos compartilhados – na primeira sessão – pode ter contribuído para uma produção mais diversificada de conteúdos sobre a escola.

Os dados da Tabela 12 mostram um aumento na frequência do tema Professores no segundo encontro (24,75%) em relação à primeira sessão (6,33%). A Tabela 12 também mostra que, ao ficarem livres para brincar acerca do tema “pré-escola”, as crianças tenderam a ressaltar mais as atividades desenvolvidas nesse local. Diferentemente da primeira sessão, em que o tema Atividades obteve uma frequência de apenas 6,33%, na Sessão 2 esse mesmo tema apareceu com frequência maior (19,8%).

O enredo da brincadeira sobre a escola, portanto, envolveu aquilo que é tipicamente realizado nas instituições de educação infantil, bem como os personagens típicos desse ambiente, como os professores. Esses dados sugerem que as crianças reproduziram ao brincar situações vividas por elas no cotidiano da escola. Segundo Vygotsky (1989), as crianças quando brincam expressam certas regras de comportamento ligadas a significados de seu contexto sociocultural.

Na Sessão 2 também apareceram mais referências e encenações sobre o tema Regras (13,87%) em comparação à primeira sessão (8,86%). Estas constituem um referencial importante na brincadeira de faz-de-conta sobre o tema “escola”, o que já havia sido observado por Gonçalves (1996). Conforme sublinha Vygotsky (1989), o que na vida cotidiana passa despercebido pela criança se torna uma regra de comportamento no contexto do brincar. Em algumas situações, por exemplo, as crianças chamaram a atenção do parceiro acerca de uma determinada atitude do seu personagem, que não era válida na brincadeira por não corresponder à realidade – esta determinada por aquilo que se pode ou não fazer na escola.

A sessão 3 foi marcada, predominantemente, por episódios relativos ao tema Atividades (28,81%), seguido por Brincar (20,34%), Professores (15,25%), Regras (13,56%), Relações entre Crianças (10,17%), Função da escola (6,78%), Gênero (3,39%) e, por último, Espaço físico (1,7%). Nesta sessão, assim como no segundo encontro, foram identificados episódios relativos a todos os temas. A distribuição menos desigual das frequências dos diferentes temas, em comparação

à primeira sessão, pode ser explicada pelos mesmos motivos apresentados em relação à Sessão 2 – a saber, a consigna utilizada, a necessidade de ocorrer a familiarização das crianças com os brinquedos oferecidos e a importância de haver a construção e negociação prévia dos arranjos espaciais e dos significados atribuídos aos objetos.

Os resultados também mostraram que na terceira sessão, ao darem dicas sobre a escola a Pedrinho, as crianças destacaram os temas Atividades, Professores e Regras, o que demonstra que para elas estas são informações importantes a serem dadas a quem não conhece a escola. Saber o que se faz, o que não se pode fazer, qual o papel dos professores (e, conseqüentemente, dos alunos) na escola são os principais aspectos, na perspectiva dos participantes, que precisam ser conhecidos por uma criança que não sabe como funciona uma instituição desse tipo.

Resultados semelhantes foram encontrados por Margetts (2006), que investigou as perspectivas de crianças em seu primeiro ano no ensino fundamental acerca do que novos alunos precisariam saber ao ingressar na escola. Embora tenha sido realizado com crianças maiores, esse estudo também mostrou o destaque conferido pelos participantes à importância do conhecimento sobre os procedimentos de funcionamento da escola, incluindo o que fazer e aonde ir, bem como em relação ao horário das diferentes rotinas.

Os resultados deste estudo, somados aos encontrados por Margetts (2006), sugerem que as crianças fazem uso de alguns *scripts* na escola, os quais as guiam e orientam acerca de como devem agir, o que é esperado delas e o que não devem fazer nessa instituição. Esse conhecimento, segundo Margetts, parece fornecer às crianças um senso de segurança e bem estar.

Nos resultados apresentados na Tabela 12, aparece ainda a estabilidade da frequência do tema Brincar ao longo das 3 sessões de brincar (26,58% na primeira sessão, 24,75% na Sessão 2 e 20,34% na Sessão 3). Esses dados confirmam, mais uma vez, que o brincar constitui a principal referência nas concepções das crianças sobre a escola de educação infantil, estando presente em suas verbalizações e encenações de modo bastante frequente, desde o primeiro encontro.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO GERAL

Para facilitar a leitura da discussão geral, esta foi dividida em três itens, cada qual contemplando um aspecto diferente: principais resultados, aspectos metodológicos e considerações finais.

4.1. Discussão Geral dos Principais Resultados

O objetivo deste estudo foi investigar as concepções das crianças sobre a escola de educação infantil. Alguns resultados encontrados corroboram os achados de estudos anteriores, como, por exemplo, em relação à importância que as crianças conferiram ao brincar (Araújo, 2009; Cruz, 2002, 2008; Einarsdóttir, 2008; Sager, 2002; Silveira, 2005), à alimentação (Cruz, 2008; Gonçalves, 1990), ao espaço físico do pátio (Einarsdóttir, 2008; Sager, 2002) e às regras da escola (Cruz, 2002, 2008; Gonçalves, 1990, 1996).

Alguns aspectos presentes nas concepções dessas crianças sobre a escola estão de acordo com a cultura em que vivem. O destaque dado por elas ao brincar, por exemplo, sugere que a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil esteja sendo reconhecida na escola que frequentam. O próprio projeto político-pedagógico dessa instituição valoriza a importância do brincar para o desenvolvimento e o bem estar infantil.

A legislação brasileira – com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (1999) e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) – ao reconhecer a importância do brincar para o desenvolvimento, definindo-o como um eixo fundamental do trabalho com crianças pequenas, expressa o valor que o brincar possui na cultura atual.

No Rio Grande do Sul, especificamente, o brincar parece ser particularmente valorizado. Na pesquisa de Cruz (2008), por exemplo, realizada em diversos estados brasileiros, os participantes gaúchos foram os que mais mencionaram a escola infantil como um lugar para as crianças brincarem.

Tudge et al. (in press), em um estudo transcultural em que observaram as atividades diárias de crianças pré-escolares, também constataram uma grande presença do brincar nas rotinas das escolas de educação infantil na cidade de Porto Alegre. Diferentemente de países como Estados Unidos e Quênia, locais em que a educação infantil tem a função de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, em Porto Alegre, segundo os autores, a pré-escola parece ter uma função diferente: fornecer às crianças um ambiente seguro onde possam brincar.

Esta ênfase no brincar é extremamente importante, principalmente quando se considera o conhecimento científico atual sobre desenvolvimento infantil. Vygotsky (1989), por exemplo, destaca o brincar como um contexto em que se estabelece a zona de desenvolvimento proximal. Através do uso de signos e de ferramentas, o brincar auxilia a construir as funções mentais superiores, que promovem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil (Saracho & Spodek, 1998). O brincar também permite que as crianças comuniquem de forma lúdica suas ideias, experiências e sentimentos, além de possibilitar a apropriação dos significados culturais e a elaboração de situações vividas.

Outros resultados encontrados neste estudo também estão de acordo com o contexto cultural em que as crianças e a escola estão inseridas, como é o caso das encenações e menções relativas à Enfermagem. A escola onde foi realizada a pesquisa surgiu a partir de reivindicações de mulheres ligadas à área da Enfermagem por um local onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam e estudavam. Essa história teve reflexos no atendimento prestado às crianças nessa escola, o qual, como bem mostram os resultados encontrados, podem ser identificados até hoje.

As atividades destacadas pelas crianças também estão relacionadas ao contexto histórico-cultural em que vivem. Percebe-se, em suas concepções sobre a escola, a presença tanto de atividades mais ligadas aos aspectos assistenciais da escola (como alimentação, dormir/descansar) quanto daquelas mais relacionadas ao caráter pedagógico da educação infantil (como atividades acadêmicas e contação de histórias/rodinha). Essa integração entre cuidado e educação no atendimento à criança de 0 a 5 anos tem sido objeto de preocupação no Brasil, dada a separação histórica entre esses dois aspectos, que está relacionada ao contexto em que surgiram as creches e pré-escolas no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), por exemplo, determinam

que as instituições promovam práticas de educação e cuidados, integrando os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança, entendendo-a como um ser completo e indivisível.

A diversidade de atividades mencionadas e encenadas demonstra que essas crianças estão tendo acesso a uma gama variada de possibilidades de ação na escola. Infelizmente, essa não é a realidade encontrada em muitas instituições de educação infantil brasileiras. Diversos estudos têm mostrado o predomínio nas creches e pré-escolas de atividades que enfatizam a alimentação, a higiene e o descanso, ou, por outro lado, a presença do caráter escolarizante das práticas realizadas nas instituições, nas quais são limitadas as possibilidades de brincadeiras e onde as rotinas são muitas vezes pouco flexíveis (Campos et al., 2006; Carvalho, 2005; Cruz, 2001; Tomazzetti, 1997).

A variedade de espaços físicos encenados e mencionados pelas crianças também reflete certos valores culturais acerca de que fatores são importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) recomendam, por exemplo, que as propostas pedagógicas nessa etapa da educação organizem os materiais, espaços e tempos de forma a promover deslocamentos e movimentos amplos das crianças tanto nos espaços internos da escola como nos espaços externos.

As menções e encenações das crianças ao espaço físico “Reunião” também refletem as características da cultura em que elas estão inseridas. A escola onde foi realizado o estudo realiza reuniões sistemáticas para capacitação de seus funcionários e para avaliar o trabalho realizado. As crianças demonstraram compreender esse funcionamento da instituição ao incluírem, no cenário criado por elas, um local denominado “Reunião”. A preocupação com a formação continuada e com a qualificação dos educadores também vem sendo valorizada pela cultura, seja na pesquisa científica, nas práticas na educação infantil ou na legislação.

Outro resultado que se mostrou coerente com o contexto cultural foi a presença do papel do educador como mediador nas concepções das crianças sobre a escola – segunda categoria mais frequente do tema Professores. Esse dado está de acordo com o projeto político pedagógico da escola, que, ao se basear em Vygotsky, destaca esse papel do adulto no estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal. Esse resultado difere dos dados encontrados em outras

pesquisas, nas quais as crianças deram mais destaque ao papel disciplinador do professor (Cruz, 2002, 2008; Gonçalves, 1990, 1996).

Ainda que alguns resultados tenham se mostrado coerentes com o contexto cultural onde se situa a escola e as crianças participantes, outros achados diferem do que consta na legislação e no próprio projeto pedagógico da escola. As referências e encenações feitas pelas crianças em relação às regras da escola, por exemplo, refletem a função disciplinar da educação infantil, embora esta não conste explicitamente como uma meta da instituição - nem no projeto pedagógico, nem mesmo na legislação brasileira relativa à área. A representação que as crianças fizeram do professor sentado também se mostra incoerente com uma proposta pedagógica baseada em Vygotsky, que destaca justamente o papel ativo do adulto no processo de aprendizagem da criança.

Além disso, o predomínio do papel do professor como Determinador nos resultados da presente pesquisa sugere que a participação dessas crianças nas decisões acerca do que, quando e de que modo fazer algo na escola ainda é restrita, ficando as decisões centralizadas na figura do educador. Esses achados distanciam-se, novamente, da proposta pedagógica da escola, que concebe as crianças como seres ativos, que constroem cultura e conhecimento e que precisam encontrar na escola de educação infantil um lugar onde possam exercer sua cidadania. Tais resultados ainda relançam a pergunta inicial deste estudo: as crianças vêm sendo escutadas nas instituições que frequentam?

Por fim, cabe ressaltar que não se pretende generalizar os resultados encontrados nesta pesquisa para populações não estudadas. Dado o enfoque histórico-cultural adotado neste estudo, compreende-se os resultados contextualmente, considerando as especificidades da amostra utilizada. É possível, portanto, que, caso outras crianças provenientes de outras escolas, turmas ou faixas etárias tivessem participado da pesquisa, os resultados encontrados fossem diferentes.

4.2. Discussão Geral de Aspectos Metodológicos

Nesta pesquisa foram utilizados alguns instrumentos e procedimentos metodológicos que necessitam ser discutidos. A realização de 3 encontros com as crianças mostrou-se bastante produtiva, pois permitiu que lhes fosse disponibilizado tempo suficiente para sua familiarização com os brinquedos oferecidos. Esse período de tempo mostrou-se importante, também, para que as

crianças pudessem construir arranjos espaciais, atribuir significados aos objetos e construir enredos compartilhados sobre a pré-escola.

A sistematização das sessões de brincar e as consignas utilizadas também se mostraram úteis, pois permitiram que as produções das crianças fossem direcionadas para o tema de interesse da pesquisa. No estudo-piloto percebera-se que, ao deixar as crianças completamente livres para brincar, o conteúdo de suas produções deslocava-se para outros temas, o que prejudicava a otimização do tempo empregado na coleta de dados. Esse procedimento de observação focal é indicado quando o observador assume também o papel de participante (Flick, 2007).

Observou-se que as crianças mostraram-se sensíveis às consignas utilizadas em cada uma das sessões. A consigna utilizada na primeira sessão, por exemplo, embora importante no sentido de organizar o cenário em que seria posteriormente desenvolvida a brincadeira, acabou por influenciar significativamente as produções das crianças que, nesse primeiro encontro, ficaram centradas principalmente no tema do espaço físico. As consignas utilizadas nas sessões 2 e 3, diferentemente, parecem ter contribuído para o surgimento de uma maior variedade de temas sobre a escola. É possível, também, que esse enriquecimento das produções das crianças nas duas últimas sessões tenha ocorrido pela necessidade de haver um tempo maior para o desenvolvimento, por elas, de conteúdos mais variados sobre a escola.

Ao considerar-se a quantidade de segmentos analisados em cada uma das sessões, observa-se que o cenário do segundo encontro foi aquele em que as crianças mais produziram episódios relacionados às concepções sobre a escola (ocorreram 79 episódios na sessão 1, 101 episódios na sessão 2 e 59 na sessão 3): o contexto em que as crianças foram convidadas a fazer uma “brincadeira de creche” foi o mais produtivo para a ocorrência de episódios de interesse para os objetivos da pesquisa.

A coleta de dados em duplas de amigos também se mostrou positiva. Ao interagir com os pares, as crianças mostraram-se menos inibidas e tiveram mais liberdade para direcionar o conteúdo de suas criações, diminuindo a assimetria de poder na relação entre crianças e pesquisadora adulta, confirmando o que sublinham Oliveira-Formosinho e Araújo (2008). Solicitou-se a ajuda das professoras para a composição das díades, mas também seria possível que as próprias crianças escolhessem o colega com quem participar da coleta de dados.

O brincar se mostrou um contexto fértil para investigar as concepções das crianças sobre a escola, reiterando o que propõem outros autores acerca do papel que o brincar pode exercer em pesquisas com crianças (Leite, 2008; Pedrosa, 2005). Também os brinquedos disponibilizados funcionaram positivamente, servindo como pivôs e direcionando o conteúdo das produções das crianças para o tema de interesse do estudo.

Ao mesmo tempo, esses objetos podem ter influenciado o conteúdo das produções dos participantes. A escolha das miniaturas em questão introduziu, também, as concepções da própria pesquisadora sobre quais elementos são característicos de uma pré-escola. As crianças, entretanto, não fizeram um uso passivo e reprodutivo desses brinquedos, mas os utilizaram criativamente, propondo novos significados para eles, conforme suas próprias concepções sobre a educação infantil.

O período de familiarização da pesquisadora com os participantes e com a escola em que foi realizado o estudo constitui uma limitação desta pesquisa. Houve tempo suficiente para fazer contatos com a equipe, os pais e as crianças, bem como para definir os participantes, conhecer o modo de trabalho da instituição e sua história. No entanto, é possível que um tempo de familiarização mais extenso permitisse acessar outros aspectos que poderiam esclarecer as concepções dessas crianças sobre a escola de educação infantil.

Observações naturalísticas das crianças em suas rotinas na escola e realização de entrevistas com os pais, as professoras e a equipe diretiva também poderiam fornecer mais elementos acerca dos valores, crenças e expectativas culturais relacionados à pré-escola no grupo estudado. Essas ações foram dificultadas, no entanto, pelo tempo disponível para a realização deste estudo. No entanto, o procedimento empregado tem sido preconizado quando o objetivo é responder, em profundidade, a questões de pesquisa específicas (Jorgensen, 1989, in Flick, 2007).

4.3. Considerações Finais

Levando-se em conta que toda pesquisa tende a suscitar novas questões, é importante tecer algumas considerações acerca das implicações deste estudo para futuras investigações na área, bem como discutir suas aplicações na educação infantil.

Dado o destaque conferido pelos participantes desta pesquisa ao brincar, bem como seu papel no desenvolvimento humano, cabe investigar as concepções dos professores sobre seu papel nessa atividade, se estes intervêm nos momentos de brincadeira livre, e de que modo o fazem. Nascimento (2004), por exemplo, realizou um estudo com objetivos semelhantes a esses, e encontrou que o brincar muitas vezes é utilizado pelos professores como algo que necessita de ações orientadas em detrimento da sua natureza lúdica.

Esses aspectos são importantes, principalmente, ao se considerar outro resultado obtido neste estudo: a representação que as crianças fizeram do professor sentado enquanto os alunos brincavam no pátio. Sabe-se que as interações entre adultos e crianças podem desenvolver o brincar do grupo de pares através da mediação de conflitos, da solicitação de novas contribuições às crianças, do reconhecimento de suas propostas e da integração de seus projetos particulares em uma narrativa conjunta (Bondioli, 2001). Assim, o professor que permanece sentado enquanto as crianças brincam pode acabar minimizando suas possibilidades de intervenção junto a elas, no sentido de mediar e incrementar as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, impulsionando sua aprendizagem e desenvolvimento.

Este estudo apresenta outra implicação para pesquisas futuras. Embora a literatura venha mostrando a relevância da construção das identidades e papéis de gênero na pré-escola, nesta pesquisa as menções e encenações das crianças sobre esse tema foram poucas. Estudos anteriores que investigaram a percepção das crianças sobre a escola também não enfocaram esse aspecto, e, quando o fizeram, encontraram poucas marcas de gênero nos resultados (Sager, 2002). Por essa razão, esse ponto necessitaria ser focado com mais cuidado em pesquisas posteriores.

Outro aspecto a ser observado em estudos futuros diz respeito ao local em que a coleta de dados é realizada. A revisão da literatura mostra que todas as pesquisas a respeito das concepções das crianças acerca da escola são realizadas nessa instituição, assim como ocorreu no presente estudo. Leite (2008) sugere que os locais são marcados por valores, regras e hierarquias, e as crianças rapidamente os identificam, o que influencia as suas respostas. É possível que estudos realizados em outros ambientes tragam novas contribuições acerca das opiniões que as crianças possuem sobre a escola.

Cabem, também, algumas considerações acerca das aplicações desta pesquisa na educação infantil. O estudo traz, por exemplo, algumas contribuições para as creches universitárias. A caracterização da amostra utilizada mostrou que a maioria das crianças era proveniente de famílias de nível socioeconômico médio e médio-alto. Esse dado confirma o que afirma Raupp (2004) sobre o perfil dos alunos que frequentam creches universitárias na atualidade, e reforça o debate acerca da necessidade de expansão do atendimento à comunidade em geral nessas instituições.

Esta pesquisa mostrou, também, que as crianças têm uma boa percepção acerca do funcionamento das instituições de educação infantil que frequentam. Muitos dos aspectos mencionados por elas são coerentes com a proposta pedagógica da escola e com os valores e as expectativas culturais em relação a essa instituição. Ao mesmo tempo, as crianças trouxeram dados acerca de sua percepção sobre a escola que apontam para certas incoerências com esses aspectos. Isso mostra que as crianças são capazes de participar de discussões acerca de temas de seu interesse. Suas opiniões, portanto, precisam ser levadas em conta ao se pensar ações na educação infantil.

O destaque que as crianças deram ao brincar nesta pesquisa mostra a importância de se pensar espaços e oportunidades para brincadeiras e, conseqüentemente, como esses estão sendo disponibilizados nas escolas de educação infantil. Uma instituição que pretende levar em conta as opiniões das crianças sobre a escola precisa, necessariamente, considerar que o brincar é um dos elementos mais importantes para elas nesse contexto.

Em relação a esse aspecto, destaca-se a importância conferida pelas crianças às brincadeiras de pátio. Esse resultado suscita o questionamento: como as escolas vêm oportunizando esse tipo de brincadeiras? Trata-se de algo bastante relevante, uma vez que diversos estudos (Collishaw, Maughan, Goodman, & Pickles, 2004; Jarvis, 2006; Rodrigues, 2005; Scott & Panksepp, 2003; Smith & Pellegrini, 2004) têm mostrado a importância das brincadeiras turbulentas (que envolvem comportamentos fisicamente vigorosos e agitados, como empurrar, brincar de luta e perseguir) para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e sociais. Sabe-se que o pátio é o local da escola onde há mais oportunidades para o desenvolvimento desse tipo de brincadeira. Esse conhecimento, portanto, precisa ser considerado ao se planejar ações e organizar espaços na educação infantil.

Os resultados deste estudo também servem de alerta para as propostas que buscam antecipar ainda mais a entrada obrigatória das crianças no ensino fundamental. Caso não sejam acompanhadas por uma proposta pedagógica que tome o brincar como eixo do trabalho desenvolvido com as crianças, essas iniciativas correm o risco de chocar-se contra as concepções, necessidades e opiniões das próprias crianças sobre a escola.

REFERÊNCIAS

- Amorim, K. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). A matriz sócio-histórica. In M. C. Rossetti-Ferreira; K. S. Amorim; A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 93 - 112). Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, V. C. de (2009). Desvelando o universo da brincadeira a partir da perspectiva das crianças. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 18, 73-83.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Original published in 1977)
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil (1999). Resolução CEB 1/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil (2001). Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional.
- Brasil (2006). *Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Retrieved in October 1st, 2009, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
- Brasil (2009). *Resolução n.º. 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Bondioli, A. (2001). The adult as a tutor in fostering children's symbolic play. In A. Göncü & E. L. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school* (pp. 107-131). New York: The Guilford Press.

- Bornstein, M. H. (2006). On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: an ecological perspective. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 101-129). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campos, M. M. (1997). Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa, 101*, 113-127.
- Campos, M. M.; Füllgraf, J. & Wiggers, V. (2006). A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa, 36*, 87-128.
- Carvalho, R. S. de (2008). Problematizando as práticas do cotidiano na Educação Infantil. *Ciências & Letras, 43*, 195-212.
- Coelho, M. T. F. & Pedrosa, M. I. (1995). Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In Z. M. R. Oliveira (Ed.), *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil* (pp. 51-65). São Paulo: Cortez Editora.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., & Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1350-1362.
- Corsaro, W. A.; Molinari, L. & Rosier, K. B. (2002). Zena and Carlotta: transition narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development, 45*, 323-348.
- Cruz, S. H. V. da (2001). A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação, 16*, 18-60.
- Cruz, S. H. V. da (2002). Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. *Educação em Debate, 44*(2), 20 - 35.
- Cruz, S. H. V. da (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- De Conti, L. & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*(1), 59-67.
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto, 18*, 11 - 27.

- Didonet, V. (2007). Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 2007, Retrieved in July 26, 2009, from <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>
- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17.
- Einarsdóttir, J. (2008). Children's and parents' perspectives on the purposes of playschool in Iceland. *International Journal of Educational Research*, 47, 283-291.
- Facchini, L. (2001). O pensamento pedagógico brasileiro e a educação infantil. *Ciências & Letras*, 29, 51 – 70.
- Fein, G. G. (1987). Pretend play: creativity and consciousness. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination and play* (pp. 281-304). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finco, D. (2008). Socialização de gênero na Educação Infantil. *Ciências & Letras*, 43, 261-274.
- Flach, F. & Sordi, R. O. (2007). A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. *Estilos da Clínica*, 12, 80 – 99.
- Flick, U. (2007). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Freitas, L. B. L.; Shelton, T. L. & Sperb, T. M. (2009). Conceptions of early childhood care and education in Brazil. In M. Fleer; M. Hedegaard & J. Tudge (Eds.), *World yearbook of education 2009. Childhood studies and the impact of globalization: policies and practices at global and local levels* (pp. 279 - 291). New York: Routledge.
- Gasparini, S. M.; Barreto, S. M. & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Gomes, R. de C. O. (2004). *Conversando com mães e professoras sobre as orquídeas e os girassóis da exclusão: teorias subjetivas sobre práticas de educação e desenvolvimento infantil, em instituições comunitárias*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Gonçalves, M. F. C. (1990). "Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo": a representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente. Unpublished master's thesis, Programa de

- Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Gonçalves, M. F. C. (1996). *Brincar de escolinha: a construção da representação na interação de crianças em creches*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Goulart, C. M. T. & Sperb, T. M. (2003). Histórias de crianças: As narrativas de crianças asmáticas no brincar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, p.355-365.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2000, August). *The children's voice in the complex transition into kindergarten and school*. Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education: Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services, London, England.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Working paper. Yale University, New Haven, CT.
- Jarvis, P. (2006). "Rough and Tumble" play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4, 330-346.
- Kavanaugh, R. D. & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. In O. Saracho & B. Spodek (Eds), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 80 -99). New York: State University of New York Press.
- Laville, C. & Dionne, J. (2007). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, M. I. (2008). Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 118-140). São Paulo: Cortez Editora.
- Margetts, K. (2006, August-September). "Teachers should explain what they mean": what new children need to know about starting school. Paper presented at 16th EECERA Annual Conference, Reykjavik, Iceland.
- Morassutti, M. S. A. N. (2005). *A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Nascimento, C. de S. P. (2004). *Criatividade e brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professores da educação infantil*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.

- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: six approaches* (pp. 179 - 215). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Oliveira, M. K. de (1995). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Pedrosa, M. I. (2005). A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança [Abstracts]. In Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ed.) *Anais do Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento* (p.37-42). Vitória, Brasil: UFES .
- Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.
- Pedrosa, M. I. & Santos, M. F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro* (pp. 51 - 58). São Paulo: Cortez.
- Piaget, J. (1932). *O julgamento moral da criança*. Rio de Janeiro: Mestre Jou.
- Pinazza, M. A. & Kishimoto, T. M. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Raupp, M. D. (2004). Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 25, 197-217.
- Rezende, M. A. (2004). Uma proposta de cuidado à criança em creches e pré-escolas: a busca de superação dos determinantes históricos e sociais brasileiros. *Acta Paulista de Enfermagem*, 17(1), 102-107.
- Rodrigues, M. M. P. (2005). Brincadeira como contexto de desenvolvimento. In L. Souza & Z. A. Trindade (Eds.), *Simpósio Nacional de Psicologia Social e*

do Desenvolvimento & X Encontro Nacional do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Psicologia. Violência e desenvolvimento humano: Textos completos (pp. 43-48). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B.; Mosier, C.; Mistry, J. & Göncü, A. (1993). Toddler's guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development* (pp. 230-253). New York: Oxford University Press.
- Rossetti-Ferreira, M. C. & Oliveira, Z. M. R. de (2009). Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 59 - 70). São Paulo: Cortez.
- Rubin, K. H. & Howe, J. N. (1985). Toys and play behaviors: an overview. *Topics in early childhood special education*, 5(3), 1-9.
- Sager, F. (2002). *O significado do espaço físico da escola: uma abordagem das representações sociais do lugar*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (1998). *A historical overview of theories of play*. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 1-10). New York: State University of New York Press.
- Saretta, P. (2004). *A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: conversation in the preschool classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

- Scott, E., & Panksepp, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, 29, 539-551.
- Seefeldt, C; Galper, A. & Denton, K. (1997). Head Start's children's conceptions of and expectations for their future schooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 387-406.
- Silva, P. L. (1999). *A pré-escola e a construção da autonomia*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Silveira, D. B. (2005). *Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (2004). Play in great apes and humans. In A. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 285-298). New York: The Guilford Press.
- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. Rossetti-Ferreira; K. S. Amorim; A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35 - 49). Porto Alegre: Artmed.
- Smolka, A. L. B. & Laplane, A. L. F. de (2005). Processos de cultura e internalização. In M. C. Pinto (Ed.), *Coleção Memória da Pedagogia: Lev Seminovitch Vygotsky* (pp. 76 - 83). Rio de Janeiro: Ediouro.
- Sperb, T. M. (2009). Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro* (pp. 71 - 79). São Paulo: Cortez.
- Tomazzetti, C. M. (1997, September). *O atendimento nas creches municipais de Santa Maria/RS: uma análise co-referencial da educação para a cidadania*. Paper presented at 20th Annual Meeting of Anped, Caxambu, Brasil.
- Tudge, J. R. H. (2008). *The everyday lives of young children: culture, class and child-rearing in diverse societies*. New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J. R. H.; Doucet, F.; Odero, D.; Sperb, T.; Piccinini, C. & Lopes, R. C. (2006). A window into different cultural worlds: young children's everyday activities in the United States, Kenya and Brazil. *Child Development*, 77(5), 1446-1469.

- Tudge, J. R. H., Piccinini, C. A., Sperb, T. M., Odera-Wanga, D., Lopes, R. S., & Freitas, L. B. L. (in press). *Undefended or undefined? The heterogeneity of children's experiences in Kenya and Brazil*. New York: Berghahn Books.
- Valsiner, J. (1988). Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsiner (Ed.), *Child development within culturally structured environments, vol. 2* (pp. 283-297). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vasconcellos, V. M. R. de & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1934)
- Vygotsky, L. S. (2001a). El problema de la edad. *Obras escogidas: Vol. IV.* (pp. 251-273). Madrid: A. Machado Libros. (Original published in 1932)
- Vygotsky, L. S. (2001b). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas: Vol. III.* (pp. 11-340). Madrid: A. Machado Libros. (Original published in 1931)
- Vygotsky, L. S. (2001c). La crisis de los siete años. *Obras escogidas: Vol. IV.* (pp. 377-386). Madrid: A. Machado Libros. (Original published in 1933)
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trans.). São Paulo: Ática. (Original published in 1930)
- Zaragoza, J. M. E. (1999). O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc.

ANEXO A

BRINQUEDOS



Figura 1. Brinquedos utilizados na coleta de dados.



Figura 2. Painel e conteúdo do armário e baús utilizados na coleta de dados.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA

À direção da escola

Estamos realizando um estudo a fim de compreender o significado da escola de educação infantil para as crianças que a frequentam. Os dados desta pesquisa serão coletados na própria escola. Em duplas, as crianças serão convidadas a brincar com objetos em miniatura representando móveis e elementos característicos de uma pré-escola. Para a formação das duplas, será solicitada a ajuda da professora, com o intuito de reunir em pares crianças que tenham proximidade e afinidade. Serão realizadas 3 sessões de brinquedo com cada dupla. Essas sessões serão gravadas com uso de uma filmadora fixa.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e serão guardados no Instituto de Psicologia da UFRGS por um período não inferior a 8 anos. Os participantes e as escolas não serão identificados, sendo mantido o caráter confidencial das informações registradas. Somente farão parte do estudo aquelas crianças que desejarem participar e que tenham sido autorizadas por seus pais.

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e a justificativa do presente Projeto de Pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa e que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo. Autorizo a realização desta pesquisa na nossa escola.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof^ª. Dr^ª. Tania Mara Sperb e a mestranda Fernanda Martins Marques (telefones para contato: 3308.5112 e 85041565).

Data: / /

Direção da escola

Pesquisador Responsável

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Aos pais ou responsáveis

Estamos realizando um estudo a fim de compreender o significado da escola de educação infantil para as crianças que a frequentam. Os dados desta pesquisa serão coletados na própria escola. Em duplas, as crianças serão convidadas a brincar com objetos em miniatura representando móveis e elementos característicos de uma pré-escola. Para a formação das duplas, será solicitada a ajuda da professora, com o intuito de reunir em pares crianças que tenham proximidade e afinidade. Serão realizadas 3 sessões de brincar com cada dupla. Essas sessões serão gravadas com uso de uma filmadora fixa.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e serão guardados no Instituto de Psicologia da UFRGS por um período não inferior a 8 anos. As crianças não serão identificadas, sendo mantido o caráter confidencial das informações registradas. Somente farão parte do estudo aquelas crianças que desejarem participar e que tenham sido autorizadas por seus pais.

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e a justificativa do presente Projeto de Pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa e que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo. Autorizo que a criança _____, pela qual sou responsável, participe desta pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof^a. Dr^a. Tania Mara Sperb e a mestranda Fernanda Martins Marques (telefones para contato: 3308.5112 e 85041565).

Data: / /

Pais ou responsáveis

Pesquisador Responsável

ANEXO D

DESCRIÇÃO DOS TEMAS E CATEGORIAS

1. Tema: Atividades

Esse tema evidencia que, para as crianças, a escola é um lugar em que são desenvolvidas certas atividades típicas. Inclui encenações e referências verbais às diferentes atividades desenvolvidas na escola.

Categorias: especificam o tipo de atividade encenado ou mencionado pelas crianças.

Acadêmicas: episódios em que há encenações e referências verbais a trabalhos, estudos e aprendizagem (de letras, leitura e escrita, rimas, planetas, reciclagem, dinossauros, etc.).

Alimentação: encenações e referências verbais sobre momentos de alimentação na escola, como lanche e almoço.

Contação de história/rodinha: pela tendência das crianças em encenarem ou mencionarem essas duas atividades conjuntamente, elas foram consideradas como constituindo uma única categoria. Inclui episódios em que o momento da rodinha, ou “roda”, bem como a atividade de contar histórias, foram encenados e/ou mencionados pelas crianças.

Dormir/descansar: essa categoria refere-se à encenação ou verbalização do dormir e do descansar como atividades que ocorrem no contexto da escola.

Educação Física: episódios em que as crianças encenam ou mencionam a Educação Física como uma atividade desenvolvida na escola.

Enfermagem: categoria aplicada aos episódios em que as crianças encenam a ida ao serviço de enfermagem durante seu tempo de permanência na escola ou verbalizam esta situação.

Passeio: episódio em que as crianças encenam uma situação de passeio realizado com a turma e as professoras da escola ou falam da mesma.

Vídeo: essa categoria refere-se a episódio em que as crianças encenam, caracterizam ou falam sobre a atividade do vídeo.

2. Tema: Brincar

Nesse tema a escola é caracterizada como um lugar para brincar. Inclui encenações e referências verbais aos tipos de brincadeiras desenvolvidas na escola.

Categorias: especificam quais aspectos do brincar as crianças verbalizam e/ou encenam.

Adultos que brincam: categoria aplicada a episódios em que as crianças encenam ou mencionam os personagens adultos (pais e professores) brincando na escola.

Brincadeiras de pátio: episódios em que as crianças encenam ou fazem referência verbal às brincadeiras de pátio. Inclui brincar nos equipamentos de pátio (escorregador, trepa-trepa, balanço, gangorra, gira-gira, casinha), além de outras brincadeiras como brincar com bola, balde, pá, rolar pneu, jogar futebol, etc.

Brincadeiras de sala: episódios em que as crianças encenam ou fazem referência verbal ao brincar com jogos (memória, damas, bingo, arco e flecha, jogos em geral), brincar com fantasias, colar figurinha, etc.

3. Tema: Espaço físico

Esse tema evidencia que, para as crianças, a escola é um lugar que possui uma estrutura física típica. Engloba encenações e referências aos diferentes espaços da escola. Quando ocorrem encenações ou menções a atividades desenvolvidas nesses locais, os episódios não são classificados sob o tema “espaço físico”, e sim como “atividades”. Quando o episódio envolve o brincar no pátio ou na sala, por exemplo, ele é classificado nas categorias “brincadeiras de pátio” ou “brincadeiras de sala”.

Categorias: especificam o tipo de espaço físico encenado ou mencionado pelas crianças.

Berçário: categoria aplicada a episódio em que a criança encena ou menciona o berçário como fazendo parte do espaço físico da escola.

Biblioteca: episódio em que as crianças encenam ou fazem referência à biblioteca como um lugar presente na escola.

Espaço externo à escola: categoria aplicada a encenações ou referências à rua, estacionamento, etc.

Pátio: categoria atribuída a episódios em que as crianças encenam ou fazem referência ao espaço físico do pátio e a suas características, incluindo aspectos da natureza presentes no pátio.

Refeitório: envolve episódios em que as crianças encenam ou mencionam o espaço físico do refeitório como fazendo parte da escola.

Reunião: categoria aplicada a episódio em que a criança encena ou menciona o espaço físico da “reunião”.

Sala: são encenações ou referências ao espaço físico da sala de aula.

Vídeo: episódio em que as crianças encenam ou fazem menção ao espaço físico do vídeo. Quando envolve as atividades realizadas nesse local, o episódio é classificado no tema “atividades”, categoria “vídeo”.

4. Tema: Função da escola

Esse tema envolve as concepções das crianças sobre as diferentes funções da escola.

Categorias: especificam as funções da escola, na perspectiva das crianças.

Lugar para ficar quando os pais estão ausentes: categoria aplicada a episódios em que a escola aparece nas encenações e nas verbalizações como um lugar para as crianças ficarem quando os pais não estão disponíveis, seja por estarem trabalhando ou por se atrasarem para buscá-las.

Lugar que antecede o Ensino Fundamental: episódio em que a criança encena e verbaliza a saída da escola de educação infantil e a transição para a escola de ensino fundamental.

5. Tema: Gênero

Nesse tema a escola é, para as crianças, um lugar onde se vivenciam situações relacionadas ao gênero.

Categoria:

Papéis de gênero: episódios em que são encenadas ou verbalizadas certas concepções, culturalmente construídas, sobre quais características, objetos e comportamentos são esperados, para meninos e meninas, no contexto da escola.

6. Tema: Professores

Esse tema envolve as concepções das crianças sobre a escola como sendo um lugar do qual os professores participam, assumindo determinados papéis, realizando atividades específicas e agindo de certas maneiras.

Categorias: definem a representação do professor enquanto:

Determinador: episódios em que o professor aparece nas cenas ou nas verbalizações anunciando rotinas, determinando o início e o final das atividades, dizendo o que fazer.

Diferenciado do lugar das crianças: episódios em que fica evidenciada, em suas falas e encenações, a percepção das crianças sobre as diferenças existentes entre o seu lugar na escola, as suas atividades, os materiais a que têm acesso e o lugar, as atividades e os materiais que são próprios dos professores.

Disciplinador: episódios em que aparecem cenas ou verbalizações que colocam o professor como ameaçando ou punindo as crianças.

Doente: encenações ou referências verbais à ausência do professor na escola por motivo de doença.

Mediador: episódios em que o professor é representado ou referido como ajudando a criança a ler ou a usar os brinquedos do pátio, ou intervindo em situações em que a criança se machuca, ou quando esta entra em conflito com algum colega.

Sentado: episódios em que o professor é representado ou referido como estando sentado em cadeira ou banco, sem referência a outros papéis mais específicos.

7. Tema: Regras

Tema que envolve as concepções das crianças sobre a escola como um lugar em que existem determinadas regras, as quais precisam ser cumpridas.

Categorias: especificam o tipo de regras mencionado pelas crianças.

Comportamento: encenações e referências verbais que envolvem regras ligadas à conduta, como ter que sentar na roda, não bater nos colegas, não bagunçar.

Higiene: categoria aplicada a episódios em que as crianças encenam ou mencionam regras e hábitos de higiene, como lavar as mãos antes de comer ou depois de ir ao banheiro.

Segurança: envolve encenações e verbalizações que se referem a regras ligadas à prevenção de acidentes, machucados e quedas, como não ficar no alto do trepa-trepa, não andar de balanço “de barriga”, não usar o escorregador, pois os degraus estão quase soltos, etc.

Uso do espaço e dos materiais: categoria aplicada a episódios em que há encenações e menções a regras de utilização do espaço e dos materiais de uso comum. Exemplos: arrumar a sala, guardar os brinquedos e objetos pessoais, colocar as cadeiras no lugar ao sair do refeitório, largar as mochilas para realizar as atividades, deslocar-se para outro espaço físico apenas depois de guardar os materiais utilizados, etc.

8. Tema: Relações entre crianças

Esse tema mostra que as crianças percebem a escola como um lugar em que são estabelecidas relações entre iguais, e onde ocorrem situações ligadas ao grupo de pares.

Categorias: especificam as características das relações estabelecidas entre as crianças no grupo de pares na escola.

Conflitos: episódios envolvendo encenações e referências a brigas, agressões, delatar colegas, disputas por posse de brinquedos e espaços.

Comportamento pró-social: categoria aplicada a episódios em que são encenados ou são feitas referências a comportamentos de ajuda entre os personagens crianças. Exemplos: criança ajudando a outra a ler, duas crianças montando algo conjuntamente.

Estereótipos no grupo: episódios em que as crianças demonstram ter imagens preconcebidas e rígidas sobre determinados colegas, com encenações e menções a características e comportamentos supostamente definidores dessas crianças. Exemplo: “Tu vai ser o J. se tu ficar em cima da mesa”.

Identidade grupal: categoria aplicada a episódios em que a criança encena ou afirma que se identifica e/ou é identificada por outros personagens como sendo um membro do grupo de colegas, estando ela presente ou ausente da escola. Envolve também episódios em que a criança representa ou faz menção ao seu pertencimento a uma determinada turma, além de situações em que ela representa ou menciona características de crianças de sua faixa etária, diferentes de crianças menores.