

BETHANIA DE ASSIS COSTA

**COM A VOZ AS CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2012

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

T

C837c  
2012

Costa, Bethania de Assis, 1986-

Com a voz as crianças: um estudo sobre as representações  
de escola na educação infantil / Bethania de Assis Costa. –  
Viçosa, MG, 2012.

ix, 260f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 247-252

1. Educação de crianças. 2. Representação mental de  
crianças. 3. Ambiente escolar. 4. Piaget, Jean, 1986-1980.  
5. Crianças - Pesquisa. I. Universidade Federal de Viçosa.  
II. Título.

CDD 22. ed. 372.21

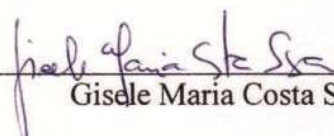
BETHANIA DE ASSIS COSTA

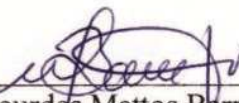
COM A VOZ AS CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES  
DE ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

APROVADA: 26 de junho de 2012.

  
\_\_\_\_\_  
Neide Maria de Almeida Pinto

  
\_\_\_\_\_  
Gisele Maria Costa Souza

  
\_\_\_\_\_  
Maria de Lourdes Mattos Barreto  
(Orientadora)

## AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais uma etapa, muitas são as pessoas a quem devo agradecer por partilharem das alegrias, conquistas e dificuldades no decorrer desse estudo.

À Deus, por todo cuidado, pela fidelidade e pelo amor com que me conduziu e me capacitou chegar até aqui. É muito bom poder descansar e desfrutar desse amor incondicional e, mais uma vez, ter a certeza de que Seus planos e pensamentos são mais altos que os meus.

Aos meus pais, Nilton e Regina, por todo apoio, amor e incentivo a perseverar, com a certeza de que sempre estarão comigo, em qualquer situação. Muito obrigada por me incentivarem a expandir meus conhecimentos, e quero que saibam que todos os ensinamentos e princípios que construí na minha relação com vocês, estes sim, me guiam, me guardam e me fazem ser quem eu sou, é a minha essência. Ao meu irmão, Gabriel, pelo carinho, pela proteção e pelo companheirismo nas boas risadas. Vocês são minha preciosidade.

À minha eterna professora e orientadora, Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Mattos Barreto, carinhosamente Lurdinha, exemplo para mim de comprometimento e dedicação à profissão. Muito obrigada pela orientação nessa pesquisa, pelos ensinamentos desde a graduação, essenciais para meu amadurecimento como pessoa, educadora e pesquisadora e, também, pelo carinho. Serei sempre grata por tudo.

Aos meus avós paternos (*in memoriam*) e maternos, que fazem parte da minha história e que, sem dúvida, me ajudaram a chegar aqui. Obrigada pelas orações e o cuidado com a minha vida.

Aos meus tios, tias e primos, que sempre estiveram dispostos a me ajudar e contribuíram para que meus desejos e sonhos se concretizassem. Em especial, aos meus tios, Lúcia e Júlio, Mário e Meré e às primas Amanda e Juliana e seus respectivos maridos, Rodrigo e Éber, pelo cuidado sempre visível com a minha vida e pela grande ajuda que me deram principalmente nesse final do mestrado. Serei eternamente grata.

À minha prima, amiga e irmã, Camila, pela compreensão, cumplicidade e força, tão importantes em todos esses anos de convivência diária. Sou feliz por ter você sempre por perto e poder contar com sua amizade.

À Olga, amiga de todas as horas, que com seu sorriso e companheirismo fazia os meus dias felizes, mesmo nos momentos mais difíceis. Sei que nesse tempo de mestrado ganhei uma irmã que estará sempre em meu coração. À Iana, pelo carinho, pelas

orações e pela amizade, que foram fundamentais nesse processo; à Carinna, minha gigante do coração, amiga zelosa e presente. Obrigada pela disposição em cooperar ao fazer o lindo desenho utilizado em minha pesquisa. À Tonia, pelo carinho e cuidado comigo, pelas orações e pela força. Sua amizade é um presente. À Eliane (Lilica) e à Ellen, pelas palavras de ânimo, pela companhia sempre alegre e disposição em ajudar.

À Igreja em Viçosa e Manhuaçu, pelo amor, zelo e apoio em todos os momentos da minha vida, me ensinando o que é ser uma família em Cristo.

À turma do mestrado em Economia Doméstica 2010, pela companhia gostosa e divertida, que fazia com que os momentos mais difíceis e pesados se tornassem leves, posto que compartilhados. Em especial, à Mariana e Tamara, pelo carinho e pela alegria, que me proporcionavam quando estávamos juntas... com elas aprendi que “combinado” é “combinado”! Amo vocês.

Às professoras do curso de Educação Infantil, que me possibilitaram construir conhecimentos fundamentais para que hoje esse estudo se concretizasse, compreendendo a criança como um sujeito de direitos, em fase de desenvolvimento e que tem algo a dizer sobre o mundo que a cerca. Em especial, à professora Naise, que auxiliou no processo de construção e reflexão das ideias que deram origem a essa investigação, e suas contribuições para a dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da UFV, pela oportunidade de realização desse estudo.

Às professoras, Gisele Maria Costa Souza e Neide Maria de Almeida Pinto, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições na participação da minha banca de defesa.

Às escolas participantes da pesquisa e aos pais das crianças, por permitirem a coleta de dados.

Às crianças participantes da pesquisa que, com suas vozes, possibilitaram a realização desse estudo.

À Capes, pela concessão da bolsa.

À todos os amigos que estiveram, direta ou indiretamente, presentes em minha vida nesses últimos anos, que mesmo não sendo nomeados, foram essenciais nessa trajetória.

*A tua benignidade, Senhor, chega até os céus, e a tua fidelidade até as nuvens.*

Salmos 36:5

## **BIOGRAFIA**

BETHANIA DE ASSIS COSTA, filha de Nilton de Souza Costa e Regina Célia de Assis Costa, nasceu em 16 de setembro de 1986, em Manhuaçu, Minas Gerais.

Em 2005, ingressou no curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa, formando-se em 2009. Durante a graduação participou como voluntária nos seguintes projetos: “Imaginação e o Lúdico: A Contação de Histórias Infantis”; “Os desafios da Educação Infantil: estudo sobre as dificuldades do dia a dia das educadoras de crianças de 0 a 6 anos”; e de um projeto de capacitação de professores na cidade de Rio Doce, MG. Foi medalha de prata “Artur Bernardes” e homenageada com certificado de “Melhor Desempenho Acadêmico”.

Em 2009, atuou como Professora Auxiliar no Departamento de Economia Doméstica da UFV, no qual lecionou disciplinas da área de Família e Desenvolvimento Humano, abrangendo: Múltiplas Linguagens; Currículo da Educação Infantil; Didática da Educação Infantil e Avaliação do Desenvolvimento da Criança.

Em 2010, ingressou no Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, submetendo-se à defesa da Dissertação em junho de 2012.

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	viii
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	8
2.1. Construção do conhecimento social e representação do mundo.....	8
2.2. Uma abordagem histórica das Instituições de educação infantil .....	20
2.3. O ambiente na Educação Infantil .....	25
2.4. O brincar no contexto do ambiente escolar .....	33
2.5. Pesquisa com crianças e sua importância para a qualidade no atendimento na Educação Infantil .....	40
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	46
3.1. Sujeitos e situação experimental.....	53
3.2. Construção do instrumento de coleta de dados.....	56
3.3. Método de coleta de dados.....	59
3.4. Método de análise de dados .....	60
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
4.1. A escola sob o olhar das crianças que frequentam um ambiente construtivista: apresentando os resultados.....	64
4.2. A escola sob o olhar das crianças que frequentam um ambiente tradicional: apresentando os resultados.....	117
4.3. Análise comparativa das representações das crianças de um ambiente construtivista e um ambiente tradicional sobre a escola.....	168
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	239
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	247
APÊNDICES .....	253
APÊNDICE A – CARTA ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS .....	254
APÊNDICE B – CARTA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS COM SEUS DEPENDENTES .....	256
APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ENTREVISTA .....	258
APÊNDICE D – MATERIAL CONCRETO UTILIZADO NA PESQUISA .....	260

## RESUMO

COSTA, Bethania de Assis, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2012.  
**Com a voz as crianças: um estudo sobre as representações de escola na educação infantil.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

O crescente interesse pelo estudo do conhecimento social tem gerado importantes investigações sobre as representações acerca dos diferentes aspectos da sociedade. O interesse em conhecer como as crianças constroem suas representações sobre a instituição social que frequentam cada vez mais cedo e por várias horas no dia – a escola – e o reconhecimento de que elas são capazes de expressar suas ideias e falar sobre sua realidade é o que move este trabalho. A problemática que apresentamos foi: Que representações as crianças entre 5 e 6 anos de idade que frequentam um ambiente tradicional e um ambiente construtivista têm sobre a escola? As hipóteses que nortearam este estudo foram que as explicações das crianças sobre a escola baseiam-se em elementos que podem ser observados diretamente no contexto escolar e que as representações que elas constroem sobre a escola sofrem influências do ambiente escolar que frequentam, portanto as crianças que frequentam um ambiente construtivista e aquelas que frequentam um ambiente tradicional constroem representações diferenciadas sobre a escola. O objetivo foi conhecer as representações de escola de crianças entre 5 e 6 anos de idade que frequentam um ambiente escolar tradicional e um ambiente escolar construtivista em Viçosa, MG. Utilizou-se o método clínico piagetiano, que tem como instrumento de coleta de dados a entrevista clínica, constituída de perguntas básicas e complementares e da possibilidade de material concreto. A amostra foi constituída de 38 crianças, com 5 a 6 anos, matriculadas em duas classes da pré-escola: uma considerada ambiente construtivista e a outra, ambiente tradicional. A análise qualitativa dos dados das entrevistas evidencia como as crianças têm uma maneira peculiar de construir suas ideias sobre a realidade social, especificamente, da escola. O modo como as crianças de ambos os ambientes escolares, construtivista e tradicional, expressam suas ideias sobre a escola se assemelha no que diz respeito à forma de compreendê-la, conceituá-la e caracterizá-la. As explicações das crianças se baseiam, praticamente, no que tem na escola, no que sentem em relação à escola e no que fazem na escola. Portanto, baseiam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, que lhes são diretamente observáveis e familiares. Embora tenham sido encontradas semelhanças no modo de representar a instituição escola, foi possível verificar algumas

diferenças em relação aos conteúdos das respostas e dos aspectos mais ressaltados pelas crianças do ambiente construtivista e do ambiente tradicional. A principal diferença nas representações das crianças dos dois ambientes escolares foi a ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, enquanto as crianças do ambiente construtivista enfatizaram o brincar e as atividades que o envolvem. Ressalta-se a importância dada pelas crianças dos dois ambientes escolares aos espaços externos e aos brinquedos, o que aponta para a necessidade que crianças têm de vivenciar experiências lúdicas na escola. Este estudo é um recorte de uma realidade sobre uma temática ampla, portanto são necessários novos estudos que busquem aprofundar e conhecer o que as crianças pensam, dizem e sentem sobre a instituição escolar, considerando suas “vozes” como contribuições válidas para reflexão e ação em direção às mudanças necessárias.

## ABSTRACT

COSTA, Bethania de Assis, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2012. **Children's voices: a study on school representations.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

The growing interest for social knowledge studies has generated important investigations on the representations on different aspects of society. This study is aimed at the interest to know how children construct their representations of the social institution they attend at an earlier age and for increasingly longer hours – the school – and the recognition that they are capable of expressing their ideas and discuss their reality. The following questions were proposed: what representations do 5- and 6-year-old children who attend a traditional school environment and a constructivist school environment have about school? The hypotheses guiding this study were that the children's conceptions about their school were based on elements that can be directly observed within the school context, and that the representations they build about the school are influenced by their school environment; thus, traditional school and constructivist school children have differentiated representations. Our objective was to learn about the representations of 5-to 6- year old children studying in a traditional school environment and in a constructivist school environment in Viçosa, MG. A Piagetian clinical method was applied, using as a collection tool a clinical interview, consisting of basic and complementary questions and the possibility of concrete material. The sample was constituted of thirty-eight 5-to-6-year old children, registered in two pre-school classes: one considered to offer a constructivist environment, and the other to offer a traditional environment. The qualitative data analysis of the interview shows how the children have a peculiar way of constructing their ideas on social reality, more specifically, on their school's reality. The way the children from both school environments express their ideas about the school reflect the way they understand it, conceptualize it, and characterize it. The children's ideas are based, practically, on what the school offers, how they feel about the school, and what they do at school. Therefore, their explanations are based on the most visible aspects, most directly observable and familiar. Although similarities have been found in the form school is represented, some differences could be verified regarding the content of the answers and those aspects which were most emphasized by the children from both school environments. The main difference in the children's representations was the emphasis

given by the traditional school children to the teaching-learning process, while the constructivist school children stressed playing and playing activities. One must emphasize the importance children from both school environments gave to open-air spaces and playgrounds, indicating the need children have to experience play at school. This study covers only a fraction of a larger reality ; thus, further studies are needed to get a deeper insight on what children think , say, and feel about their school, considering their “voices” as valid contributions to further reflection and action toward the necessary changes.

## 1. INTRODUÇÃO

*[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos da vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 2).*

O interesse pela temática deste estudo surgiu quando eu cursava a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica “Aspectos Teórico-metodológicos da Pesquisa com Crianças” como estudante não vinculada, visando aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação em Educação Infantil. A partir das leituras e discussões que apontavam a necessidade de pesquisas com crianças, fui despertada para a importância de ouvir o que elas têm a dizer sobre suas vivências na educação infantil, especificamente sobre o ambiente das instituições escolares. Afinal, a fala das crianças pode apontar caminhos para o alcance de uma educação infantil de qualidade, que atenda às reais necessidades de seus usuários.

A escolha em ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os ambientes que frequentam na educação infantil surgiu do interesse em convidá-las ao diálogo e possibilitá-las o direito de voz em relação às suas vivências e representações das instituições onde passam grande parte de sua infância, permitindo aos adultos e profissionais que elaboram os programas e as políticas de educação infantil compreender as particularidades da infância e repensar suas propostas de atendimento a essa etapa da educação.

Portanto, entender que ambientes são oferecidos às crianças e como elas compreendem, sentem e utilizam esses ambientes é extremamente importante e necessário na busca de apontar elementos que possam ajudar nas reflexões referentes à qualidade dos programas de Educação Infantil oferecidas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Como afirma Silva (2008), a Educação Infantil constitui uma área em processo de construção, uma vez que as crianças com idade inferior a 7 anos demoraram a ser preocupação dos meios educacionais em nosso país. Mesmo atualmente, com a institucionalização do direito das crianças e das famílias ao acesso às instituições de educação infantil, ainda são grandes os desafios referentes à cobertura de atendimento e aos diversos elementos relativos à qualidade das experiências proporcionadas às crianças nas creches e pré-escolas.

Para que essa qualidade seja atingida, respeitando os direitos da criança e da família, é indispensável que ela seja construída com a participação de todos os protagonistas envolvidos, que vai desde as autoridades responsáveis, passando pelos adultos que trabalham nas instituições, com a contribuição da família, da comunidade e, inclusive, da criança que recebe o atendimento. Portanto, é preciso refletir sobre o ambiente escolar a partir das percepções dos usuários para os quais ele é planejado e implementado, para que de fato atenda às suas reais necessidades.

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica: Família, Bem-estar Social e Qualidade de Vida, uma vez que buscou compreender como as crianças percebem e conceituam a escola, local onde passam grande parte de sua infância, além de refletir sobre como diferentes ambientes escolares influenciam sua aprendizagem e sua visão de mundo. Essas informações são úteis para repensarmos o ambiente escolar e começarmos a agir em direção à qualidade de vida de nossas crianças.

Como defende Mayumi de Souza Lima (1989), a importância da qualidade do espaço na educação das crianças se dá ao proporcionar a elas um espaço que, em vez de *confinar* a infância no interior da escola, disponibilize as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento das crianças. A escolha pela criança como sujeito da pesquisa se justifica pelo fato de ela ser o membro da família que recebe diretamente o atendimento.

O interesse pelo estudo do conhecimento social tem gerado, em muitos países, importantes investigações sobre as representações acerca dos diferentes aspectos do funcionamento e da organização social. Como ressalta Cantelli (2000), o aparecimento de novos trabalhos sobre os aspectos sociais do desenvolvimento psicológico tem conduzido à renovação nas pesquisas sobre a compreensão da sociedade. Segundo a autora, observa-se um crescente interesse em estudar a formação das representações ou modelos do mundo de que as crianças se utilizam para dar sentido à realidade social.

É importante considerar que por mais que a criança venha sendo objeto de estudo em pesquisas científicas, em grande parte essas pesquisas são *sobre* crianças, sendo poucas as que buscam ouvir o que elas têm a dizer, que veem as crianças como participantes da pesquisa, ou seja, poucas são as pesquisas *com* crianças. Adiciona-se a isso o fato apontado por Saravali e Guimarães (2010) de que, entre as pesquisas realizadas no campo da construção do conhecimento social, as que dizem respeito às representações das crianças acerca da realidade escolar são escassas.

No Brasil destacam-se alguns estudos sobre a representação de crianças em relação a diversos conteúdos referentes ao conhecimento social, por exemplo, os trabalhos de Ferreira (2008), Silva (2009) e Rocha (2009), e mais especificamente em relação ao ambiente escolar os estudos de Cantelli (2000), Oliveira (2001), Alves *et al.* (2005), Blower (2008), Saravali e Guimarães (2010) e Martins (2010), bem como o trabalho publicado por Cruz (2006), intitulado “Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil” (Mieib), em 2004.

A investigação de Ferreira (2008) objetivou construir um instrumento para identificar a concepção de crianças sobre a água como recurso natural, utilizando o método clínico piagetiano. Foram realizadas entrevistas clínicas com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos e encontrados três níveis de compreensão sobre o tema. O autor constatou que as crianças, ao expressarem suas representações, não se limitaram somente a reproduzir as informações que recebem do ambiente, mas as reelaboram, dentro de sua compreensão particular do mundo social.

Silva (2009) investigou as representações de crianças e adolescentes de 4 a 14 anos sobre trabalho e se elas estabeleciam relações entre trabalho e gênero, distinguindo as atividades laborais exercidas por homens e mulheres na polarização entre “trabalho masculino” e “trabalho feminino”, conforme a divisão sexual do trabalho presente na nossa sociedade. Utilizou para coleta e análise dos dados o método clínico piagetiano, tendo como instrumento a entrevista clínica. Os resultados apontaram que a construção do conhecimento social passa por fases evolutivas, indo de níveis mais simples para mais elaborados, e que as crianças, desde muito cedo, têm o que dizer sobre a temática pesquisada.

Rocha (2009) investigou as representações de crianças e adolescentes de 4 a 13 anos sobre recursos monetários e suas relações com o consumo. Os resultados indicaram que a construção do conhecimento social sobre recursos monetários e suas relações com o consumo passa por níveis evolutivos, desde os mais simples até os mais complexos. A pesquisa revela que as crianças, desde muito cedo, têm o que dizer sobre o mundo ao seu redor e sobre suas vivências com os recursos monetários e as relações de consumo.

Martins (2010) buscou compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam. Os resultados mostraram que a ludicidade, a

afetividade, o reconhecimento das regras de convivência social, a curiosidade e a imaginação podem ser considerados elementos constitutivos da infância, por meio dos quais as crianças atribuem significados e sentidos ao espaço institucional que frequentam.

Cantelli (2000) objetivou identificar as representações que crianças e adolescentes elaboram a respeito da escola, apresentando um estudo evolutivo das representações infantis sobre essa temática. Os resultados indicaram a existência de uma evolução nas representações, uma vez que os dados demonstraram haver uma associação positiva entre as idades e as representações dos sujeitos. Nas representações dos sujeitos dessa pesquisa, classificados no nível I (7 a 9 anos), a escola é vista de forma fragmentada, apoiados em certos aspectos da organização escolar que lhes são familiares, como um conjunto de elementos materiais de pessoas e de tarefas. As representações das crianças no nível II (11 a 15 anos) começam a considerar o objetivo educativo, mas ainda não alcançam a compreensão de que os elementos observados e os atos vivenciados na escola constituem-na como instituição. É apenas nas representações das crianças no nível III (por volta dos 15 anos) que a escola passa a ser concebida realmente como uma instituição; por isso a referência ao prédio escolar, aos materiais, às pessoas, ou mesmo às atividades desenvolvidas não esgotam a ideia de escola, pois entendem que esta é formada pelo conjunto de todos esses elementos.

Oliveira (2001), pesquisando crianças de 5 a 6 anos em uma instituição pública de educação infantil, constatou que as vivências das crianças na creche evidenciam uma infância marcada pela contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno”, principalmente no que se refere à sala de aula e ao parque; este último como um lugar desejado pelas crianças por ser um dos únicos momentos que lhes é permitido brincar, ou seja, ser criança. Outros fatores apontados são a arquitetura da instituição e seu exíguo espaço, o paisagismo, a escassez de brinquedos e tantas outras restrições que limitam as várias linguagens que as crianças utilizam para se expressar e conhecer o mundo.

Embora Alves *et al.* (2005) e Blower (2008) tenham investigado as percepções das crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos, respectivamente, sobre os ambientes na educação infantil sob o olhar da arquitetura, esses trabalhos trouxeram resultados interessantes, que nos auxiliam a pensar esses ambientes a partir do olhar de seus usuários. Os resultados de ambas as pesquisas se assemelham no que se refere à inadequação ou falta de materiais e mobiliários, além de ressaltar a importância dada pelas crianças aos espaços externos.

O estudo de Saravali e Guimarães (2010) teve como objetivo investigar as representações de escola e de professor das crianças entre 7 e 8 anos inseridas em um ambiente educacional sociomoral construtivista, em comparação com as de crianças inseridas em um ambiente educacional tradicional. Os resultados demonstraram que as crianças não possuem compreensão real da função da escola e que houve diferença significativa em função do ambiente escolar pesquisado, especificamente em relação à compreensão que os sujeitos apresentam das caracterizações de uma escola boa ou ruim.

A Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil foi realizada com crianças entre 5 e 6 anos, de instituições de educação infantil de quatro Estados brasileiros (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará e Pernambuco). O material coletado em entrevista com as crianças deixa evidente que, para elas, uma boa creche/pré-escola deve ter brinquedos/brincadeiras. A consulta realizada também demonstrou que a maioria das instituições não possuía brinquedos de uso individual e coletivo em bom estado, adequados para as diversas idades e em quantidade suficiente para o número de crianças. Além da escassez de brinquedos e brincadeiras, as crianças evidenciaram a falta de histórias infantis e a necessidade de uma estrutura física e de equipamentos adequados. Outro fator relevante apontado pela consulta é que as crianças percebem como negativo nas creches e pré-escolas o que diz respeito, principalmente, à maneira como são estabelecidas as relações entre o adulto e a criança e entre as próprias crianças, seja em relação ao autoritarismo do professor ante a criança ou à organização do cotidiano e do espaço da instituição, que permite poucos momentos de intensa interação entre as crianças (CAMPOS; CRUZ, 2006).

Esses estudos demonstram a importância de conhecer o que as crianças pensam, de dar a elas oportunidade de expressarem suas representações, seus sentimentos e suas percepções sobre o que lhes dizem respeito, como o ambiente em que frequentam nas instituições de educação, o que contribui para obtenção de informações que possibilitam a adequação do processo educativo às suas reais necessidades, além de respeitá-las como cidadãos que têm o direito de participação e de expressão.

Como ressalta Cruz (2008), a ênfase na escuta das crianças justifica-se pelo seu reconhecimento como agentes sociais, de sua competência para a ação, a comunicação e a troca cultural. Essa legitimação da ação social das crianças é resultado, também, do reconhecimento e da definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Dessa forma, percebe-se a importância de escutar o que as crianças têm a dizer sobre ambientes de instituições de Educação Infantil, pois cada vez mais é este o ambiente em que ela passa grande parte do seu dia. De acordo com Delval (2001), enquanto as mulheres não trabalhavam e continuava existindo uma família extensa, da qual faziam parte os avós, tios e outros familiares, não havia problemas graves com relação ao cuidado e à educação das crianças, pois elas podiam permanecer em casa. Entretanto, a crescente incorporação das mulheres ao mercado de trabalho e as mudanças nos tipos de família estão fazendo com que as crianças precisem permanecer em algum lugar fora de casa, o que deu espaço ao surgimento de creches e pré-escolas infantis, às quais as crianças se incorporam cada vez mais precocemente.

Para Singly (2007), a família contemporânea passa a considerar o papel decisivo da escola, a partir do aparecimento da atenção à educação no início dos tempos modernos. O autor ressalta que, para Phillippe Ariès, a família moderna não se define exclusivamente pela proeminência do sentimento de família, mas se baseia nas preocupações educativas.

A partir dessas reflexões buscou-se investigar, com a presente pesquisa, o que as crianças pensam sobre o ambiente escolar que frequentam e analisar como diferentes ambientes interferem em seus sentimentos e percepções sobre a escola. A relevância e a justificativa dessa investigação na Linha de Pesquisa “Família, Bem-estar Social e Qualidade de Vida” baseiam-se na busca de oferecer subsídios para se pensar em instituições de educação infantil que mais se aproximem do que as crianças desejam, pois acolhendo suas opiniões é possível planejar creches e pré-escolas que cuidem delas e as eduquem, respeitando mais seus desejos e suas necessidades e possibilitando às famílias repensarem suas visões sobre a importância da escola para a criança. Desta forma, pode-se refletir sobre uma educação que vise ao pleno desenvolvimento da autonomia intelectual e moral na criança, na qual a capacidade de refletir logicamente seja exercitada de maneira crítica e autônoma.

Diante desse contexto, esta investigação buscou responder à seguinte questão: “Que representações as crianças entre 5 e 6 anos de idade que frequentam um ambiente tradicional e um ambiente construtivista têm sobre a escola?”.

As representações infantis, caracterizadas como conhecimento social, embora se deem na interação com as pessoas e o meio não são simples cópias da realidade, mas são construídas pela criança na sua interação com seu meio físico e social. As hipóteses que nortearam este estudo foram:

- As crianças compreendem e conceituam a escola a partir de aspectos que lhes são mais visíveis, ou seja, suas explicações sobre a escola baseiam-se em elementos que podem ser observados diretamente no contexto escolar. As representações das crianças sobre a escola são muito próximas de suas ações na instituição escolar.
- As representações que as crianças constroem sobre a escola sofrem influências do ambiente escolar que frequentam. Embora as representações infantis sobre a escola não sejam cópias exatas da realidade, e sim uma construção da criança a partir de sua ação, sofrem diversas influências sociais nas interações e trocas que as crianças estabelecem com as pessoas de seu contexto escolar. Portanto, as crianças que frequentam um ambiente construtivista e as crianças que frequentam um ambiente tradicional constroem representações diferenciadas sobre a escola.

O objetivo geral que orientou este trabalho foi conhecer as representações de escola de crianças entre 5 e 6 anos que frequentam um ambiente escolar tradicional e um ambiente escolar construtivista em Viçosa, MG. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Construir um instrumento para identificar as representações das crianças sobre a escola.
- Descrever e analisar as representações que as crianças constroem sobre a escola.
- Comparar as representações de escola das crianças que frequentam um ambiente escolar construtivista com as representações das crianças que frequentam um ambiente escolar tradicional.

## 2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico que orientou a presente investigação. Primeiramente, são apresentados os pressupostos básicos da teoria piagetiana que estão diretamente relacionados à investigação. Destaca-se, ainda, a construção do conhecimento social, que está estreitamente ligado às representações que as crianças constroem sobre o mundo, inclusive sobre as instituições sociais, como a escola. Portanto, as representações que as crianças têm das instituições educacionais não estão dissociadas das concepções que a sociedade construiu ao longo da história sobre essas instituições, nem de como essas instituições são organizadas. A organização do ambiente escolar e a presença do brincar também são discutidas como elementos importantes a serem considerados e valorizados pela escola. Por fim, ressalta-se a necessidade de pesquisas *com* crianças, e não apenas *sobre* crianças, como forma de respeitá-las em seus direitos de participação como cidadãs e conhecer o que elas têm a dizer sobre questões que lhes dizem respeito.

### 2.1. Construção do conhecimento social e representação do mundo

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) deixou-nos uma enorme contribuição por meio de sua teoria sobre o desenvolvimento humano, fruto de mais de cinco décadas de pesquisas. Segundo Cantelli (2000), durante muitos anos de pesquisa Piaget e seus colaboradores construíram uma teoria vasta e original do desenvolvimento intelectual, que apresenta dados de grande alcance na explicação dos fenômenos do desenvolvimento humano.

Após ter acumulado uma quantidade de dados sobre o desenvolvimento do pensamento da criança por meio de uma investigação experimental, Piaget cria a epistemologia genética, que pode ser definida como o estudo do conhecimento desde sua gênese. Portanto, a questão central era compreender como o pensamento humano evolui, como passamos do conhecimento elementar a um conhecimento mais elaborado. Para isso, propôs-se a estudar o pensamento da criança na perspectiva de um sujeito epistêmico<sup>1</sup> para melhor compreender o conhecimento científico do adulto (BARRETO, 2001).

---

<sup>1</sup> Piaget estudou e escreveu sua teoria considerando o sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito universal, independentemente de raça, sexo, cor, origem e posição geográfica. Dessa forma, ele busca o que é comum entre os sujeitos.

Em relação à questão da origem do conhecimento, Piaget tem uma visão interacionista/construtivista, diferentemente das correntes de pensamento inatista e empirista existentes em sua época. Enquanto o inatismo defendia que o desenvolvimento é determinado basicamente por fatores biológicos e que o conhecimento é pré-formado e inato, e o empirismo, que o conhecimento é adquirido por meio de informação externa, sendo o desenvolvimento um produto determinado pelo ambiente, para Piaget não há dissociação dos pressupostos orgânicos e ambientais, ou seja, esses dois fatores exercem influência mútua, portanto o conhecimento não é inato nem adquirido, mas construído pelo sujeito em sua interação com o mundo físico e social.

De acordo com Cantelli (2000), para a epistemologia genética o conhecimento não consiste em mera cópia da realidade, ou em mero desdobramento de estruturas pré-formadas; ao contrário, conhecer é assimilar o real às estruturas de transformação, e essas estruturas são elaboradas pela inteligência, como prolongamento das ações.

Na visão interacionista, o sujeito está num processo ativo de contínua interação com o meio (físico e social), ou seja, nessa interação o sujeito age sobre o objeto, modificando-o e sendo modificado por ele, construindo e estruturando o conhecimento. Piaget, portanto, compreende a relação do sujeito com o ambiente como sendo um processo de adaptação que toda espécie viva possui.

Segundo Flavell (1975), para Piaget a adaptação é uma das invariantes funcionais básicas que explicam o modo de funcionamento intelectual, que constitui nossa herança biológica geral e permanece constante durante toda vida, porém é importante destacar que as estruturas são construídas ao longo do desenvolvimento. A adaptação ocorre por meio de dois processos básicos: assimilação e acomodação. A assimilação é um processo cognitivo em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas<sup>2</sup> já existentes que, embora não explique as transformações nos esquemas, afeta o crescimento deles. Já a acomodação é a variação de um esquema, a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas, resultando em uma mudança no esquema ou no seu desenvolvimento. Para Piaget (1975/1976), enquanto a assimilação explica o crescimento (mudança quantitativa), a acomodação explica o desenvolvimento (mudança qualitativa).

---

<sup>2</sup> Na teoria piagetiana, esquema é a unidade estrutural básica de pensamento e ação. Esquemas são estruturas cognitivas pelas quais os sujeitos intelectualmente se adaptam, organizam o meio e se modificam com o desenvolvimento mental. Pode-se dizer que os esquemas são comportamentos possíveis a cada estrutura.

Outra invariante funcional básica que Piaget (1975/1976) destaca no processo de desenvolvimento e funcionamento intelectual é a organização, que se refere à tendência e habilidade de todas as espécies de sistematizar e organizar seus processos em sistemas coerentes, conservando o sistema cognitivo.

Para compreensão do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, Piaget considerou a existência de fatores do desenvolvimento mental que explicam porque desenvolvemos e também a dinâmica dentro e entre os estágios do desenvolvimento mental. No livro “A Psicologia da Criança”, Piaget e Inhelder (1966) propõem os seguintes fatores: maturação e hereditariedade; exercício e experiência; interações e transmissões sociais; e equilíbrio.

A **maturação** e a **hereditariedade** não explicam, sozinhas, o desenvolvimento, porém desempenham um papel importante no sentido de fornecer possibilidades de interação com o meio, ou seja, determina somente o alcance das possibilidades, porém não causa atualização nas estruturas cognitivas. Isso porque os fatores herdados colocam amplas restrições ao desenvolvimento cognitivo, restrições que mudam à medida que a maturação progride (PIAGET; INHELDER, 1966).

O **exercício** e a **experiência** também exercem importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo, pois para se conhecer é necessário agir sobre os objetos (físico e social) e estabelecer relações entre eles, e isso ocorre à medida o sujeito age sobre eles de diferentes formas, experimentando suas possibilidades. Piaget ressalta dois tipos de experiências: a experiência física, que resulta em conhecimentos adquiridos pela experiência com os objetos e suas relações a partir da “abstração empírica”, que consiste em agir sobre o objeto para abstrair<sup>3</sup> dele suas propriedades observáveis; e a experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações, ou seja, o conhecimento é construído a partir das relações que as crianças constroem ao agirem sobre os objetos a partir da abstração reflexionante, que consiste em retirar informações de sua coordenação de ações e não diretamente dos objetos (PIAGET; INHELDER, 1966).

As **interações** e as **transmissões sociais**, de extrema importância para o presente estudo, contribuem principalmente para a construção do conhecimento social, que se dá

---

<sup>3</sup> O conceito de abstração consiste em acrescentar relações ao dado perceptivo e não apenas em extraí-las dele. Piaget identifica dois tipos de abstração: abstração empírica e abstração reflexionante ou reflexiva. Na primeira, o sujeito retira informações dos objetos ou das ações do sujeito em suas características materiais. Na segunda, o sujeito retira informações de sua coordenação de ações, e não diretamente dos objetos.

a partir do intercâmbio com as pessoas, ou seja, a partir das ações e interações com os outros. Por mais que a ideia de transmissão social possa evidenciar que a criança seja receptora, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados (PIAGET; INHELDER, 1966).

Por fim, o quarto e mais importante fator, a **equilibração**<sup>4</sup>, ainda que não seja determinante no processo de desenvolvimento, pois coordena e regula os outros três fatores, além de fazer surgir estados progressivos de equilíbrio. Embora a equilibração seja necessária para conciliar as contribuições dos outros fatores, ela também possui suas próprias características, sendo, como pontua Barreto (1996), um processo interno que pode ser observado a partir de construções parciais feitas pelo sujeito e na passagem de um estágio de desenvolvimento para outro.

Apesar de não ser um dos fatores do desenvolvimento mental, a **afetividade** é considerada por Piaget um componente do desenvolvimento intelectual, paralelo ao componente cognitivo. A afetividade é a mola propulsora do comportamento humano, pertencendo sua regulação e estruturação à inteligência, portanto ela está relacionada à motivação e seleção. Assim, o aspecto afetivo exerce influência sobre o desenvolvimento intelectual na medida em que pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, podendo também determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará, embora não possa, por si só, dar origem a novas estruturas.

Para explicar muitos aspectos do pensamento e do comportamento das crianças, Piaget considera que elas passam por estágios de desenvolvimento. Ao se relacionarem com o meio, as crianças mostram estruturas ou organizações de ação e pensamento características que Piaget classificou de estágios (BARRETO, 2001). Esses estágios seguem a seguinte ordem: estágio sensório-motor (0 a 2 anos); estágio pré-operatório (2 a 7 anos); estágio operatório concreto (7 a 11 anos) e estágio operatório formal (11 a 15 anos ou mais).

No estágio **sensório-motor** a criança se desenvolve de um nível neonatal, reflexo, de completa indiferenciação entre o eu e o mundo, para uma organização

---

<sup>4</sup> Piaget utiliza a noção de equilíbrio para explicar a gênese das estruturas operatórias e a passagem das regulações pré-operatórias para as operações propriamente ditas. Para ele, o desenvolvimento é uma evolução dirigida por necessidades internas de equilíbrio. Não se trata do retorno ao equilíbrio, mas, sobretudo, de uma pesquisa de melhores formas de equilíbrio, em outros termos, uma equilibração majorante. O desenvolvimento é, em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior. A equilibração é necessária para conciliar os aportes da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social. É um processo que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações (BARRETO, 2010).

relativamente coerente de ações sensório-motoras diante do ambiente imediato. Esta organização é inteiramente prática. O comportamento da criança é basicamente motor e ela ainda não representa eventos internamente e não “pensa” conceitualmente. Esse estágio representa a conquista, por meio da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança (FLAVELL, 1975).

O segundo estágio, ao qual teoricamente os sujeitos que irão participar da presente pesquisa pertencem, é o **pré-operatório**. Este estágio apresenta características peculiares que nos levam a compreender o pensamento e as possibilidades estruturais da criança nessa faixa etária. E como o próprio nome indica, o raciocínio, nesse período, é pré-lógico ou semilógico. De acordo com Barreto (2001), Piaget distingue três estágios dentro desse período: 1) primórdios do pensamento representativo (2 a 4 anos); 2) representação ou intuições simples (4 a 5½ anos); e 3) representações ou intuições articuladas (5½ a 7 anos).

É durante o estágio pré-operatório que a criança passa de um funcionamento baseado nas ações (sensório-motor) a um funcionamento representacional. Pode-se dizer que o principal progresso desse período em relação ao período anterior é o desenvolvimento da capacidade simbólica, em que a criança passa a substituir um objeto ou acontecimento por uma representação (BARRETO, 1996).

Segundo Cantelli (2000), o aparecimento da representação faz com que a criança comece a resolver os problemas no plano simbólico, e não mais puramente prático, e a aquisição da linguagem abre a perspectiva de socialização do pensamento, que se manifesta pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras.

Porém, mesmo que as ações sejam internalizadas via funções representacionais, o pensamento ainda é preso à percepção. Além disso, outras características do pensamento pré-operacional podem ser destacadas, como as apresentadas por Barreto (2001):

**Egocentrismo intelectual<sup>5</sup>:** A criança é egocêntrica em relação às representações e demonstra incapacidade de considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros e de tentar coordená-lo com estes pontos de vista. Como a criança apresenta essa incapacidade de se orientar em relação ao ponto de vista do outro, ela não sente necessidade de justificar seu próprio ponto de vista para os outros, nem de procurar possíveis contradições em sua lógica. Este fato é decorrente de uma indiferenciação no pensamento.

---

<sup>5</sup> O egocentrismo está presente em todos os estágios do desenvolvimento, sendo característico do estágio pré-operatório o egocentrismo intelectual.

Segundo Cantelli (2000), em seu conjunto, as diversas manifestações do pensamento da criança no estágio pré-operatório caracterizam-se pela assimilação deformada da realidade em relação à atividade do sujeito, refletindo o egocentrismo característico dessa fase, que impede a criança de considerar seu ponto de vista dentre muitos outros. Ainda de acordo com a autora, o egocentrismo não se manifesta apenas no pensamento, mas também na linguagem, nos afetos e na moralidade.

**Centração:** A criança tende a focalizar apenas um aspecto do objeto sobre o qual o raciocínio incide, assimilando, então, os aspectos que mais chamam atenção e desconsiderando outros aspectos importantes. Pode-se dizer que a criança não é capaz de descentrar, ou seja, considerar aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos distorcidos da centração em um aspecto específico.

**Pensamento por estados:** O pensamento pré-operacional é estático e rígido. A criança tem a tendência de fixar seu pensamento nas impressões de estados momentâneos, porém não consegue juntar uma totalidade de condições sucessivas em um todo coerente e integrado, desconsiderando, assim, as transformações que unificam essas partes isoladas.

**Irreversibilidade:** Refere-se à incapacidade da criança compreender que certos fenômenos são reversíveis<sup>6</sup>. Isso explica sua dificuldade de resolver problemas de conservação nesse estágio.

**Pré-conceitos e raciocínio transdutivo:** Para Piaget, os conceitos iniciais da criança pré-operatória são considerados pré-conceitos, que tendem a ser dominados pelas ações, compostos de imagens e concretos, em vez de abstratos. A criança tende a raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir destas relações.

**Representação ligada à ação:** Embora a criança, nesse estágio, tenha a capacidade de representar a realidade e de agir sobre ela, suas representações estão muito próximas das ações. Assim, em vez de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, a criança imprime as sequências de fatos em sua mente da mesma forma como as ações, caracterizando, assim, um pensamento extremamente concreto.

**Desequilíbrio entre assimilação e acomodação:** Pode-se observar uma ausência relativa de equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que torna a vida cognitiva da criança instável, descontínua e momentânea. A criança não é capaz de se

---

<sup>6</sup> Reversibilidade é a capacidade de executar uma mesma ação nos dois sentidos do percurso, mas tendo a consciência de que se trata de uma mesma ação.

acomodar ao novo, assimilando-o ao velho de uma maneira racional e coerente, o que ocasiona a não preservação intacta dos aspectos da organização assimilativa anterior.

Barreto (2001) ainda ressalta que o período pré-operatório não é considerado por Piaget apenas como um nível de transição, mas sim um nível preparatório para as operações que leva a criança a operar com símbolos e, conseqüentemente, a realizar operações reversíveis. Embora a criança desse estágio possua pensamento pré-lógico, ela é capaz de representar a realidade ao seu redor. Ou seja, na relação com o mundo físico e social a criança tenta dar significado à sua realidade, e apesar de suas explicações serem diferentes das do adulto seu pensamento possui uma coerência interna.

O estágio das **Operações concretas** caracteriza-se pelo desenvolvimento da habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos. Este estágio surge quando a criança rompe com as sete características do pensamento pré-operatório e o pensamento torna-se lógico, embora este último esteja restrito ao mundo concreto. A criança começa a parecer racional e mais organizada em suas adaptações. Dessa forma, a realidade passa a ser estruturada pela razão, e não pela assimilação egocêntrica. A criança começa a considerar o ponto de vista dos outros e utiliza da linguagem com o objetivo de se comunicar. Pode-se dizer que a principal aquisição desse período é a reversibilidade que possibilita a criança fazer operações (FLAVELL, 1975).

É no estágio das **Operações formais** que as estruturas cognitivas alcançam o nível mais elevado de desenvolvimento e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas, a partir de uma reorganização nova e definitiva. Este tipo de cognição caracteriza o pensamento adulto, isto é, um pensamento lógico e abstrato. Por isso, o adolescente tem a capacidade de formar esquemas conceituais abstratos e de realizar, a partir deles, operações mentais que seguem os princípios da lógica formal (FLAVELL, 1975).

Enfim, é importante considerar, apoiado na teoria piagetiana, que os diferentes estágios, incluindo o estágio pré-operatório, definem formas diferentes de adaptação à realidade, ou seja, em cada estágio a criança tem uma estrutura que apresenta possibilidades e limitações de conhecer o mundo ao seu redor, de construir conhecimento. Porém, o conhecimento, incluindo o social, vai sendo construído desde os estágios mais simples.

Segundo Cantelli (2000), atualmente o conhecimento social vem dando lugar a importantes investigações sobre como a criança constrói as diferentes noções sociais, deixando de ser um campo de estudo esporádico da psicologia do desenvolvimento. A

bibliografia específica sobre o tema registra diferentes trabalhos que possibilitaram que as crianças falassem sobre vários conteúdos, como: ideias sobre família; escola; governo; igreja; direito; riqueza e pobreza; estratificação e mobilidade social; amizade; etnia; guerra e paz; lucro; as formas de compreender as estruturas sociais, econômicas e jurídicas, dentre outros.

O conhecimento social é um dos três tipos de conhecimento considerados por Piaget, sendo os outros dois o conhecimento físico<sup>7</sup> e o conhecimento lógico-matemático<sup>8</sup>. Na perspectiva da teoria piagetiana, o conhecimento social é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção, podendo, por isso, variar de um grupo para outro. Como exemplos de conhecimento social têm-se: as regras, as leis, a moral, os valores, a ética e o sistema de linguagem. O conhecimento social, embora se dê na interação com as outras pessoas, não é uma simples cópia do que os outros transmitem, mas é construído pela criança a partir de suas ações na interação com as demais crianças e com os adultos. De acordo com Saravali e Guimarães (2010), os resultados de pesquisas sobre o conhecimento social têm corroborado para aquilo que a teoria piagetiana acredita ser o papel ativo do sujeito no processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, como afirma Cantelli (2000, p. 37), *o conhecimento do mundo social representa apenas um tipo particular de conhecimento, regido pelas mesmas leis e processos psicológicos subjacentes aos demais conhecimentos*. O que irá diferenciar o conhecimento social dos demais é que, para sua construção, há a necessidade de contato com as pessoas, pois esse tipo de conhecimento tem origem arbitrária e cultural.

Enesco *et al.* (1995), citados por Guimarães e Saravali (2009), esclarecem que ao se tratar do conhecimento social como objeto do conhecimento estuda-se aquilo que é produzido em um contexto social e que adquire sentido nas relações com os demais. Além disso, apresenta as diferentes dimensões desse objeto de conhecimento, como: o

---

<sup>7</sup> O conhecimento físico se refere ao conhecimento das propriedades físicas de objetos e eventos: tamanho, forma, textura, peso, etc. A criança adquire conhecimento físico sobre um objeto manipulando-o com os seus sentidos. Este conhecimento é estruturado a partir da abstração empírica que consiste em dissociar uma propriedade do objeto de outras. Os objetos constituem a fonte do conhecimento físico, mas pode-se considerar que está parcialmente no objeto, já que tem que haver ação do sujeito.

<sup>8</sup> O conhecimento lógico-matemático é o conhecimento construído a partir do pensar sobre as experiências com os objetos e eventos. O conhecimento lógico-matemático não é inerente ao objeto, mas construído a partir das ações da criança sobre o objeto e envolve construção de relações. Este conhecimento é estruturado a partir da abstração reflexionante que tem origem na coordenação de ações que a criança exerce sobre os objetos. O sujeito constitui a fonte do conhecimento lógico-matemático, pois é abstraído das coordenações das ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal); as relações interpessoais; os papéis sociais; as normas que nos direcionam para um tipo de conduta dentro do grupo social; e o funcionamento e a organização da sociedade.

Diante dessa diversidade de dimensões que compõem o conhecimento social, percebe-se que as crianças sofrem diferentes influências sociais quando interagem com o meio em que estão inseridas. E é por meio dessa interação e das trocas estabelecidas que as crianças iniciam a construção de suas representações da realidade social (SARAVALI, 2010).

Montoya (2008) ressalta que, na obra de Piaget, o termo “representação” possui dois sentidos, que embora se refiram a entidades psicológicas diferentes são, ao mesmo tempo, complementares. No sentido mais estreito, refere-se à capacidade de evocar objetos, ações e situações particulares ausentes, ou seja, à capacidade de utilizar significantes diferenciados de seus significados, reduzindo-se a uma evocação simbólica. Esse tipo de representação é denominada de representação imagética ou imagem mental. No sentido mais amplo, refere-se à representação conceptual, que se confunde com o pensamento representativo, pois não se apoia simplesmente nas percepções e nos movimentos, mas sim em um sistema de conceitos ou de esquemas mentais.

Na presente pesquisa o termo representação é empregado em um sentido amplo, de representação de mundo, como ato de conceber, ou criar mentalmente, de formar ideias, como noção, ideia, conceito, compreensão, ponto de vista, etc., como proposto por Piaget em sua obra “A Representação do Mundo na Criança” (1926/2005).

Embora esses dois sentidos possam ser identificados para o termo representação na teoria, Piaget classifica a partir do estágio pré-operatório cinco tipos de representação, apresentados por Barreto (2010) em sua ordem de aparecimento:

**Imitação diferida:** é a imitação de objetos e eventos já distantes há algum tempo, ou seja, ela se baseia na ausência do modelo. A imitação diferida demonstra que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente o comportamento imitado.

**Jogo simbólico:** a natureza do jogo simbólico é imitativa, porém ele também é uma forma de autoexpressão, tendo a si mesmo como expectador, pois a criança não tem a intenção de se comunicar com os outros. Nesse jogo a criança cria símbolos para representar qualquer coisa que ela deseja.

**Desenho ou imagem gráfica:** no estágio pré-operatório cresce o empenho das crianças em representar coisas por meio de desenho, que se torna cada vez mais realístico, apesar de as crianças desenharem o que imaginam, e não o que veem.

**Imagem mental:** são representações internas (símbolos) de objetos ou de experiências perceptivas passadas, embora não sejam cópias fidedignas. São consideradas como símbolos por serem imitação de percepções e, portanto, guardarem uma similaridade com elas.

**Linguagem:** a linguagem permite a evocação de acontecimentos não atuais. É por volta dos 2 anos que a criança começa a usar palavras faladas para representar um objeto. O rápido desenvolvimento desta forma de representação simbólica é importante por apresentar um caráter instrumental, na medida em que facilita o desenvolvimento conceitual que ocorre nesse estágio.

Pode-se perceber então que as crianças, desde pequenas, buscam compreender o mundo ao seu redor e lhe dar significações. Para isso, elas, no contato com o mundo físico e social, constroem representações sobre esse mundo, que se diferenciam das representações dos adultos. Ou seja, as crianças se colocam questões e tentam explicar o mundo ao seu redor de maneira diferente do adulto. Porém, entre as crianças pode-se observar uma semelhança nas explicações que elas apresentam, o que permite identificar aspectos gerais nas suas representações sobre diferentes conteúdos e que esses aspectos sofrem mudanças à medida que a idade avança. Embora o pensamento e o modo de explicar e dar significado aos fenômenos nas crianças sejam diferentes, comparados aos dos adultos, seu pensamento tem uma coerência interna, ainda que seguindo suas próprias regras.

Diante disso, é imprescindível que no estudo das representações se conheçam as características do pensamento infantil que nos ajudam a explicar melhor a qualidade das respostas e seu conteúdo. É essencial compreender como se dá o desenvolvimento infantil e como a estrutura cognitiva possibilita, e ao mesmo tempo pode limitar, o tipo de respostas possíveis de serem dadas pelas crianças. Algumas das características presentes no pensamento da criança e, conseqüentemente, nas representações infantis referem-se ao realismo, animismo e artificialismo.

De acordo com Piaget (1926/2005), tanto o realismo quanto o animismo e o artificialismo são reflexos do egocentrismo intelectual existente na criança, que a faz acreditar que as pessoas pensam como ela e têm o mesmo ponto de vista que ela; e por crer que seu ponto de vista é absoluto a criança não sente necessidade de provar o que

diz nem de convencer os demais. Conseqüentemente, esse egocentrismo também se refletirá na criança em aspectos relacionados à indiferenciação do eu com o mundo, o subjetivo e o objetivo, o psíquico e o físico. Desta forma, a lógica da criança, inicialmente, não alcança o rigor de objetividade que somente se desenvolve com a socialização do pensamento.

Para compreender melhor o **realismo** infantil é necessário diferenciar objetividade de realismo. A objetividade consiste em conhecer suas subjetividades e o quanto elas influenciam seu pensamento e as ilusões que daí se derivam, e para permitir-se julgar a pessoa começa a se libertar dos entraves e limites do eu. Já o realismo, pelo contrário, consiste em ignorar a existência do eu, de sua subjetividade, tomando, assim, a perspectiva pessoal como objetiva e absoluta. Na medida em que não tomou consciência do eu, o pensamento se expõe a confusões entre o objetivo e o subjetivo, a uma indiferenciação entre as relações reais e seu eu (PIAGET,1926/2005).

A partir de sua investigação sobre as representações das crianças sobre o mundo, Piaget (1926/2005) concluiu que a criança é realista, e seu realismo consiste em uma tendência espontânea de confundir signo com significado, o interior com o exterior, e igualmente o psíquico com o físico. Embora a criança tenha consciência dos mesmos conteúdos do pensamento que os adultos, o diferencial será o modo como ela os situa, pois pela presença da indiferenciação do eu com o externo ela situa no universo ou nas pessoas aquilo que os adultos situam neles mesmos, e situa em si mesma aquilo que os adultos localizam no outro. Esse problema resume-se no problema da consciência de si, ou seja, a criança não tem consciência de si mesma, não tem consciência de sua subjetividade e, por isso, confunde seu eu com o universo.

Essas tendências intelectuais presentes na criança demonstram, como defende Piaget, que embora a criança esteja inserida no mundo social ela não tem, ao nascer, uma representação sobre ele e nem dispõe de estruturas intelectuais completas, e sim necessita que ambas sejam construídas conjuntamente. Nesse processo de construção do conhecimento e desenvolvimento intelectual a criança não reproduz, de forma fidedigna, as informações que recebe de seu meio social, mas reelabora ativamente a partir de seus instrumentos intelectuais, afetivos e sociais que dispõe e que são postos em funcionamento pelos interesses, pelas motivações e pelas necessidades, que estão relacionados ao contexto social em ela vive (CANTELLI, 2000).

Assim, na formação da representação do mundo social a criança é um ser ativo que constrói por si mesmo tanto os seus próprios conhecimentos, como a forma de

organizá-los. Esse conhecimento não é uma simples cópia da realidade, como afirma os empiristas, e nem um desdobramento de estruturas pré-formadas, como defendem os inatistas, mas ele se dá por meio da assimilação do real às estruturas intelectuais. Essa visão construtivista, defendida por Piaget, considera a intervenção de fatores internos e externos no processo de construção do conhecimento, coordenados pela autorregulação ou equilíbrio (CANTELLI, 2000).

Ao longo do desenvolvimento da criança, suas representações irão sofrer transformações à medida que suas estruturas intelectuais possibilitam avançar na elaboração e sistematização, nesse processo de explicar e conhecer o mundo ao seu redor. Como mencionado, esse processo não ocorre por meio de uma assimilação passiva como produto da influência dos adultos, mas sim como resultado de uma atividade construtiva da criança a partir dos elementos que ela recebe e seleciona de seu contexto social. Isso pode ser percebido nas explicações de diferentes níveis de complexidade que as crianças dão sobre a realidade social e as soluções que encontram para os problemas que se colocam.

Para Cantelli (2000), a posição de Piaget e seus seguidores sobre a formação da representação do mundo social concebe a criança como um ser ativo que constrói, por si mesmo, tanto os seus próprios conhecimentos, como forma de organizá-los. Dessa forma, Piaget (1926/2005) afirma:

*O princípio a que vamos referir-nos consiste, pois, em considerar a criança não como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas, submete-as a triagem e as digere segundo sua estrutura própria. Nesse sentido, mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original (PIAGET, 2005, p. 30).*

Para Delval (1998), a representação do mundo social está constituída por elementos de natureza diferente. De um lado, a criança adquire uma série de normas que estipulam o que deve ou não ser feito, e sobre o que é bom e o que não é bom do ponto de vista social. Do outro, adquire o que o autor chama de noções, que incluem a compreensão de processos sociais, do funcionamento de instituições, etc. A diferença está no fato de as normas serem aprendidas rapidamente e darem origem a explicações muito esquematizadas, quando a justificativa é solicitada. Já as noções dão origem a explicações mais elaboradas, que irão variar de forma considerável com a idade.

De acordo com Cantelli (2000), ao longo do desenvolvimento a criança constrói um repertório muito completo de comportamentos, indicando o que se deve ou não

fazer e o que se pode esperar do mundo segundo as distintas situações. Esses comportamentos assumem a forma de representações, constituindo um modelo de mundo, e não se parecem em nada com uma assimilação passiva, produto da influência dos adultos; ao contrário, são o resultado de uma atividade construtiva da criança a partir de elementos que recebe e seleciona do meio cultural.

Degrini (1998), citado por Cantelli (2000), observou em suas pesquisas sobre a construção do conhecimento social que, na tentativa de se adaptar à realidade social, a criança está, a todo o momento, procurando explicar o mundo em que vive e, nessa tarefa, presta atenção a um número cada vez maior de elementos, descobre novos fenômenos e constrói modelos ou representações sobre ele. Para Degrini (1998) essas representações ou modelos que o sujeito constrói para compreender o mundo social,

*(...) estão compostos por imagens e representações referentes às pessoas, às interações entre elas e às expectativas que estas pessoas constroem, os papéis sociais, as normas e valores que regulam aquilo que é aceito e proibido em cada cultura, as crenças, atitudes, valores e a forma como funciona a sociedade, isto é, suas instituições (CANTELLI, 2000, p. 47).*

Para Cantelli (2000), o interesse pelo estudo do conhecimento social iniciou-se tardiamente, devido ao fato de muitos conceitos relacionados às ciências sociais serem complexos e não terem definições claras. Sendo assim, tem-se sentido a necessidade de realização de pesquisas específicas nessa área de conhecimento, para contribuir com o conhecimento mais profundo sobre quais são e como evoluem as representações que os sujeitos constroem para dar sentido à sua realidade social.

## **2.2. Uma abordagem histórica das Instituições de educação infantil**

As instituições de educação infantil nem sempre foram organizadas como são hoje, mas são o resultado de uma construção histórica e social. Para compreendermos o surgimento e a organização do ambiente escolar destinado à infância menor de 7 anos, precisamos refletir sobre a história das instituições criadas, a fim de atendê-la.

A história da educação infantil no Brasil apresenta características que lhe são próprias, apesar, de certa forma, de acompanhar a história dessa área internacionalmente. Uma dessas características é a de que, até os meados do século XIX, o atendimento às crianças pequenas em instituições como creches, pré-escolas e parques infantis, praticamente, não existia (OLIVEIRA, 2005).

É importante não isolarmos a história da educação infantil como se ela não tivesse relação com demais fatos sociais, políticos e econômicos. Essa possível demora pelo início no atendimento às crianças pequenas acompanha vários eventos, características e transformações de nossa sociedade. Como ressalta Kuhlmann Jr. (2007/1988), o fato social da escolarização pode ser explicado em relação aos demais fatos sociais, como a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, as novas representações sociais, dentre outros. Da mesma forma, o surgimento e as modificações da educação infantil estão estreitamente relacionados com questões concernentes à história da infância, da família, da população, da urbanização e, também, com a história das demais instituições educacionais.

Como pontua Oliveira (2002), a educação infantil, no contexto do nosso país, deve ser pensada no âmbito da expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços em uma situação de urbanização crescente, refletindo em múltiplas contradições da organização econômica, política e social do País.

Bazílio (2002) caracteriza a história do atendimento à infância no Brasil por três diferentes fases. A primeira se refere ao período do Descobrimento até o início da década de 1920, caracterizada pela filantropia e o assistencialismo, na qual a criança era vista como objeto de caridade, e não como sujeito de direitos.

Para o autor, dois seriam os símbolos desse momento inicial: a fundação das Santas Casas de Misericórdia com a participação direta da Igreja Católica, por meio das “irmandades” ou “ordens terceiras”, e a Instituição da “Roda”.

A Roda é um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. Bazílio (2002) a denomina de “*instituição do abandono*”, pois era na Roda que se depositavam as crianças indesejadas, sem que as pessoas que as enjeitavam fossem identificadas. Esse instrumento foi uma alternativa encontrada para que as crianças não fossem abandonadas pelas ruas, em portas de casas ou da igreja.

Esse período é caracterizado por uma visão patrimonialista, no qual a concepção filantrópica presente nas diferentes instituições de atendimento à infância é marcada pela ideia de que os recursos públicos é que deveriam sustentar as iniciativas particulares (BAZÍLIO, 2002).

A segunda fase caracteriza-se pela criação de um grande corpo jurídico/institucional pelo Estado brasileiro para o atendimento da infância. Esse período se inicia na década de 1920 e segue até os anos de 1980. Nessa fase são criados dois

Códigos de Menores: o Serviço de Assistência ao Menor e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Esses acontecimentos podem ser entendidos considerando as normas “científicas” de regulação social do Brasil República (BAZÍLIO, 2002).

O surgimento da educação infantil no Brasil esteve ligado ao campo da assistência à infância, sendo resultado da articulação de interesses de diferentes setores da sociedade, como o jurídico, o empresarial, o político, o médico, o pedagógico e o religioso. As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil tiveram início em 1899, com dois fatos. O primeiro foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e o segundo, a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro (KUHLMANN JR., 2007).

Os primeiros estabelecimentos de atendimento à infância surgiram, principalmente, como forma de resolver o problema da mãe trabalhadora que não tinha com quem deixar seus filhos para trabalhar, já que a mão de obra feminina crescia com a expansão da indústria, demandando, assim, lugares onde elas pudessem deixar as crianças. Inicialmente as creches ou asilos eram, em sua maioria, destinados às crianças pobres, pois não se pensava em generalizar a creche para outros setores da sociedade, porque não era cogitada a ideia de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem filhos. E por ser destinada a esse setor de menor poder aquisitivo da sociedade, poucos eram os investimentos para a melhoria do seu atendimento. Como pontua Kuhlmann Jr. (2000), a concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, juntamente com propostas das instituições de educação popular divulgadas em congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento à pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. Nesse ponto a educação assistencialista cumpriu seu objetivo, que era o de preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado, então, não assumia responsabilidades de gerir diretamente as instituições, deixando essa função a cargo de entidades assistenciais para as quais enviavam os poucos recursos.

Nos primeiros textos produzidos sobre as instituições de educação infantil, na passagem do Império para a República, elas eram consideradas como uma maneira de educar não só as crianças pobres, como também as mães, por meio de cursos para as mães, exercendo uma forte interferência na família, como ressalta Kuhlmann Jr. ao afirmar que *para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização*

*familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela* (KUHLMANN JR., 2000, p. 12).

A compreensão da constituição da educação infantil e das políticas destinadas para essa área exige que se conheçam quais foram suas principais influências, e Kuhlmann Jr. (2000) aponta três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

A influência médico-higienista nas questões educacionais teve início na década de 1980, principalmente depois de pesquisas e descobertas no campo da epidemiologia que fizeram com que a medicina e a higiene ganhassem status de autoridade social. No campo da educação, vários médicos redirecionaram suas atividades profissionais para a área da educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações de educação popular. Os médicos, também por meio dos conhecimentos encontrados na puericultura, divulgavam normas racionais de cuidados com a infância. Os higienistas faziam presença por meio de projetos para construção de instituições, implantação de serviços de inspeção médico-escolar e sugestões para ramos do ensino (KUHLMANN JR., 2007).

A influência jurídico-policial está relacionada tanto com preocupações das legislações trabalhistas quanto com a criminalidade da *infância moralmente abandonada*. Em relação às legislações trabalhistas, foram implementadas medidas para trabalhadores vistos como beneficiários, sendo uma delas no aspecto da educação dos seus filhos, apontando a necessidade das empresas criarem locais onde os filhos dos operários fossem atendidos. Outra medida foi no campo da assistência, destinada para os mais pobres, por serem considerados uma ameaça para as elites, como marginais em potencial e que não possuíam condições de vida nem estrutura familiar “adequadas”, sendo, portanto, necessária a criação de locais de assistência e educação dos *menores*, como eram chamadas as crianças e os adolescentes nessa condição, evitando-se, assim, a criminalidade (KUHLMANN JR., 2007).

A influência religiosa, segundo Kuhlmann Jr. (2007), se deu por meio da implementação de políticas assistenciais, tendo, no discurso, a caridade como cerne de suas ações, o que contribuía para o controle das classes trabalhadoras. Com isso, percebia-se a presença dos religiosos trabalhando em creches e asilos, nos discursos em congressos, dentre outras atividades.

A partir dessas influências percebe-se que, na sua origem, as instituições de educação infantil eram propostas como meio agregador da família para apaziguar

conflitos sociais. Porém, com os movimentos populares e feministas e suas reivindicações, começava-se também a pensar a educação infantil como um meio de educação, visando a uma sociedade igualitária, e também como um instrumento de libertação da mulher das obrigações domésticas, como superação de limites da estrutura familiar. Nesse momento, também a ampliação do trabalho feminino nos setores médios fez com que as famílias de classe média começassem a demandar instituições para a educação de seus filhos, surgindo pré-escolas particulares (KUHLMANN JR., 2000).

A partir de então, o atendimento educacional de crianças pequenas começa a ganhar legitimidade social, e não ser só destinada aos filhos da população pobre. No início da década de 1980, os textos elaborados pelo Ministério da Educação começam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos, embora as creches estivessem vinculadas aos órgãos de serviço social. Isto se deve, também, às lutas pela democratização da escola pública, em defesa do caráter educacional das creches, empenhadas por educadores e profissionais desde a década de 1970, que juntamente com os movimentos sociais e pressões feministas por creches possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação infantil, seja em creches ou pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado na Constituição de 1988 (OLIVEIRA, 2002).

O período referente às décadas de 1980 e 90 é considerado por Bazílio (2002) como a última fase da história do atendimento à infância no Brasil. Segundo o autor, destaca-se nessa fase o surgimento das organizações não governamentais – ONGs, pelo desmonte que o Estado brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento e pela elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, que teve como avanço a participação da sociedade civil.

Esses acontecimentos, de fato, contribuíram para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ou seja, que integrou a educação infantil ao sistema de ensino regular. Como ressalta Oliveira (2002), essa foi uma conquista histórica, pois a partir dessa lei as crianças menores de 7 anos deixavam de ser atendidas dentro de uma visão assistencialista de educação, preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida com a qualidade do atendimento.

Embora tenhamos avançado em relação ao atendimento às crianças pequenas, ainda encontramos, como pontua Kuhlmann Jr. (2007), creches e pré-escolas que se destinam às classes populares que possuem uma proposta educativa voltada para uma visão assistencial e discriminatória, não se preocupando com sua qualidade. O autor

então ressalta que a definição de parâmetros de qualidade pode ser uma opção mais adequada para superar esses tipos de práticas. Para isso, Kuhlmann Jr. (2007) afirma:

*Não se pode aceitar que a defesa da qualidade seja desvinculada de nossa trajetória de lutas – que tem todos os tropeços inevitáveis àqueles que se propõem a seguir por um determinado caminho – propostas que tem seguido sempre a perspectiva não do consumo, do mercado, mas do direito de todos a uma vida digna (KUHLMANN JR., 2007, p. 191).*

Por isso, é importante repensarmos o modelo de uma educação escolar para crianças de 0 a 6 anos. Como ressalta Oliveira (2002), deve-se pensar em uma educação para as crianças menores e não se igualar a um modelo do ensino fundamental, no qual as crianças têm de ficar longos períodos imobilizadas e atentas a uma única fonte de estímulo. Deve-se ter em mente que a educação infantil envolve novas concepções de espaço físico, nova organização das atividades, repensar rotinas e modificar a relação de seus atores envolvidos – adulto-criança e criança-criança.

### **2.3. O ambiente na Educação Infantil**

*[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão (LIMA, 1989, p. 30).*

Espaço e ambiente são dois termos que costumam ser utilizados de maneira equivalente quando se faz referência aos espaços em uma instituição de educação infantil. Porém, Forneiro (1998) estabelece uma diferença entre eles, embora ressalte que é preciso considerá-los intimamente relacionados. Segundo o autor, o termo espaço, no tocante às instituições de educação, refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividades caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações nele estabelecidas (afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade).

Dessa forma, o conceito de ambiente no contexto escolar que será utilizado na presente pesquisa é o mesmo defendido por Forneiro (1998), que considera tanto os aspectos físicos e materiais quanto o aspecto relacional, isto é, as relações estabelecidas nesse espaço, seja das crianças entre si ou do adulto com a criança.

A relação íntima entre espaço e ambiente é apontada por Barbosa (2006), que define ambiente como um espaço construído, expresso nas relações com os seres humanos, por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.

Do ponto de vista escolar, Forneiro (1998) entende o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões: *dimensão física*, referente ao espaço físico e às suas condições estruturais, além dos objetos do espaço e sua organização; *dimensão funcional*, relacionada ao modo de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade a que se destina; *dimensão temporal*, referente à organização do tempo, ou seja, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços; e *dimensão relacional*, referente às diferentes relações que se estabelecem dentro do espaço.

A relação entre espaço e ambiente ressaltado por Barbosa (2006) se aproxima da noção de espaço apontado por Horn (2004). Para ele o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração signos e símbolos que o habitam. O espaço é rico de significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido por meio de ritos sociais, de uso e organização dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura dos espaços físicos de uma instituição de educação infantil é possível depreender que concepção de criança, de educação e de professor se tem.

A organização do ambiente traduz o modo de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do professor. As diversas maneiras de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas, o modo como as crianças e os adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas (HORN, 2004; BARBOSA, 2006).

De acordo com Barbosa (2006), nos últimos séculos as instituições de educação infantil criaram um espaço social específico, sendo possível, de forma resumida, apresentar alguns grandes modelos de elaboração e uso do espaço físico na educação infantil. Autores clássicos como Rosseau, no século XVIII, e Froebel, no século XIX, apresentaram um discurso idealista, romântico e naturalista, que trabalhava com a ideia de um espaço que integrasse criança/natureza para manter corpo e mente sadios. Rosseau criou um espaço virtual e Froebel, o jardim-de-infância, lugar pensado para as crianças. As ideias desses clássicos foram adotadas, ao longo da história da educação

infantil, em vários projetos educacionais. Apesar da influência das ideias desses autores, a tradição da organização do ambiente, especialmente das creches, foi a de arranjar o espaço tendo por base o discurso higienista da puericultura, resultando em espaços que se assemelhavam a hospitais. Já as pré-escolas, para crianças maiores, tiveram maior influência das salas de aula do ensino fundamental.

As pedagogias ativas do final do século XIX e início do XX, ao criticarem os modos de uso dos espaços nas escolas tradicionais, ocuparam-se de propor novas organizações espaciais, tendo destaque nomes como Montessori, Freinet e Decroly, que escreveram livros nos quais eram apresentadas propostas e sugestões de arrumação das salas. Segundo Barbosa (2006), as proposições das escolas ativas combinavam com o modelo emergente das sociedades industriais modernas, tendo como base os princípios de uma racionalidade funcional. Nessa perspectiva, propõem-se espaços amplos, iluminados, com materiais diversos, os quais poderiam ser utilizados de diferentes maneiras. Porém, esses espaços eram caros e complexos, além de serem amplos demais, o que reduzia a privacidade da criança e não permitia as pequenas realizações, o segredo e a existência de “esconderijos”. Já nos modelos que emergem nas sociedades pós-industriais, encontramos a proposta de um espaço educacional para crianças que procura o conforto dos usuários, que demarca um estilo de vida, que faz arranjos espaciais com base em estudos sobre as características do desenvolvimento infantil (BARBOSA, 2006).

Dessa forma, podemos apreender como a arquitetura é uma linguagem que expressa, para além das paredes concretas, uma ordem simbólica, valores e discursos. Kowaltowski (2011) ressalta que as edificações escolares devem ser analisadas como resultado da expressão cultural de uma comunidade, pois reflete e expressa aspectos que transcendem sua materialidade. O ambiente pode ser definido, então, como um “programa educador”, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que seja, por si mesmo, bem explícito. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração, seja interna ou externa, respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO, 1998, *apud* BARBOSA, 2006). Como aponta Forneiro (1998), a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário de aprendizagens, pois existem elementos do espaço físico que, dependendo da maneira como estiverem organizados, irão constituir um determinado

ambiente de aprendizagem, exercendo influências na dinâmica de trabalho e nas possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, atualmente podemos identificar a coexistência, nas instituições de educação infantil, de diferentes tipos de ambientes que, conseqüentemente, revelam diferentes ideias sobre a educação. Dois tipos de ambientes que serão analisados pela pesquisa e que encontramos hoje nas diversas instituições de educação infantil espalhadas pelo Brasil são: o ambiente construtivista e o ambiente tradicional, este último, embora traga em seu nome o sentido de antigo, ainda apresenta-se forte e muito presente no cotidiano escolar nos dias de hoje.

De acordo com DeVries e Zan (1998), o ambiente tradicional é um local de absoluto controle, pois há imposições de conteúdo, evita-se constantemente a ocorrência de conflitos e debates e não são consideradas as necessidades emocionais e físicas das crianças. Essa obsessão pelo controle, para Lima (1989), serve para mascarar a insegurança do adulto.

*Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos nossa tranqüilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989, p. 10).*

Esse controle pode ser percebido também pela organização e distribuição dos espaços dentro de sala de aula, os quais apresentam limitação dos movimentos, informações visuais nebulosas e, até mesmo, falta de conforto do ambiente, objetivando a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados (LIMA, 1989).

O ambiente tradicional, segundo Saravali e Guimarães (2010), é totalmente centrado no professor, no qual as possibilidades de ação por parte das crianças são muito restritas, praticamente mínimas. Nesse ambiente, a superioridade do adulto inibe a discussão e cooperação entre as crianças, retirando delas, também, as oportunidades de questionamentos, reflexões, erros e explorações, tão essenciais para o desenvolvimento da autonomia e para a construção do conhecimento. No ambiente tradicional são estabelecidas relações baseadas na coerção. Segundo DeVries *et al.* (2004), nesse tipo de relação o adulto determina o que a criança deve fazer, apresentando regras já prontas e instruções para seu comportamento, que é controlado o tempo todo pelo adulto. Além

disso, o respeito, em uma relação de coerção, é uma via de mão única; as crianças devem respeitar o professor, embora o contrário não aconteça.

Como consequências desse tipo de relação em um ambiente escolar, DeVries *et al.* (2004) ressaltam que quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, pelas convicções e pelas ideias dos outros, elas adotam uma postura submissa (ou rebelde), que pode levar a um conformismo irresponsável tanto na vida moral quanto na intelectual. Intelectualmente, as crianças que sofrem alta coerção podem reagir de maneira passiva às ideias dos outros, o que reflete uma atitude não questionadora e acrítica, baixa motivação para pensar e demonstração de satisfação com o repetir mecânico de respostas.

Piaget (1984) levanta o seguinte questionamento: do ponto de vista do pleno desenvolvimento da personalidade, *poder-se-á dizer que os métodos da escola tradicional conseguem formar com êxito na criança e no adolescente, um raciocínio ativo e autônomo?* Segundo o autor, a escola tradicional oferece ao aluno uma quantidade considerável de conteúdos e conhecimento aplicáveis a problemas variados, na perspectiva de “enriquecer” e consolidar o pensamento; mesmo que com o passar do tempo o sujeito esqueça os conteúdos, o importante é tê-los conhecido.

Porém, os que defendem a ideia da escola ativa argumentam contra o método tradicional, por acreditarem que o conhecimento construído pelo sujeito por meio de conquistas livres e esforços espontâneos será muito mais retido do que por meio de memorização e vindo do exterior. *Isso permitirá ao aluno adquirir métodos que ele levará por toda vida e aumentará permanentemente sua curiosidade, sem o risco de estancá-la* (PIAGET, 1984, p. 53).

De acordo com DeVries e Zan (1998), um ambiente construtivista, diferentemente de um ambiente tradicional, busca promover o desenvolvimento da criança, organizando, para isso, a sala de aula de acordo com as necessidades das crianças, as interações entre colegas e a responsabilidade. Em relação às necessidades das crianças, a sala deve ser organizada de tal maneira que atenda às suas necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais. Portanto, em uma sala construtivista existe o respeito do professor pelas crianças e pelos seus interesses, sentimentos e valores, e esse respeito é expresso por meio da organização da sala, seja nas atividades oferecidas ou nas interações do professor com as crianças.

Para que isso aconteça é importante que as regras e as instalações da escola não dificultem nem criem barreiras para que os professores possam atender às necessidades

fisiológicas das crianças, mas sim criem um ambiente caracterizado pelo conforto físico. Adiciona-se a este fato a criação de um ambiente que encoraje e apoie as expressões de sentimentos, interesses e valores das crianças, além de permitir que elas desenvolvam um sentimento de pertencimento e prazer em relação à sala e à escola, seja por meio de suas atividades (desenhos, escrita, projetos) expostas nas paredes, ou pela presença de objetos que lhes são familiares. Um ambiente construtivista é um ambiente intelectualmente engajado, com atividades que estimulem seu interesse, ou seja, para que suas necessidades intelectuais sejam atendidas é necessário que elas estejam fisicamente ativas e emocionalmente engajadas (DeVRIES; ZAN, 1998).

O respeito mútuo existente nesse ambiente significa que o professor se coloca na perspectiva da criança, isto é, ele considera o ponto de vista da criança e a incentiva a considerar o ponto de vista dos outros. Ressalta-se também que, embora as crianças e os adultos não sejam iguais, a cooperação existe porque o adulto respeita a criança como uma pessoa no direito de exercitar e expressar suas vontades, o que faz com que se estabeleça um relacionamento com certa igualdade (DeVRIES *et al.*, 2004). A autora ressalta que

*o respeito do professor pelas crianças é o ponto principal para a criação do tipo de ambiente seguro e confiável em que as crianças podem relaxar e buscar seus interesses intelectuais e sociais. Parte da criação de uma atmosfera sociomoral é desenvolver com as crianças um sentimento de comunidade, no qual as regras feitas por elas reflitam o ideal de tratar bem as pessoas (DEVRIES *et al.*, 2004, p. 54).*

No ambiente construtivista, os materiais, a organização espacial e as relações estabelecidas devem possibilitar amplas oportunidades de escolha, seja de parceiros e, ou, das diversas atividades disponibilizadas. Esse espaço apresenta diversos elementos destacados por autores que se ocupam em refletir sobre o ambiente da educação infantil, ainda mais considerando que o ambiente nessas instituições tem extrema importância para o desenvolvimento das crianças.

É indiscutível a importância do ambiente no desenvolvimento das crianças, podendo ser facilitador ou limitador, dependendo da maneira como ele é organizado nas instituições de educação infantil. A importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária de muitas crianças, nesse espaço, é bastante extensa, podendo ser comparada ao seu horário de vigília (BARBOSA, 2006).

Fortunati (2009) ressalta que o desenvolvimento de novas ideias sobre o valor do contexto como elemento fundamental, e não como simples apoio, no projeto de um serviço educacional é consequência de dois principais fatores: a progressiva renovação das consciências sobre as potencialidades efetivas das crianças no plano social e da aprendizagem; e a profunda reinterpretação do papel do adulto no processo educacional. O desenvolvimento do conhecimento sobre a criança pequena pôs em evidência que elas necessitam, além das trocas significativas com os adultos e com as outras crianças, interagir de diversos modos com o mundo dos objetos, a fim de garantir sua tranquilidade, continuidade e autonomia. Esses aspectos mostram a necessidade de atenção com a organização do ambiente escolar para o desenvolvimento das relações e das experiências, senão como elemento relacional e construtivo no processo das experiências, ou também como regulador do projeto de um serviço educacional.

Segundo Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), o comportamento infantil é influenciado pelo ambiente físico e social fornecido pelos adultos, que os organizam de acordo com seus objetivos, construídos com base em suas expectativas sobre o comportamento e o desenvolvimento infantis. Por outro lado, a criança participa ativamente de seu desenvolvimento por meio de suas relações com o ambiente físico e social. A criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, e seleciona parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente por meio de seus comportamentos.

Jaume (2004) ressalta que o ambiente deve facilitar e promover o desenvolvimento e o crescimento global da criança em todas as suas potencialidades. Para isso, afirma que no planejamento dos espaços internos/externos e dos materiais é preciso considerar todas as necessidades das crianças: necessidades afetivas, necessidade de autonomia, necessidade de movimento, de socialização, necessidades fisiológicas, como também necessidade de descoberta, de exploração e de conhecimento.

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos considerar que o ambiente é composto por gostos, toques, sons, regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, móveis, equipamentos e ritmos de vida (BARBOSA; HORN, 2001). De acordo com Musatti (2002), *apud* Horn (2004), a qualidade e a organização do espaço e do tempo no cenário educacional podem estimular a investigação, fazendo a criança se sentir parte integrante do ambiente. O modo de organizar os materiais e colocá-los em locais “convidativos e acolhedores” no espaço das salas incita as crianças à interação, motivando o protagonismo infantil nas ações desenvolvidas. Além disso, os materiais e os jogos deverão ser instigantes e dispostos em locais acessíveis e atraentes. Quando

isso não acontece, ou seja, quando a forma como são dispostos materiais e jogos é empobrecida e não desafia cognitivamente as crianças, perde-se a oportunidade de, por meio dessas interações e das brincadeiras, proporcionar a construção de conhecimentos (HORN, 2004).

Como afirma Delval (2001), a escola é um lugar que possibilita as crianças encontrarem com outras e interagirem entre si. Essa interação é muito importante para o desenvolvimento infantil, pois promove a cooperação, a possibilidade de colocar-se no ponto de vista do outro, a reciprocidade, com também de aprender com seus companheiros muitas coisas importantes para a vida.

Além da socialização que é possibilitada pela escola nas relações interpessoais estabelecidas, outros aspectos são fundamentais para promover o desenvolvimento integral da criança e oferecer a ela e a sua família um programa de educação infantil de qualidade, como o espaço físico interno e externo, os materiais, os brinquedos, as instalações, dentre outros. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a estruturação do espaço, o modo como os materiais estão organizados e sua qualidade e a adequação são elementos essenciais em uma instituição de educação infantil. Espaço físico, brinquedos, livros, mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Com relação ao brincar, Sarmiento (2002) aponta que a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. Para ele o brincar é a condição da aprendizagem, e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Bastos (2007) ressalta que cada instituição deve possuir uma estrutura de serviços de higiene, alimentação e espaços de atividades para as crianças, organizada de forma diversificada, disponibilizando materiais para as atividades e os temas que proporcionem o trabalho de todos os aspectos do desenvolvimento. Dessa forma, a criança pode escolher onde vai ficar e que tipo de atividades irá desenvolver. Concebidos assim, os espaços físicos proporcionam condições de avanço na direção de um atendimento que viabilize um trabalho planejado, continuado e que integra o cuidar/educar.

Como aponta Campos e Cruz (2006), as informações que as crianças podem oferecer sobre o seu ambiente na instituição de educação infantil são relevantes não

somente para se conhecer melhor o que se passa nas instituições que deveriam atender todas as crianças, cuidando/educando-as com respeito, mas também para compreender como elas veem, como se sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa.

#### **2.4. O brincar no contexto do ambiente escolar**

Quando se fala do ambiente escolar, considerando não somente o espaço físico da escola, mas o conjunto do espaço físico e das relações ali estabelecidas pelas crianças com o meio físico e social, é necessário também refletir sobre o lugar do brincar nesse ambiente, elemento tão presente na vida das crianças e importante para que elas vivenciem a infância com prazer.

O brincar tem se apresentado como temática de destaque em encontros, congressos e eventos na área educacional, nos documentos relacionados a uma educação de qualidade, bem como nos discursos de várias áreas além das educacionais. Apreciado por suas possibilidades e contribuições nos processos de desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento integral da criança, vem apresentando-se como temática de bastante interesse e aprofundamento em termos de pesquisa e aplicação.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) há a preocupação de sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto informais. Neles a brincadeira é entendida como linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança.

Além dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), outros documentos ressaltam e reafirmam a necessidade da ludicidade na vida e na educação das crianças como elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças e respeito aos seus direitos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), dentre outros.

Verifica-se, com base nesses documentos, que existe a preocupação de promover melhores condições de desenvolvimento por meio da educação. Nesse contexto, como ressalta Carvalho *et al.* (2005), a inserção do brincar pode constituir-se em um elemento importante para o ensino nas instituições educativas, pois é por meio do brincar,

atividade presente na infância, que as capacidades e potencialidades das crianças são construídas. Como ressalta Kuhlmann Jr. (1999),

*(...) tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR., 1999, p. 65).*

Diante disso, reconhecer a relevância do brincar como possibilitador do desenvolvimento integral da criança e do prazer gerado por essa ação, nas discussões da presente dissertação, vem reafirmar a necessidade de uma reflexão sobre o seu lugar na educação de nossas crianças.

Romera (2007) ressalta que, embora a temática sobre a vinculação do lúdico à educação vem recebendo destaque atualmente, os estudos que defendem sua aplicação e seu vínculo ao processo educativo podem ser verificados ao longo dos registros de nossa história. De acordo com Kishimoto (1998), filósofos como Platão e Aristóteles, e posteriormente Quintiliano, Montaigne e Rousseau, defenderam, àquela época, o papel do jogo na educação. Porém, segundo a autora, foi no início do século XX, a partir de Froebel, o criador do jardim da infância, que o jogo passou a integrar o currículo da educação infantil.

Podemos-se destacar também obras de outros autores que pesquisaram o tema, como Callois (1988) e Huizinga (2000), que propõem o estudo do lúdico relacionado ao jogo. Autores da psicologia como Winnicott (1975), Piaget (1978/1976), Vigotsky (1982) e Wallon (1966), ressaltaram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, possibilitando às crianças aquisição de regras, expressão do imaginário, apropriação e exploração do meio e construção de conhecimentos.

Na perspectiva piagetiana, a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ela não é apenas uma forma de alívio de tensões ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1976).

Oliveira (2009) ressalta que o jogo, nessa concepção, é percebido como um elemento desencadeador de situações que permitem a inter-relação dos processos e mecanismos necessários à construção do conhecimento, resultando em uma situação-problema carregada de desafios ou estratégias para resolução. Para a autora, *o jogo pode*

*ser elo entre a ação e a compreensão com reflexão da ação, no sentido de estabelecer relações entre a atividade prática de conhecer um objeto e a sua apropriação do mesmo em um sistema de relação lógica que pertence ao sujeito (OLIVEIRA, 2009, p. 16).*

A preocupação epistemológica que permeou toda a obra de Jean Piaget se refere a um sujeito ativo e em constante interação com o meio na construção do conhecimento. Em consonância com essa perspectiva, acredita-se que a educação deve priorizar o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito, e que o jogo se *apresenta como uma prática significativa, pois oferece flexibilidade, desafio e exigência de raciocínio, fatores que caracterizam uma aprendizagem construtiva (OLIVEIRA, 2009, p. 17).*

Em concordância com essa ideia, Ortega e Rosseti (2000) afirmam que o brincar permite a articulação entre os processos de ensino e educação e exige uma postura ativa por parte do educando. Dessa forma, a inserção do brincar livre e espontâneo no currículo educacional é um processo de transformação política e social na medida em que as crianças passam a ser reconhecidas como cidadãos, que participam e transformam a realidade em que vivem.

Embora o brincar seja reconhecido como propiciador do desenvolvimento infantil e da construção de conhecimento de forma prazerosa, sua presença nas instituições educacionais ainda é mínima, praticamente se restringindo aos momentos do recreio e às áreas externas à sala de aula. Wajskop (1995), ao avaliar a inserção do brincar no contexto educacional, ressalta que as atividades das crianças nas instituições de educação infantil têm se restringido a exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, por meio de brinquedos, desenhos e música. Segundo o autor, ao fazerem isso, não só limitam a organização independente das crianças para a brincadeira, mas também infantilizam as crianças, como se suas ações simbólicas servissem somente para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão de mundo, definida, em princípio, pela instituição escolar.

Carvalho *et al.* (2005), em uma pesquisa que teve como objetivo analisar as relações existentes entre o contexto das instituições educativas e o comportamento de brincar de seus educandos, constatou que em nenhum momento os professores mencionaram a palavra brincar como parte integrante da rotina institucional ou como elemento que subsidiasse as atividades realizadas com as crianças.

Esses dados vão ao encontro das ideias apontadas por Fortuna (2000) de que não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do jogo no desenvolvi-

mento humano, porém convencê-los da importância dele para a aprendizagem não é uma tarefa simples. A autora ressalta que muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar e que, quando tentam ultrapassar essa dicotomia, acabam por reforçá-la ao tratar a relação jogo-aprendizagem privilegiando o ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o.

Essa dicotomia também é apontada por Jorge e De Vasconcellos (2000), que enfatiza a ambivalência existente nas instituições educacionais, ressaltando que de um lado tem-se o universo da brincadeira e de outro, o universo do estudo, do trabalho e da seriedade. Nesse contexto, ou se estuda ou se brinca, existindo pouca interação entre esses aspectos.

A dicotomia destacada por esses autores nos aponta para uma preocupação da escola de transmitir conteúdos às crianças cada vez mais precocemente. De acordo com Romera *et al.* (2007), ao se destacar o caráter conteudista do ensino brasileiro, que contagiou até os espaços da educação infantil em nome de um preparar-se para o futuro, acaba-se retirando da criança oportunidades de brincar, atribuindo a essa situação a escassez de tempo, que pouco resta após o cumprimento de todos os deveres.

Fortuna (2000) ressalta que se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas que predominam na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e de momentos para brincar na escola. Segundo a autora, encontramos na escola um brincar literalmente acantonado, que não contamina as demais atividades escolares e é mantido sob controle. O brincar na escola aparece quando sobra tempo ou na hora do recreio, momentos estes que sofrem constantemente o risco de ser suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito alguma atividade ou por não ter dado tempo.

Lisboa (2008), ao analisar a concepção de jogo na perspectiva dos professores e das famílias e seus reflexos na ação educativa com crianças de 3 a 8 anos que frequentam uma escola onde as atividades com jogos e brincadeiras compõem o fazer pedagógico, constatou que os pais e professores concebem o jogo de forma diferenciada, conforme a idade das crianças. Embora as famílias e os professores compreendam o jogo como elemento integrador na educação das crianças, eles o diferenciam de acordo com o nível de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Para Lisboa (2008), a família e os professores compreendem as funções do jogo sob a mesma ótica, na qual o jogo é lúdico, prazeroso para as crianças menores, diferentemente do jogo para as

crianças a partir dos 6 anos, em que passa a ser sério, a ter função pedagogizante; ele é regra, aprendido, conteúdo.

Romera *et al.* (2007) constatam que, em nome de uma preparação para o futuro, no qual a criança deverá estar pronta para o mercado de trabalho e o sucesso profissional, esta acaba tendo que abandonar, precocemente, seu tempo de brincar. Nesse contexto, o brincar é visto como algo não importante, tampouco necessário, pois não está vinculado à seriedade e à produtividade que marcam nossa atualidade. Segundo as autoras, essa preocupação em preparar as crianças para as exigências do mercado de trabalho desde cedo reflete o extenso conteúdo que elas têm de cumprir durante as aulas, restando pouco tempo para brincar.

Carvalho *et al.* (2005) constataram que quando os professores utilizam o brincar em suas práticas pedagógicas utilizam-no como treino de coordenação motora fina, aprendizagem do alfabeto, numerais e outras habilidades. Sendo assim, *o brincar como expressão máxima da fantasia, das representações, da imaginação, da criatividade, da autonomia, da socialização, vai perdendo cada vez mais espaços nas instituições* (CARVALHO *et al.*, 2005, p. 225). Esse fato reflete como o brincar se encontra inserido nas rotinas das instituições e nos projetos pedagógicos, no tocante às concepções e atividade.

Carvalho *et al.* (2005) verificaram que os professores entrevistados parecem privilegiar o brincar atrelado a um objetivo, com a finalidade de passar conteúdos específicos para a aprendizagem das crianças. Tal como foi observado no estudo de Kishimoto (1997), o uso do brincar se remete a um recurso metodológico para fim de aprendizagem orientada em detrimento do brincar livre, que fica restrito aos horários do recreio ou àqueles em que as crianças ficam juntas com outras de faixas etárias diferentes, como nos momentos da chegada à instituição e na roda inicial (CARVALHO *et al.*, 2005).

Segundo Romera *et al.* (2000), o que vitima o jogo, colocando-o em uma posição rebaixada perante as demais atividades, é sua não seriedade, o prazer que implica e sua improdutividade, que em um sistema de sociedade capitalista acaba sofrendo segregação. As autoras contestam a visão que os moldes do capitalismo têm em relação ao jogo, ao afirmar que a dimensão lúdica do homem é responsável pelo progresso do conhecimento, por meio da invenção e criação que oportuniza.

As atividades relacionadas aos jogos são significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e sua estrutura mental, por estimularem o ato de pensar sem

priorizar o desempenho final. Desta forma, o acerto final ou o êxito em uma ação não são por si só indicadores de aprendizagem e compreensão por parte do sujeito. Segundo Oliveira (2009), *o jogo nessa concepção apresenta elementos que estimulam e alimentam o processo construtivo do pensamento e poderia suscitar, tanto a aprendizagem quanto mudanças cognitivas* (p. 17).

Portanto, como ressalta Fortuna (2000), quando se defende o brincar na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Warjskop (1996), se as instituições escolares fossem organizadas em torno do brincar, poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação das crianças em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Oliveira (2009) defende a utilização de jogos na escola, por considerá-los importantes na prática educativa. Nesse sentido, ressalta que o seu uso não pode ser simplesmente do jogo pelo jogo e que uma forma adequada de intervenção com o jogo necessita ser priorizada. A autora se baseia na discussão de Brenelli (1999), que defende que o jogo promove trocas individuais, por ser uma atividade social, além de ser um meio favorável para promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento. Para Brenelli (1999),

*[...] o jogo precisa ser conquistado pela escola. É preciso construir um espaço em que a criança e o professor se encontrem envolvidos numa relação de interdependência, sem a qual o jogo seria mais uma atividade desinteressante* (BRENELLI, 1999, p. 86).

Fortuna (2000) aponta que o brincar, o jogo, no ambiente educacional precisa estar inscrito em um projeto, ter intencionalidade e, de igual forma, preservar suas características lúdicas. É necessário tomar cuidado para que o brincar não se transforme em atividade dirigida e manipuladora, desprovido de liberdade e espontaneidade que o caracterizam. Para a autora, o que se busca no ensino por meio do jogo é a aprendizagem com prazer. Prazer este presente no jogo e gerado por sua espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa.

Lisboa (2008) percebeu a necessidade, por parte dos professores, de maior diálogo entre escola e família no que se refere ao jogo, suas funções e interações na prática educativa. Segundo a autora, apesar das situações de jogos oferecidas pela escola, percebe-se que ainda há entraves, tanto por parte da escola em inserir de fato o

jogo como elemento integrador na educação das crianças, como por parte dos pais em compreender a proposta da escola e, mais especificamente, os aspectos ligados ao jogo.

Friedmann (2004) destaca a importância do resgate do brincar no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. A autora ressalta que é fundamental assumir o brincar como essencial na formação das crianças, o que implica não só o professor, mas toda equipe da escola. Essa cultura do brincar envolve *sair do espontaneísmo consciente e chegar à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento humano* (FRIEDMANN, 2004, p. 16).

Fortuna (2000) ressalta que a verdadeira contribuição do jogo na educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer. Portanto, a sala de aula é um lugar de brincar se o educador consegue reconciliar os objetivos pedagógicos com os desejos e interesses das crianças. Nesse contexto, em uma aula ludicamente inspirada convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável, uma aula em que o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância da criança ter uma postura ativa, sendo sujeito de sua aprendizagem, uma aula em que a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Para a autora, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer.

Macedo (1994), ao buscar responder a questão “Por que se joga?”, afirma:

*[...] conhecer é um jogo de investigação [...] em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor, amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de uma forma mais digna, filosófica, espiritual. Enfim, superior* (MACEDO, 1994, p.17).

Assim como Carvalho *et al.* (2005), ressaltamos que de fato é importante que os profissionais da educação repensem o lugar que o brincar está ocupando dentro das instituições educativas, criando na rotina de atividades mais espaços para as brincadeiras. É necessário, portanto, estabelecer uma articulação entre o brincar, o projeto pedagógico e a rotina de atividades, promovendo, assim, a qualidade das instituições educativas.

## 2.5. Pesquisa com crianças e sua importância para a qualidade no atendimento na Educação Infantil

A palavra *infante*, etimologicamente, significa “aquele que não fala”, associada à falta, à ausência, inscrita no marco de uma incapacidade. Por isso, como ressalta Kohan (2008), a etimologia latina da palavra “infância” reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma categoria de pessoas que são encaixadas na perspectiva do que lhes “falta”, sendo assim excluídas da ordem social. Por essas razões, a infância ficou de fora da participação ativa na vida social, como os deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos.

A exclusão da infância da palavra e das instituições é bastante antiga e remonta, pelo menos, aos gregos do período clássico (KOHAN, 2008). Porém, ainda podemos perceber a permanência dessas concepções na sociedade contemporânea, seja no âmbito familiar, escolar, dentre outros em que a criança se faz presente (CRUZ, 2008).

A criança, há anos, vem sendo objeto de estudo de diversos campos da ciência. Embora o pesquisador selecione sua lente teórica para orientá-lo nesse processo, é importante considerar as contribuições que o diálogo com as demais disciplinas podem trazer para a reflexão e execução da pesquisa. Além disso, é necessário que exista uma vigilância epistemológica por parte do pesquisador, no sentido de considerar a infância uma categoria também social e histórica e, conseqüentemente, dar atenção às suas dimensões contextuais. Considerar essa diversidade só será possível se essa análise for articulada a uma construção teórica interdisciplinar complexa, por envolver compreensões distintas sobre uma das principais dicotomias no campo das relações sociais: natureza X cultura.

Grande parte das pesquisas realizadas foi *sobre* crianças, e não *com* crianças. Não podemos desconsiderar as grandes contribuições trazidas pelas pesquisas sobre as crianças para a construção do conhecimento na área ao longo dos anos. Porém, muitas dessas pesquisas tinham, e ainda têm, o pressuposto de que as crianças são seres incapazes, incompletos, sem a possibilidade de se expressarem e exporem seus pontos de vistas, necessidades e desejos, ou seja, não as considerando como sujeitos e cidadãos. No entanto, atualmente coexistem pesquisas *com* crianças que partem do pressuposto de que elas são cidadãos, atores sociais e culturais, protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos, sendo, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora (CRUZ, 2008; LEITE, 2008).

Podemos constatar que vivemos em uma sociedade marcadamente adulto-cêntrica, portanto construída e pensada *por e para* adultos. Desta forma, trazer a criança ao palco do diálogo e buscar estabelecer com ela uma parceria implica, primeiramente, transgredir com o estabelecido e buscar meios de minimizar as relações de poder adulto-criança (LEITE, 2008). Porém, Cruz (2008) ressalta que qualquer mudança relacionada à dimensão afetiva, como as concepções, os valores, as representações e as posturas, são difíceis e demoradas, uma vez que se referem a significados construídos e assumidos pelas pessoas durante sua constituição como pessoa. *A consciência dessa dificuldade aumenta o importante papel que a produção científica pode e deve desempenhar no complexo processo de transformação da ideia de infância na sociedade* (CRUZ, 2008, p. 12). Os novos conhecimentos construídos pela ciência sobre a criança e os temas que lhes dizem respeito colaboram para a ampliação e o enriquecimento do conceito de criança.

Tonucci (2005) ressalta que a força dos dados da pesquisa científica poderá dar sustentação à batalha das crianças, convencendo aquelas pessoas que não são capazes de ouvi-las, compreendê-las e aceitá-las, mas que talvez se disporão a render-se diante das opiniões de seus colegas adultos e cientistas.

Nesse sentido, Souza e Castro (2008) ressaltam ser importante definir a compreensão do lugar social assumido pela criança na interação com o adulto em um contexto de pesquisa. Visão esta de uma criança não mais como um objeto a ser conhecido somente, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado no contexto da pesquisa. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar “as crianças”, o objetivo passa a ser pesquisar “com as crianças” as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as demais pessoas de seu ambiente, sendo parceira do pesquisador, na busca da compreensão da experiência humana.

Leite (2008) levanta o seguinte questionamento: *Que importância tem, para a produção de conhecimento, a voz das crianças, etimologicamente entendidas como aquelas que não falam?* (LEITE, 2008, p. 118). Kramer (2002) afirma que a abordagem de pesquisa com a criança permite-nos investigar a própria condição humana, sendo também um modo de compreender criticamente a produção cultural de nossa época e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam nesse processo de criação.

Rocha (2008) ressalta que o pressuposto de dar voz às crianças não significa que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa escuta confrontar e conhecer um ponto de vista

distinto do que os adultos são capazes de ver e analisar no âmbito de seu mundo social. Segundo Cruz (2008), a busca de formas de ouvir as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas.

Para que as crianças possam se expressar e queiram fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de quem fala. Escutar significa estar ao lado delas, estar disposto a defender suas posições e pedidos (TONUCCI, 2005).

Larrosa (1998), citado por Oliveira (2001), apresenta a criança como sujeito, como “o Outro de nossos saberes”, perante o qual se deve colocar em posição de escuta. As crianças têm consciência de seus sentimentos, suas ideias, seus desejos e suas expectativas, sendo capazes de expressá-los desde que haja quem queira escutar. Além disso, há realidades sociais que só sob o ponto de vista das crianças podem ser compreendidas e analisadas (MANUEL PINTO, 1997, citado por OLIVEIRA, 2001).

Como ressalta Tonucci (2005), escutar significa precisar da contribuição do outro, pois não basta haver interesse, motivação, convicção de que se tem uma boa técnica para envolver as crianças, mas sim é preciso sentir, sincera e urgentemente, essa necessidade de precisar das crianças. Para o autor, a primeira e verdadeira condição para que se possa conceder a palavra às crianças é reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de fazer propostas úteis para os adultos, capazes de ajudar a resolver problemas.

Para Tonucci (2005), poderia ser permitido às crianças viver experiências de participação em suas famílias, em sua escola, em sua cidade, e garantir a elas a possibilidade de sentir a emoção de serem ouvidas e levadas a sério, de considerá-las. Segundo o autor, é importante que se aprenda a compreender as crianças para além da aparente simplicidade do que elas dizem, pois, quase sempre, quem diz coisas simples diz coisas importantes. Além disso, ressalta que é necessário sermos mais humildes e reconhecermos que para falar com uma criança, para levar em consideração aquilo que ela diz, é preciso comprometimento.

Cruz (2008) ressalta que um dos desafios a ser enfrentado pelos adultos, principalmente aqueles que desempenham papel decisivo no bem-estar, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, é o de procurar compreender e considerar as falas das crianças por meio de suas múltiplas linguagens.

Para Rocha (2008), é necessário ampliar a abrangência dos termos *ouvir* e *escutar*. Segundo a autora, o termo *ausculta* não é apenas uma percepção auditiva nem uma simples percepção da informação, mas sim envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a percepção e a compreensão, que passará por uma interpretação. Além disso, *auscultar* as crianças implica considerar seu espaço social, interessando tanto a pesquisadores e educadores como uma forma de conhecimento e de ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis, como também de estabelecer com elas um diálogo intercultural, relação esta que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais.

Souza e Castro (2008) ressaltam que os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural, quando articulados e confrontados nas interações entre adultos e crianças, podem suscitar questões instigantes sobre o papel geracional para uma visão crítica das transformações culturais, de nossa cultura contemporânea. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva bakhtiana, os signos de uma cultura, assim como as significações, estão permeados de ideologia. Os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano (atos, gestos, palavras, etc.) se reconstruem mutuamente, numa interação dialética constante.

Ao considerar a importância de dar voz às crianças, a entrevista se mostra um meio viável e possível, por seu caráter dialógico. Para o dialogismo, de acordo com Mikhail Bakhtin, toda enunciação faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, não existindo, então, um enunciado isolado, mas sim um elo em uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Dessa forma, as relações dialógicas são relações de sentido (SOUZA; CASTRO, 2008).

É no diálogo que se dá a produção de linguagem, sendo fundamental buscar compreender os sentidos que estão por trás das palavras, dos gestos, das expressões. Portanto, é preciso considerar os diversos contextos em que tanto o pesquisado quanto o pesquisador se relacionam, pois a orientação social estará sempre presente em qualquer enunciação, sendo esta verbal ou não verbal (SOUZA; CASTRO, 2008).

Para Francischini e Campos (2008), a perspectiva discursiva tem como pressuposto que os discursos dos sujeitos são reveladores de suas crenças, seus valores e suas concepções, cabendo ao pesquisador compreender seu significado. Assim, surge a necessidade de, na ação investigativa, considerar a diversidade de processos que envolvem as relações entre pesquisador e criança, em virtude de uma assimetria dessa relação decorrente das diferentes posições e papéis sociais assumidos por esses sujeitos.

Ferreira (2005), citado por Leite (2008), ressalta que pesquisar com as crianças *implica em romper com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e criar contextos de relação capazes de lhes permitir fazerem ouvir as suas vozes e serem escutadas* (LEITE, 2008, p. 122). Para isso, é importante que a criança queira, espontaneamente, participar da pesquisa; que o pesquisador descreva não só o lugar físico da realização da pesquisa, mas também o lugar político e social; que o pesquisador tenha consciência de que o modo como ele se apresenta para as crianças acentua ou diminui as tensões de poder; e que o pesquisador fique atento à sua linguagem corporal, gestos e olhares.

É preciso considerar que as crianças se expressam de um modo muito peculiar e diferente do adulto. Embora elas se expressem diferentemente de nós, é importante assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências sejam diferentes daqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem (FERREIRA, 2005, citado por LEITE, 2008).

A expressão das crianças envolvidas nas pesquisas dá pistas sobre suas maneiras de ser e de agir, suas formas de experienciar o mundo e de significá-lo (LEITE, 2008). De acordo Rocha (2008), a ênfase na escuta das crianças justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e para a troca cultural. Esta legitimação da ação social das crianças é resultado também do reconhecimento e da definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Segundo Silva *et al.* (2005), conhecer as ações e produções infantis e as relações entre adultos e crianças são passos essenciais para a intervenção e a mudança. Tonucci (2005) ressalta que essas crianças, tão distantes de nós e tão necessitadas de nossa ajuda e de nosso afeto, difíceis de ouvir e de compreender, possuem em si uma força revolucionária: se estivermos dispostos a nos colocar na altura delas, a lhes dar a palavra, elas serão capazes de nos ajudar a compreender o mundo e nos indicará as possibilidades de mudança e nos dará a força para que ela aconteça.

Diante do marco teórico que norteou esta pesquisa, fica claro compreender como é importante definir um referencial teórico para direcionar e ajudar a compreender os dados. À luz da teoria piagetiana, podemos compreender como a criança constrói o seu conhecimento e suas representações sobre a escola e como ela interage com o mundo ao seu redor. Para compreender as representações das crianças sobre a instituição escolar

como conhecimento social, construído na interação com as pessoas a partir do que é definido pela sociedade, é importante também compreender como, historicamente, a concepção de escola e de ambiente escolar vem sendo construído ao longo dos anos, refletindo hoje na maneira como a sociedade vê e conceitua o papel da escola.

Embora seja importante conhecer como a escola vem sendo entendida ao longo dos anos, faz-se igualmente necessário e urgente considerar o que os estudiosos da área discutem hoje sobre o ambiente escolar e sua organização, além das reflexões sobre o papel do brincar na instituição e na rotina, visando ao pleno desenvolvimento da criança. E para conhecer o que as crianças pensam sobre a escola e como a conceituam é necessário ouvi-las, possibilitá-las expressar suas ideias e concepções de mundo, e não solicitar a outros que falem por elas. As crianças têm o que dizer sobre sua realidade e suas vivências, constatação esta que aponta para a necessidade cada vez maior de pesquisas *com* crianças.

Para que a “voz” das crianças pudesse ser ouvida e compreendida sobre o que pensam sobre a escola, optou-se, nesta pesquisa, pelo procedimento de coleta e análise de dados denominado método clínico piagetiano, em coerência à opção teórica, a teoria piagetiana, e por ser um método que possibilita conhecer o que as crianças pensam, sentem, agem e percebem sobre o mundo.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada é do tipo exploratória e descritiva. Exploratória, devido aos poucos estudos existentes em relação ao conhecimento social da criança sobre o ambiente da educação infantil utilizando o método clínico. Como pontua Marconi e Lakatos (2008), as pesquisas exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador e da pesquisadora com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

As pesquisas exploratórias são, geralmente, recomendadas para problemas investigativos em que o conhecimento na área é muito reduzido. Desta forma, a pesquisa exploratória é necessária para obtenção da experiência que auxilie a formulação de hipóteses significativas para a pesquisa definitiva.

A pesquisa também foi descritiva, pois buscou descrever características de uma população por meio do estudo de suas crenças. Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Considera-se também pesquisa descritiva aquelas que visam descrever características de um grupo, como também o estudo do nível de atendimento de entidades e o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população.

A abordagem foi qualitativa. Minayo *et al.* (2010) ressaltam que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Além disso, os pesquisadores afirmam que o universo da população humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Por se caracterizar como uma pesquisa exploratória, o método de coleta e análise dos dados utilizado na pesquisa foi o método clínico piagetiano. A escolha pelo método clínico justificou-se por ser considerado por Delval (2002) um procedimento que permite explorar campos novos, como muitos temas referentes à construção de grande parte dos conhecimentos sociais, e também para descobrir tendências do pensamento da criança que, de outro modo, seriam difíceis de imaginar.

O método de investigação denominado método clínico foi criado por Jean Piaget, ao se preocupar em descobrir como o ser humano passa de um conhecimento

elementar para um conhecimento mais complexo. No contexto histórico que se deu essa criação, descrita por Piaget em seu livro “A Representação do Mundo na Criança” (1926/2005), havia poucas opções metodológicas para o estudo da criança, existindo basicamente os testes e a observação. Embora apresentassem grandes contribuições e possibilitassem o avanço desse campo de estudo, os testes e a observação tinham limitações e entraves para o que Piaget se propunha investigar.

Nesse contexto, Piaget desenvolve seu método de pesquisa adaptando o método clínico clássico usado na medicina psiquiátrica para a investigação experimental. Criase, então, um novo sistema de estudo do desenvolvimento do conhecimento, capaz de reunir recursos dos testes e da observação e driblar seus respectivos inconvenientes.

Os testes, embora pudessem ser úteis para um diagnóstico individual, por submeter as crianças a perguntas fixas e iguais para todos os sujeitos e sob as mesmas condições, mostrava-se um instrumento inadequado para o estudo das ideias infantis, pois corria-se o risco de falsear as perspectivas, distorcendo a orientação do pensamento da criança e, conseqüentemente, não permitindo a análise satisfatória dos dados. A partir disso, Piaget percebeu que era necessário um método com maior flexibilidade, variação das perguntas e a presença de contrassugestões.

Já a observação pura, útil na etapa inicial das pesquisas sobre o pensamento das crianças, apresentava alguns entraves, como o fato de ser laboriosa e de não permitir captar o pensamento das crianças devido ao egocentrismo presente nelas, que as faz não expor espontaneamente seu pensamento e pontos de vista, por acreditar que todos pensam igual a elas, o que dificulta também distinguir, somente pela observação pura, o que é brincadeira e o que é crença.

Na obra “A Representação do Mundo na Criança”, o objetivo de Piaget foi investigar as representações do mundo que surgem, espontaneamente, nas crianças ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, ele se preocupava tanto com a forma, ou seja, com o funcionamento do pensamento, que é expresso quando a criança interage com seus pares e com o adulto, podendo ser observado de fora; já o conteúdo necessita de uma técnica especial, por ser um sistema de crenças íntimas, do qual a criança pode não ter tomado consciência e nunca ter expressado por meio da fala (CANTELLI, 2000).

Assim, Piaget percebeu que para estudar o conhecimento necessitava de um método experimental específico que permitisse a compreensão de sua gênese, pois as pesquisas e os métodos existentes não o permitiam. O método clínico, então, tem como

essência a intervenção constante do investigador diante da conduta do sujeito, colocando-o em uma situação problemática, que ele tem de resolver ou explicar, e a partir das respostas do sujeito novas intervenções são feitas com o objetivo de esclarecer o sentido do que ele está fazendo ou falando.

Desde sua fase inicial, o método clínico sofreu modificações vinculadas aos objetivos das investigações de Piaget e às peculiaridades das situações experimentais (CANTELLI, 2000). O Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Genebra propõe quatro etapas na utilização do método clínico: o primeiro período, denominado *elaboração do método*, compreendeu os trabalhos realizados entre 1920 e 1930, dentre os quais constitui um marco muito importante a pesquisa sobre a representação do mundo na criança; o segundo período é denominado de *observação crítica*, que vai de 1930 a 1940 e se dedicou ao estudo das origens da inteligência, ou seja, ao período sensório-motor; o terceiro período chama-se *método clínico e formalização*, e compreende o período de 1940 a 1955, cuja preocupação era estudar as operações mentais da etapa concreta e etapa formal; e finalmente o quarto período, que se caracteriza pelos desenvolvimentos recentes, a partir de 1955 (DELVAL, 2002).

Embora o método tenha sofrido modificações, indo de uma entrevista puramente verbal, passando por inclusão de situações problemas e, por fim, pela manipulação de materiais para que os sujeitos pudessem revelar sua forma de pensamento, a essência do método que consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, visando descobrir os caminhos que segue o pensamento humano, permaneceu inalterada.

De acordo com Cantelli (2000), o método clínico é um dos aspectos mais originais da obra de Piaget, pois mesmo sofrendo transformações ao longo dos anos o método permaneceu fiel ao princípio inicial de ser um instrumento de investigação que, levando em conta a atividade lógica da criança, possibilita não só maior entendimento de como ocorre o desenvolvimento intelectual, mas também permite maior compreensão de como as representações se formam e evoluem.

A utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade ao seu redor e revelam isso durante a entrevista ou por meio das ações. Para isso, há a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito, que o coloca em uma situação problemática que ele tem de resolver ou explicar, e a partir da atuação

do sujeito novas intervenções são feitas, com o objetivo de esclarecer qual o sentido do que ele está fazendo ou falando.

Portanto, na interação entre experimentador e sujeito, o primeiro tem de se perguntar sempre sobre o significado da conduta do sujeito e a relação com suas capacidades mentais. Ou seja, para que o experimentador compreenda melhor os sentidos atribuídos pelo sujeito nas falas e ações, ele tem de ir formulando hipóteses, durante a entrevista, sobre a explicação dada pelo sujeito, suas razões e seus sentidos, modificando-as continuamente diante da conduta do sujeito (DELVAL, 2002).

Delval (2002) apresenta três tipos de utilização do método clínico, selecionadas a partir dos objetivos do experimentador:

1. Entrevista livre (sem material) – mantém-se uma conversa aberta com a criança, procurando seguir o curso de suas ideias a respeito da explicação do problema. O entrevistador intervém sistematicamente e conduz suas perguntas de modo a tentar esclarecer o que a criança diz. É utilizada quando se busca investigar as ideias do sujeito sobre fenômenos inacessíveis do mundo natural.
2. Explicação sobre uma situação (com materiais de apoio ao pensamento) – entrevista-se o sujeito a partir dos materiais apresentados e manipulados ou sobre as transformações que se produzem nos objetos que ele tem diante de si. Geralmente são utilizados como elementos de apoio, principalmente no estudo sobre o conhecimento social, histórias, desenhos e fotografias, desenhos das próprias crianças, ou outros materiais e situações.
3. Método não verbal (ações sobre a realidade sem linguagem) – o entrevistador introduz modificações nas situações em que o sujeito se encontra, de acordo com suas hipóteses ou suposições acerca do que está se passando na mente do sujeito. É a ação do sujeito que confirmará ou não as hipóteses.

Para o estudo das representações infantis acerca do mundo social, geralmente, é feita uma entrevista verbal com ou sem material de apoio ao pensamento, o que irá depender dos objetivos da pesquisa ou da idade das crianças entrevistadas. As perguntas feitas pelo experimentador na entrevista seguem um roteiro previamente estabelecido, porém vão sendo acrescentadas perguntas necessárias para melhor compreensão e esclarecimento da fala do sujeito. Por isso, na entrevista clínica encontramos dois tipos

de perguntas: as *básicas*, que são as que fazem parte do roteiro e são iguais para todos, e as *complementares*, feitas para esclarecer o que o sujeito diz, sendo, portanto, diferenciadas entre os entrevistados (DELVAL, 2002).

Ao considerar o egocentrismo intelectual presente no curso do estágio pré-operatório, que faz com que a criança não sinta necessidade de expressar seu pensamento por acreditar que todos compartilham do mesmo pensamento e ponto de vista que ela, o método apresenta a necessidade de intervir, contrassuggerir e levantar questões-problemas que fazem com que a criança expresse seu pensamento por fala ou ações, possibilitando assim penetrar nos caminhos percorridos pelo pensamento infantil. É importante ressaltar que nos estágios operatório concreto e operatório formal também se faz necessária a contra-argumentação, pois são as perguntas e contrassugestões que levam o sistema intelectual ao desequilíbrio e à busca para se adaptar à nova situação. Diante dessa perturbação, o sistema tenta se organizar, voltar ao equilíbrio inicial, por meio do processo de equilibração. Há, nesse sentido, progresso do sistema intelectual, reflexão e construção de conhecimentos.

A entrevista, nessa perspectiva, faz com que a criança pense sempre. Por isso a importância das respostas desencadeadas e espontâneas para o método, pois as respostas desencadeadas, originadas após reflexão a uma pergunta nova, e as respostas espontâneas, já elaboradas anteriormente, demonstram o processo de equilibração. Em ambos os casos podemos perceber que diante da pergunta do entrevistador, seja esta nova ou não para a criança, o sistema cognitivo perturba-se e logo busca voltar ao equilíbrio anterior. No primeiro caso (respostas desencadeadas), a criança recorre a esquemas anteriores para elaborar sua resposta; já no segundo, mesmo que a pergunta não seja nova para a criança e mesmo que ela já tenha elaborado uma resposta anterior à pergunta, há também uma perturbação que a faz reafirmar sua resposta, ou seja, podemos dizer que reafirmar também é mudar. Essas duas respostas são destacadas por Piaget no método clínico, por serem as que permitem melhor compreender a orientação do pensamento da criança, de como ela se desenvolve, muda, passa de um menor para um maior equilíbrio, passa de um estágio a outro, como ela progride de um conhecimento simples até chegar ao conhecimento formal e científico que o adulto geralmente já alcançou. Diante disso, vê-se a importância que o entrevistador tem ao assumir o papel de desequilibrar, ou seja, de fazer refletir.

No método clínico, após a realização e gravação da entrevista, é feita sua transcrição para posterior análise dos dados. Então, após reunir os dados da pesquisa,

parte-se para a tarefa mais complexa, principalmente devido às características do método, como dados muitos variados e por não existir procedimentos gerais, o que significa que cada pesquisa terá uma forma diferente de análise, pois o modo de analisar os dados e de categorizá-los irá depender do tema pesquisado. Neste caso, é importante que o pesquisador se apoie nos seus objetivos e hipóteses para delimitação de sua meta. Embora a grande abertura do método traga dificuldades para a análise, possibilita a descoberta de coisas novas, o que só enriquece o trabalho.

O pesquisador, ao analisar os dados, precisa categorizá-los e decidir diante de sua variedade o que irá considerar como semelhante e o que considerar como diferente; o que é mais importante em relação às hipóteses ou às concepções gerais dos sujeitos da idade analisada. Como ressalta Delval (2002), *o trabalho de analisar os dados consiste fundamentalmente em procurar extrair o que as respostas dos sujeitos têm de comum e geral* (DELVAL, 2002, p. 211).

Por isso, uma tarefa importante e bastante difícil para o experimentador é distinguir os cinco tipos de respostas encontradas por Piaget, a partir do método clínico. As respostas classificadas por ele são: **espontâneas**: as que a criança dá espontaneamente sem intervenção do entrevistador ou dos adultos, e são as que mais interessam; **desencadeadas**: surgidas na entrevista diante das perguntas do experimentador, mas elaboradas pelo sujeito e relacionadas com o conjunto de pensamento; **sugeridas**: produto da entrevista e influenciada pela intervenção do experimentador, respostas estas pouco interessantes e que se deve procurar evitar; **fabuladas**: histórias criadas pela criança ao longo da entrevista pouco relacionadas com o tema e de caráter pessoal; e **não importistas**: qualquer coisa que a criança diz para livrar-se do experimentador.

Dentre as respostas classificadas e apresentadas por Piaget, somente as crenças espontâneas e desencadeadas merecem atenção por parte do pesquisador, principalmente a primeira, embora as crenças desencadeadas também sejam importantes por instruírem, na medida em que permitem identificar a orientação do pensamento da criança. Já a fabulação pode nos dar algumas indicações de soluções que as crianças dão a si mesmas quando não encontram melhores, porém trata-se de um indício negativo. E, por fim, as reações classificadas como não importismo e as crenças sugeridas, que devem ser classificadas de maneira específica ou eliminadas.

Para que o pesquisador possa distinguir melhor os tipos de respostas, Piaget (1926/2005) aponta algumas regras e critérios que permitem esse diagnóstico. Segundo ele, para se reconhecer a crença sugerida e o não importismo, basta perceber que as

crenças sugeridas são momentâneas, não resistindo a contrassugestões, e também se relacionam de forma fraca com o restante das convicções do sujeito. Já o não imor-tismo pode ser facilmente identificado em comparação com a fabulação, sendo esta última bem mais rica e sistematizada.

Segundo Piaget (1926/2005), a grande dificuldade se encontra em distinguir as crenças espontâneas das crenças desencadeadas, pois ambas resistem à sugestão; têm raízes profundas no pensamento da criança; apresentam certa generalidade entre as crianças de uma mesma idade; duram vários anos e decrescem aos poucos, em vez de acabarem bruscamente; e, por fim, as duas se fundem com as primeiras respostas “justas”, ou seja, com respostas resultantes da pressão do ambiente adulto.

Quanto à última característica das crenças espontâneas e desencadeadas, Piaget também apontou critérios que ajudam o pesquisador a diferenciar o que provém da própria criança e o que é resultado das conversas adultas incorporadas por ela. Um deles refere-se à necessidade de considerar a uniformidade das respostas das crianças de uma mesma média de idade mental. O autor afirma:

*Se, com efeito, todas as crianças da mesma idade mental chegam à mesma representação de um dado fenômeno, apesar dos acasos de suas circunstâncias pessoais, dos contatos que tiveram, das conversas ouvidas etc., temos aí um primeiro elemento em favor da originalidade dessa crença. (PIAGET, 1926/2005, p. 30)*

Outro fator importante a considerar é que, com o desenvolvimento, a crença espontânea evolui, seguindo um processo contínuo, portanto, quando a crença é da própria criança, não desaparece bruscamente, mas sim se relaciona com a nova crença a surgir.

Embora o método clínico apresente algumas dificuldades ao pesquisador por sua natureza flexível, essa mesma natureza faz dele um método com grandes possibilidades. Como ressalta Delval (2002), nenhum outro método permite ao pesquisador penetrar com tanta facilidade nos caminhos do pensamento humano.

A utilização desse método se baseia no pressuposto de que os sujeitos têm suas próprias ideias sobre o mundo ao seu redor, que não são mera reprodução do que recebem, observam, adquirem com a experiência, e que é por meio dos instrumentos intelectuais que o sujeito disponibiliza no momento que ele será capaz de organizar tudo o que recebe, na tentativa de dar sentido ao que acontece, extraíndo disso uma ordem e uma regularidade.

Por isso, por mais que possamos ter alguma intuição sobre as respostas que os sujeitos darão sempre iremos nos surpreender, principalmente quando vamos estudar algum assunto novo, pois existem diferentes formas de resolver os problemas, além de considerarmos as diferenças individuais dos sujeitos entrevistados que, em geral, afetam mais o conteúdo que a forma ou o tipo de resposta.

A definição por esse procedimento metodológico parte do pressuposto que o método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, sentem, agem e percebem, que procura descobrir o que não está explícito na fala e nas ações do sujeito, mas sim o que está por trás de sua conduta (DELVAL, 2002).

Dessa maneira, podemos observar, como aponta Delval (2002), que as crianças, desde muito cedo, preocupam-se com os acontecimentos e as coisas ao seu redor, buscando elaborar alguma explicação para dar sentido à realidade que as cerca. Às vezes elas colocam as questões de uma forma diferente da que os adultos fazem, e é isso que vale a pena estudar, as suas representações. Por isso, escolheu-se o método clínico para este estudo, ou seja, por ser um método que orienta a elaboração de um instrumento para descobrir como essas representações estão sendo construídas.

### **3.1. Sujeitos e situação experimental**

A presente pesquisa foi realizada com crianças que frequentavam instituições de educação infantil. A amostra foi composta por todas as crianças na faixa de 5 a 6 anos de uma sala de uma escola construtivista, denominada de Escola A, e por crianças da mesma faixa etária que frequentavam a pré-escola de uma instituição de educação infantil tradicional, denominada de Escola B. A amostra foi composta por um total de 38 crianças, sendo 18 crianças da Escola A (construtivista) e 20 crianças da Escola B (tradicional).

A opção pela faixa etária de 5 a 6 anos baseou-se no pressuposto de que apesar de as crianças de 2 anos já terem a capacidade de representação, é a partir dos 4 anos que elas conseguem expor com mais facilidade seu pensamento, utilizando-se da linguagem verbal, portanto é mais viável para o pesquisador ter a compreensão do pensamento das crianças, principalmente no campo de estudo das representações infantis.

Embora a escola construtivista atenda em período integral e a escola tradicional em período parcial, o critério utilizado na escolha das duas escolas foi os ambientes diferenciados e caracterizados como construtivista e tradicional, respectivamente. É

importante ressaltar que, apesar de uma escola ser pública e a outra privada, o público atendido nas duas instituições é homogêneo, caracterizado por filhos de professores universitários, de servidores com nível superior e médio, de estudantes universitários e de profissionais liberais.

A Escola A e a Escola B localizam-se no município de Viçosa, Minas Gerais. Viçosa está situada na região da Zona da Mata, entre as Serras da Mantiqueira, do Caparaó e da Piedade, a 228 km da capital do estado, Belo Horizonte. Possui uma população estimada em 72.220 habitantes. Dados do IBGE (2009) apontam que o número de matrículas na pré-escola correspondia a 1.542, sendo 933 matrículas realizadas na pré-escola pública municipal e 609 matrículas na pré-escola privada.

A Escola A (construtivista) está localizada na Universidade Federal local e atende filhos de funcionários desta Instituição, filhos de funcionários de órgãos vinculados, filhos de estudantes de graduação e pós-graduação e crianças da comunidade viçosense. No total atende 20 crianças de 5 anos a 6 anos, em período integral. O programa de atendimento da escola construtivista tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, ou seja, físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral, complementando a ação da família e da comunidade.

Sua proposta de educação infantil baseia-se nos princípios teóricos da abordagem construtivista piagetiana, em que a criança é vista como um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. O ambiente físico é organizado a partir do brinquedo e dividido em áreas, em centros de interesses: área de recepção, área de artes, área de brinquedo manipulativo, área silenciosa, área de brinquedo dramático, área de ciências, área de blocos, com armários que contêm brinquedos e materiais para as atividades, e um armário com colchões para a hora do descanso, além de possuir banheiros com chuveiros e sanitários. A sala ambiente é organizada, e os materiais disponibilizados de forma acessível às crianças.

A parte externa da escola possui uma área coberta e uma descoberta. A área externa coberta é cimentada e possui módulos de madeira, uma caixa de areia móvel, um depósito de brinquedos e sucatas para serem ali utilizados. Nessa área também se encontra a cozinha, para preparação de alimentos. A área externa descoberta é ampla, gramada, constituída por uma parte plana e outra com declive (barranco), e possui equipamentos fixos: túnel, dois escorregadores, três caixas de areia, uma casinha colorida, feita de cimento, e um espaço com bancos de cimento denominado “pracinha”.

O critério utilizado para seleção da Escola A (construtivista) foi o da predominância de características que evidenciam um ambiente construtivista, pelo fato de a instituição privilegiar o brincar e disponibilizar um espaço amplo e diverso em que a criança tem a oportunidade de escolha e liberdade de expressão, além de proporcionar um ambiente no qual o(a) professor(a) respeita as crianças, seus interesses, sentimentos e valores e incentiva o respeito entre as próprias crianças, contribuindo, assim, para um clima de cooperação e autonomia. Esse respeito se dá à medida que o professor escuta e considera o que a criança diz e valoriza os seus interesses, ou seja, o(a) professor(a) se coloca na perspectiva da criança, considerando tanto o ponto de vista dela como também a incentiva a considerar o ponto de vista dos outros.

A Escola B (tradicional) localiza-se no centro da cidade de Viçosa. É uma escola privada que atende crianças da comunidade viçosense desde a educação infantil até o ensino médio. Na sala da educação infantil que as crianças entrevistadas frequentavam eram atendidas 22 crianças.

O critério utilizado para seleção da sala da pré-escola tradicional foi a predominância das características deste tipo de ambiente, ou seja, uma sala em que tanto a disposição espacial e física quanto as relações ali estabelecidas reforçam e se centram no(a) professor(a), limitando as livres escolhas por parte da criança, as interações entre as crianças e o desenvolvimento de sua autonomia.

A sala das crianças entrevistadas na escola tradicional possui quadro-negro afixado na parede, ocupando um lugar central, e ao lado está a mesa da professora. As mesas das crianças são em formato de hexágono, onde as crianças se sentam em grupos. Em um lado da parede ficam pendurados os trabalhos das crianças, há um armário e uma televisão. Do outro lado ficam penduradas as mochilas das crianças e uma prateleira onde ficam alguns brinquedos. As crianças desenvolvem atividades direcionadas pela professora e realizadas na apostila e em folhas distribuídas com tarefas.

Além das salas, a escola possui um pátio cimentado, uma quadra coberta, outro espaço coberto, além de uma área coberta com equipamentos fixos (pula-pula, balanço, escorregador de plástico, e um vai-e-vem), denominada “parquinho”, onde também se encontram os banheiros para uso das crianças.

Primeiramente foi feito um contato inicial com os pais, as escolas e as crianças, para consentimento de participação na pesquisa. As crianças foram convidadas, e só participaram as que consentiram.

### **3.2. Construção do instrumento de coleta de dados**

Um dos objetivos da presente pesquisa foi a construção de um instrumento para a identificação das representações das crianças sobre o ambiente da instituição de educação infantil. Como exposto nos procedimentos metodológicos, o método utilizado neste estudo foi o clínico, que tem como uma de suas especificidades a ausência de procedimentos gerais de coleta e análise dos dados, o que exige do pesquisador a elaboração de um instrumento que atenda aos objetivos da pesquisa dentro da temática a ser estudada.

Por isso a proposta de construir um instrumento que nos possibilitasse apreender as representações das crianças sobre o conceito de escola, visando adequá-lo à temática do estudo e à idade das crianças, sujeitos desta pesquisa.

O processo de construção do instrumento iniciou-se durante a disciplina sobre o método clínico, no curso do Mestrado em Economia Doméstica. No final da disciplina foi elaborado um esboço de possíveis perguntas relacionadas à temática.

Após a leitura de pesquisas em que crianças foram entrevistadas sobre o ambiente escolar, principalmente do trabalho de Saravali (2010), as perguntas foram reelaboradas, acrescentando-se às perguntas básicas perguntas complementares. Ressalta-se que, embora o método clínico seja um procedimento de entrevista aberta, é necessário dispor de um núcleo básico de perguntas referentes aos aspectos fundamentais da pesquisa e que devem ser feitas a todos os sujeitos da pesquisa, para possibilitar a comparação das respostas. Ou seja, cada entrevista será diferente pelo fato de a entrevista clínica ser aberta e seguir o curso do pensamento do sujeito, porém deve conter uma parte básica que seja comum a todas as entrevistas. As perguntas complementares, diferentemente das básicas, não necessariamente são feitas a todos os sujeitos, pois variam de acordo com a resposta dada por eles, o que apontará se serão necessárias outras perguntas para melhor esclarecimento do sentido do que foi dito pelo entrevistado (DELVAL, 2002).

Para melhor organização interna do trabalho, as perguntas foram ordenadas dentro dos seguintes itens propostos por Delval (2002): Descrição inicial: parte introdutória da temática; Autocaracterização: item que tem por objetivo possibilitar conhecer como as crianças falam de assuntos referentes a elas diretamente; Aspectos: item em que aprofundamos a temática com as crianças; Extensão: item que tem como objetivo expandir a temática com situações amplas que abrangem aspectos para além das vivências das crianças entrevistadas; Mudança: item com o objetivo de conhecer as

explicações das crianças sobre fenômenos que envolvem mudanças; Justificativas: item que tem por objetivo conhecer as explicações das crianças sobre a causa de fenômenos; e Soluções: item que tem por objetivo conhecer as soluções propostas pelas crianças a problemas apresentados a elas.

Posteriormente, definiu-se a categoria Escola para nortear as perguntas dentro de cada item organizador da entrevista. A categoria Escola foi criada para verificar as representações das crianças sobre o conceito de escola; sobre o que um lugar precisa para ser uma escola; o que é uma escola boa e uma escola ruim; as preferências das crianças em relação ao ambiente escolar, bem como conhecer as soluções propostas pelas crianças diante de situações-problemas referentes à escola apresentadas a elas.

Após as modificações no roteiro de entrevista, inicialmente foram realizadas duas entrevistas com crianças dentro da faixa etária dos sujeitos da pesquisa, sendo uma de escola construtivista (criança 1) e outra de uma escola tradicional (criança 2), como estudo-piloto. Como ressalta Delval (2002), o estudo-piloto é de extrema importância, pois permite testar nosso procedimento de pesquisa antes de empreender o trabalho definido. Seu objetivo é pôr à prova o procedimento em todos os aspectos, até que ele se adapte da melhor maneira possível aos objetivos da pesquisa.

Portanto, realizou-se, individualmente, uma entrevista clínica com cada uma das crianças, para apreender suas representações sobre a escola. Os dados obtidos dessas duas entrevistas do estudo-piloto evidenciaram a capacidade das crianças de falar sobre suas vivências na escola e a representação que constroem desse ambiente. Portanto, a realização do piloto mostrou que é possível entrevistar crianças na idade de 5 a 6 anos e que o método clínico é um procedimento que possibilita apreender as representações infantis. Representações estas que necessitam ser conhecidas e estudadas como forma de contribuir para futuras reflexões, principalmente com relação aos temas relacionados às crianças e à sua vida em sociedade. Esses aspectos podem ser visualizados nos extratos do estudo-piloto:

*Eu acho que a gente poderia mudar a escola. Poderia mudar... Tirar o quadro das escolas que tem quadro e mudar pela área externa. (Criança 1, 5 anos, escola construtivista)*

*Precisa tê cadeira, precisa tê sala, precisa tê parede, precisa tê telhado, precisa tê figura, precisa tê colagem. (Criança 1, 5 anos, escola construtivista)*

*Hum... Um lugar pra mim... Que eu gosto de ir e brincar às vezes... E também, quer dizer, e também... é... é... estudar. (Criança 2, 6; 4 anos, escola tradicional)*

Além de reafirmar a eficácia do método clínico na apreensão das representações infantis, o estudo-piloto com essas duas crianças apontou mudanças necessárias a serem feitas nas entrevistas. Percebemos que a entrevista estava muito extensa para as crianças, com duração média de 49min6s, portanto foram feitas modificações para diminuir a quantidade de perguntas. Delval (2002) aconselha não tentar abarcar um campo de problemas vasto demais; se a intenção é estudar um problema amplo, é melhor dividi-lo em partes e escolher uma delas, deixando as outras para outra ocasião. Segundo o autor, uma entrevista muito longa é cansativa para os sujeitos e para o pesquisador é difícil de analisar.

Em seguida, realizou-se mais uma entrevista, a partir da qual sentimos necessidade de uma situação-problema que introduzisse o tema para a criança, auxiliando-a no pensamento e na reflexão para responder as perguntas da entrevista.

A partir da leitura de uma história utilizada com as crianças na publicação intitulada *Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil*, realizada com crianças entre 5 e 6 anos de instituições de educação infantil de quatro Estados brasileiros (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará e Pernambuco), surgiu a ideia de elaborar uma história para introduzir nossa entrevista e que fosse referência de algumas perguntas. Essa história foi uma adaptação da história utilizada na Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil:

*Era uma vez uma cidade muito legal, que tinha quase tudo que as pessoas precisam: tinha padaria, supermercado, loja, farmácia, igreja e outras coisas. Mas não tinha escola para crianças pequenas, só tinha escolas para crianças grandes. Então as pessoas que moravam nessa cidade acharam que precisava ter uma escola para crianças pequenas como você. Mas essas pessoas não sabiam como essa escola tinha que ser. Elas queriam uma escola que fosse boa, mas não sabiam do que as crianças gostavam, o que elas queriam que tivesse lá. Então, se você morasse nessa cidade, você poderia ajudar a construir a escola. (Fonte: adaptado de Campos e Cruz, 2006)*

Após a introdução da história na entrevista foram realizadas mais duas entrevistas com crianças na faixa de 5 anos de idade, para testar novamente o instrumento. Com base na história, foi confeccionado um desenho para auxiliar as crianças visualizarem a situação narrada pela história, como apoio ao seu pensamento. Esse

desenho foi confeccionado em uma folha de papel-cartão, feito a lápis e posteriormente colorido, como pode ser visualizado no Apêndice D.

Por fim, foi realizada a sexta e última entrevista-piloto, que nos oportunizou fazer as adequações finais para irmos a campo. O protocolo de entrevista e a figura utilizada como material de apoio para a criança visualizar a situação proposta na história encontram-se nos Apêndices C e D.

### **3.3 Método de coleta de dados**

Os dados foram coletados utilizando a entrevista clínica proposta (Apêndices C e D), construída com base na proposta de Piaget, objetivando conhecer e apreender as representações das crianças sobre a escola, por meio de suas verbalizações. A entrevista foi construída, tendo em vista que não havia instrumento pronto com perguntas específicas utilizando o método clínico sobre a categoria escola e destinadas a conhecer os pensamentos de crianças nessa faixa etária que atendiam totalmente aos nossos objetivos. Em virtude da idade e da estrutura de pensamento das crianças entrevistadas, apresentamos, na entrevista verbal, o material concreto (Apêndice D), que serviu de apoio ao pensamento da criança, para auxiliá-las a pensar e refletir sobre o que lhes foi perguntado.

As crianças, individualmente, eram convidadas a se dirigirem a uma sala previamente preparada, juntamente com a pesquisadora, onde foi submetida à entrevista com perguntas relacionadas à categoria Escola. Antes de iniciar a entrevista, as crianças eram comunicadas de que a conversa seria gravada, permitindo também que elas manipulassem o gravador e conhecessem seu funcionamento. Nessa conversa inicial também era comunicado às crianças que a pesquisadora gostaria de conversar com elas para conhecer o que elas pensavam sobre a escola. Após essa conversa inicial, foi apresentada às crianças uma figura ilustrativa (Apêndice D)<sup>9</sup>, confeccionada com o objetivo de representar a história contada à criança no início da entrevista como situação-problema.

---

<sup>9</sup> A figura utilizada na entrevista foi confeccionada por Carinna Maria Souza Rodrigues, graduanda do curso de Nutrição da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A figura consiste em um desenho de uma cidade com alguns pontos comerciais e institucionais como padaria, supermercado, farmácia, etc., e uma mãe com duas crianças à procura de algo, no caso da história à procura de uma escola para crianças pequenas, o que não existia na cidade, feito à mão livre em um papel-cartão de 33,3 x 24,7cm e posteriormente colorido com lápis de cor e revestido com papel Contact, para melhor manipulação e conservação do material.

Durante a realização das entrevistas com as crianças, foi gratificante perceber o interesse delas em participar da pesquisa e de se sentirem importantes, principalmente as crianças do ambiente tradicional, por ter alguém disposto a ouvi-las, alguém que estivesse com elas, interessado em conhecer o que elas pensam, o que elas têm a dizer sobre suas vivências. A duração média das entrevistas foi de 33min70s, devendo ser ressaltado que a entrevista que levou mais tempo teve duração de 49min35s e a que levou menos tempo, de 25min50s. A coleta dos dados se deu no período de um mês, especificamente no mês de novembro de 2011.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para tratamento e análise dos dados. Depois de transcritas, as gravações foram destruídas e, com o objetivo de resguardar os aspectos éticos da pesquisa, a identificação dos entrevistados foi reservada e não divulgada.

### **3.4. Método de análise de dados**

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas em protocolos específicos. Primeiramente, foram separados os protocolos de entrevistas com as respostas das crianças por escola (construtivista e tradicional).

Em seguida as respostas das crianças foram tratadas e classificadas de acordo com os tipos de respostas apontadas por Piaget. As respostas classificadas como não importistas foram aquelas que a criança respondeu qualquer coisa para se livrar da entrevista, que não sentem necessidade de justificar seu raciocínio ou não responde a pergunta. As respostas classificadas como fabuladas foram aquelas em que a criança cria histórias ao longo da entrevista pouco relacionadas com o tema e de caráter pessoal. Já as respostas classificadas como crença foram aquelas dadas pelas crianças a partir do que elas acreditam, de suas convicções.

Piaget (1926/2005) distingue três tipos de crenças: crenças sugeridas, produto da entrevista e influenciadas pela intervenção do experimentador; crenças desencadeadas, surgidas na entrevista das perguntas do entrevistador, mas elaboradas pelo sujeito e relacionadas com o conjunto de seu pensamento; e crenças espontâneas, as que a criança dá espontaneamente sem intervenção do entrevistador ou dos outros adultos. É importante ressaltar que a entrevista foi elaborada de modo a não obter respostas sugeridas, ou seja, a própria entrevista não permitia sugestão, portanto obtivemos e analisamos crenças

desencadeadas e espontâneas. Essas crenças não foram diferenciadas, pela dificuldade de distingui-las e por não ser objetivo da pesquisa.

Para cada tipo de respostas foram atribuídas cores, que marcaram as respostas das crianças, para melhor visualização e diferenciação das respostas. As respostas das crianças classificadas como não importistas e fabuladas foram contabilizadas, porém, pelo fato de não serem respostas que expressassem as convicções das crianças, elas não foram analisadas. Somente as respostas classificadas como crenças (desencadeadas e espontâneas) interessavam a essa pesquisa.

As respostas das crianças foram analisadas, identificando-se os conteúdos e os diferentes elementos utilizados por elas para responder as questões da entrevista. A partir dos conteúdos recorrentes nas respostas das crianças, foram elaboradas “subcategorias” para cada pergunta ou grupo de perguntas dos sete itens organizadores da entrevista (Descrição Inicial; Autocaracterização; Aspectos; Extensão; Mudança; Justificativas; e Soluções). Realizou-se a análise qualitativa dos protocolos de entrevista, procurando estabelecer relações entre as respostas das crianças, agrupando-as por conteúdos semelhantes, nas subcategorias. As principais subcategorias referentes à categoria **Escola** foram:

- 1) **Aspectos físicos:** referem-se às respostas das crianças baseadas em dados externos, diretamente observáveis, como: brinquedos, estrutura física, objetos, espaços escolares, etc.
- 2) **Aspectos humanos:** referem-se às respostas em que as crianças mencionam as pessoas que fazem parte da instituição, como os profissionais da escola (professores e professoras) e as crianças.
- 3) **Atividades desenvolvidas:** referem-se às respostas em que as crianças se remetem ao que fazem no ambiente escolar, como brincadeiras, atividades diversas e atividades relacionadas a algum conteúdo escolar.
- 4) **Sentimentos:** referem-se às respostas das crianças baseadas no que sentem em relação à escola, como o gostar ou não da escola, achar a escola legal, etc.
- 5) **Aprendizagem:** refere-se às respostas em que fazem referência ao processo ensino-aprendizagem, tanto de conteúdos escolares quanto de comportamentos de solidariedade e disciplina.

- 6) **Finalidade:** refere-se às respostas em que as crianças falam da finalidade da escola como um lugar para se fazer algo, seja brincar ou estudar.
- 7) **Alimentação e, ou, rotina:** referem-se às respostas em que as crianças falam da rotina do cotidiano escolar, como descanso, horários, incluindo também a alimentação, ao fazerem referência a alimentos e à água.
- 8) **Comportamentos considerados adequados/inadequados:** referem-se às respostas que dizem respeito ao comportamento das pessoas da escola, como não bater, não falar mal, etc.
- 9) **Regras/obrigações:** referem-se às respostas das crianças que dizem respeito às regras ou obrigações do cotidiano e à rotina escolar.

É importante esclarecer que quando a criança forneceu mais de uma resposta, pertencente a uma mesma subcategoria, ela foi contabilizada uma vez; e quando a resposta da criança continha elementos de mais de uma subcategoria, esta foi contabilizada em cada subcategoria citada na resposta. Portanto, o número total de resposta não corresponde, necessariamente, ao número total de crianças participantes da pesquisa. Em seguida, os dados foram quantificados mediante cálculo porcentual referente ao número de respostas contabilizadas em cada subcategoria. Os dados foram apresentados em quadros, para melhor visualização.

Os resultados obtidos sobre as representações das crianças acerca do ambiente escolar foram analisados e apresentados a partir dos sete itens organizadores da entrevista, sugeridos por Delval (2002): **Descrição inicial:** parte introdutória da temática escola: perguntamos às crianças o conceito de escola, como elas a caracterizam e sua importância; **Autocaracterização:** item que tem por objetivo possibilitar conhecer como as crianças falam de assuntos referentes a elas diretamente: perguntamos se elas gostam de ir à escola e de suas preferências no ambiente escolar que frequentam; **Aspectos:** item que aprofundamos a temática com as crianças: perguntamos sobre o conceito que elas têm de escolas boas e ruins; **Extensão:** item que tem como objetivo expandir a temática com situações amplas que abrangem aspectos para além das vivências das crianças entrevistadas; **Mudança:** item com o objetivo de conhecer as explicações das crianças sobre fenômenos que envolvem mudanças: perguntamos às crianças como uma escola ruim pode ficar uma escola boa e vice-versa; **Justificativas:**

item que tem por objetivo conhecer as explicações das crianças sobre a causa de fenômenos: perguntamos às crianças o porquê da existência de escolas boas e ruins; e **Soluções:** item que tem por objetivo conhecer as soluções propostas pelas crianças a problemas apresentados a elas: perguntamos o que poderia ser feito para todas as escolas serem boas e para ter escolas para todas as crianças.

Para analisar as representações das crianças sobre a escola, procuramos o aporte teórico na teoria piagetiana e nos autores que falam da escola e de seu ambiente, apresentados no marco teórico. Após analisarmos os dados referentes às representações das crianças do ambiente construtivista e das crianças do ambiente tradicional, separadamente, analisamos comparativamente as representações das crianças dos dois ambientes escolares.

Nos capítulos a seguir, apresentamos e discutimos as representações das crianças de ambientes escolares distintos, um construtivista e um tradicional, sobre a instituição escola. Conhecer essas representações permitirá compreender o modo como as crianças dão significado à instituição escolar, local onde vivenciam grande parte de sua infância.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa são apresentados em três capítulos, organizados de acordo com as escolas pesquisadas. O primeiro capítulo apresenta os resultados encontrados sobre as representações das crianças que frequentam uma escola construtivista. O segundo apresenta os resultados encontrados sobre as representações das crianças que frequentam uma escola tradicional. O terceiro apresenta a análise comparativa das representações das crianças que frequentam um ambiente construtivista com as representações das crianças que frequentam um ambiente tradicional.

Como explicado anteriormente, para investigar quais as representações das crianças em relação ao ambiente escolar, foi realizada uma entrevista clínica semiestrutura, organizada a partir da categoria **Escola**. No decorrer da entrevista, solicitamos às crianças que justificassem ou explicassem suas respostas, com o objetivo de conhecer melhor suas ideias.

### 4.1. A escola sob o olhar das crianças que frequentam um ambiente construtivista: apresentando os resultados

As representações infantis sobre a escola são apresentadas e discutidas a partir dos itens do roteiro de entrevista. As respostas das crianças para cada pergunta ou grupos de perguntas que compõem os itens da entrevista foram agrupadas em subcategorias, construídas a partir do que foi recorrente nas respostas<sup>10</sup> das crianças.

#### 1. Descrição inicial

O item descrição inicial tem o objetivo de introduzir a temática pesquisada com as crianças. No caso deste estudo, diz respeito ao modo como os sujeitos conceituam a escola e a caracterizam, ou seja, o que consideram como escola e o que é necessário para ser uma escola, levando em consideração seu grau de importância. Primeiramente é apresentada às crianças uma pequena história situacional para introduzir o tema e ajudar no pensamento da criança:

---

<sup>10</sup> É necessário ressaltar que quando falamos em respostas ou crenças estamos nos referindo às crenças desencadeadas e espontâneas.

*Era uma vez uma cidade muito legal, que tinha quase tudo que as pessoas precisam: tinha padaria, supermercado, loja, farmácia, igreja e outras coisas. Mas não tinha escola para crianças pequenas, só tinha escolas para crianças grandes. Então as pessoas que moravam nessa cidade acharam que precisava ter uma escola para crianças pequenas como você. Mas essas pessoas não sabiam como essa escola tinha que ser. Elas queriam uma escola que fosse boa, mas não sabiam do que as crianças gostavam, o que elas queriam que tivesse lá. Então, se você morasse nessa cidade, você poderia ajudar a construir a escola.*

As perguntas feitas às crianças foram: Se você fosse ajudar, me fala, para você o que é uma escola? As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter para ser uma escola? Você acha importante ir à escola?

Com relação ao conceito de escola, uma criança apresentou resposta não importista e as demais crianças, 17, deram respostas válidas para análise, ou seja, deram respostas consideradas crenças espontâneas ou desencadeadas. Embora uma criança não tenha falado sobre o que acredita ser uma escola, as demais expressaram suas ideias sobre a conceituação de uma instituição escolar. Portanto, podemos destacar que as crianças têm o que dizer sobre a realidade social, principalmente sobre os assuntos referentes à sua vivência, como o caso da escola.

As respostas-crenças foram classificadas em subcategorias. Em relação ao conceito de escola, as respostas foram classificadas como apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Finalidade (lugar para aprender, estudar, brincar)		14	46,7
Aspectos físicos		8	26,7
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras	3	13,3
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	1	
Sentimentos		3	10,0
Aspectos humanos		1	3,3
<b>total</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Percebe-se que ao conceituarem escola, 46,7% das respostas fazem referência à sua finalidade, ou seja, não conceituam a escola pelo “o que é”, mas “para que serve”. Nas respostas que conceituam a escola a partir de sua finalidade, as crianças citam tanto

o processo ensino-aprendizagem, considerando a escola um lugar para aprender, um lugar onde se ensina algo, quanto o brincar, considerando a escola como um lugar de brincadeiras, do lúdico. Vejamos os exemplos a seguir.

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? O que é uma escola? Uma escola faz parte do país, mas... de qualquer forma eu gosto de tudo que tem na escola. Mas o que é uma escola? Uma escola é um lugar onde as crianças ficam pra brincar (Criança 4, de 6;6 anos).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? ... Uma escola pra gente estudar (Criança 15, de 6;2 anos).*

É notório que as crianças não conceituam, mas além de apresentarem a finalidade da escola suas respostas se baseiam também no que tem na escola, o que se faz na escola e seus sentimentos em relação a ela. As respostas que dizem respeito aos aspectos físicos e aos aspectos humanos podem ser exemplificadas nos extratos a seguir.

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Uma escola tem que ter um... um brinquedo muito legal, que as crianças adoram, o que mais pediram... o que eu pedi... flash baleia, mas aí na "Escola A" tem... aí só tem brinquedo novo agora... e também pode comprar brinquedo novo pra escola também. E o que é uma escola? Uma escola? ... uma escola é cheio de brincadeira... uma escola parece uma casa... tem uma coisa... um dramático, ou uma área de blocos... mas só que tem que lavar o tapete toda semana, pra não ficar sujo cheio de coisas... (Criança 3, de 5;10 anos).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Uma escola...é onde, tipo o parquinho, é tão legal ter um monte de brinquedo... (Criança 6, de 5;7 anos).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Eu acho legal. Por que você acha legal? Porque tem um parquinho, muitas brincadeiras, professoras (Criança 10, 5;10 anos).*

Percebe-se que os brinquedos foram recorrentes nas falas das crianças, tanto na conceituação da escola como nas demais perguntas referentes à categoria Escola, nas quais as crianças deram explicações com base nos aspectos físicos. Percebeu-se que o brinquedo é citado como objeto necessário e de grande importância para as crianças no ambiente escolar.

O brincar e o brinquedo estão diretamente relacionados à representação de escola das crianças que frequentam um ambiente construtivista. Embora a criança compreenda que a escola seja um espaço em que a aprendizagem se faz presente, é também

um lugar onde ela pode vivenciar sua infância e a liberdade de ser criança por meio da atividade mais inerente a essa fase da vida.

De acordo com Sarmiento (2002), a natureza interativa do brincar das crianças é um dos elementos fundamentais das culturas da infância. Para o autor, o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não é de se espantar que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

O brincar possui variadas definições, porém a maioria inclui a ideia do brincar como uma atividade prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada (CURTISS, 2006).

*As crianças, nos momentos de brincadeira, por excelência, em que expressam sua cultura lúdica, que brincam e imaginam, exprimem, com maior intensidade e autonomia, um conhecimento cultural que inclui os seus pensamentos e sentimentos nas relações que estabelecem com o mundo que as cerca, num modo profícuo de participação (AGOSTINHO, 2010, p. 248).*

As explicações do que é uma escola baseada no que as crianças fazem no ambiente escolar se referem às atividades desenvolvidas na escola, com destaque para aquelas referentes às brincadeiras. Considerando que as crianças nessa idade dão explicações a partir dos aspectos mais visíveis da situação e que lhes são familiares, podemos inferir que na escola construtivista as atividades desenvolvidas se encontram no âmbito da brincadeira, da ludicidade. Vejamos os extratos a seguir.

*Uma escola? ... uma escola é cheio de brincadeira... uma escola parece uma casa... tem uma coisa... um dramático, ou uma área de blocos... mas só que tem que lavar o tapete toda semana, pra não ficar sujo cheio de coisas... (Criança 3, de 5; 10 anos).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Eu acho legal. Por que você acha legal? Porque tem um parquinho, muitas brincadeiras, professoras (Criança 10, 5; 10 anos).*

Por fim, as crianças conceituam a escola baseadas nos sentimentos em relação a ela, ou seja, conceituam escola a partir do que sentem, de seus gostos e de suas opiniões. Essas respostas são exemplificadas pelos extratos a seguir.

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Uma escola... é uma coisa bem legal, porque lá tem área externa, pode brincar, pode enterrar o pé, mas nessa história não tem escolas tão legais, porque não tem escola (Criança 11, de 6 anos; 1 ano).*

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Legal*. Por que é legal? *Porque tem brincadeira* (Criança 13, de 5; 10 anos).

As crianças que utilizaram os sentimentos para explicar o que é escola, na verdade, não conceituam escola, e sim expressam seus sentimentos construídos sobre essa instituição. Elas afirmam que a escola é “legal”, principalmente por causa da existência de espaços como a área externa e brincadeiras. Por conviverem em um ambiente no qual o brincar se faz presente, as crianças constroem sentimentos positivos em relação à escola e utilizam-se deles para conceituá-la.

No que diz respeito à caracterização da escola, não encontramos respostas classificadas como não importistas ou fabuladas, ou seja, todas as crianças, no total de 18, deram respostas identificadas como crenças e classificadas em subcategorias, como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Caracterização da Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		17	47,3
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras	2	22,2
	Conteúdos escolares	1	
	Atividades diversas	5	
Alimentação e rotina		7	19,4
Aspectos humanos		4	11,1
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Na caracterização da escola, ou seja, ao explicarem o que um lugar precisa para ser uma escola, 47,3% das respostas se referiam aos aspectos físicos. As crianças apontaram vários elementos físicos necessários para a constituição de uma escola, que vão desde estruturas e espaços físicos, como sala, parede, banheiro, etc., até objetos e materiais como brinquedos, lápis, livros, dentre outros. É importante destacar que em todas as respostas que se referiam aos aspectos físicos o brinquedo foi citado. Os extratos a seguir exemplificam esse tipo de resposta.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Aaaahn... eu acho que a escola pode ser aqui [se refere ao local que acontece a entrevista]. O que tem que ter na escola? Brinquedos, e... e... armários... e mesas e cadeiras... como essa [aponta para a mesa da entrevista]. O que mais precisa ter? E*

*armários. O que mais você ia falar pra eles colocarem na escola? Tem colocar telhado, senão pode chover dentro. O que mais? Tem mais alguma coisa? Hum... Tem mais alguma coisa que você acha que tem que ter na escola? Eu, eu, eu sei... um-uma coisa que tem que ter fora da escola. O que tem que ter fora da escola? Escada. Pra que? Pa-para subir. E, e também um portão* (Criança 14, de 6; 3 anos).

*As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? Aaah... tem que ter brinquedo, mesa, almoço, lanche, éee... jantar e café da manhã e atividade e área externa. E brinquedo de casa* (Criança 6, de 5; 7 anos).

*As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? Pra ser uma escola? Tinha que ter brinquedos novos, tinha que ter também alguns brinquedos legais, tinha que ter violãozinho de brincadeira, e... também pra participar tem que ter essas coisa de brincadeira, que a gente inventa uma brincadeira e começa a brincar. Tipo pique-cola, pique-pega, pique-esconde, queimada... O que você ia falar pra eles colocarem nessa escola? Colocar telefone, fazer secretaria e, também fazer a... a sala onde... onde... a "fulana" fica lá na escola A, e também tinha que ter matemática pras crianças aprenderem a ler e a escrever* (Criança 4, de 6; 6 anos).

Percebe-se que a caracterização da escola está apoiada, na maioria das vezes, em dados externos, aqueles diretamente observáveis. Segundo Delval (2002), as explicações iniciais das crianças sobre o mundo se baseiam nos aspectos mais perceptíveis das situações que não implicam processos ocultos que necessitam ser inferidos. Outro fator que chama a atenção é a presença do brinquedo em todas as respostas. Podemos inferir que, para a criança, o brinquedo está diretamente relacionado ao ambiente escolar, sendo condição para sua qualidade.

As crianças também caracterizam a escola a partir do que fazem no ambiente escolar, que vai desde brincadeiras e atividades direcionadas a um conteúdo escolar específico até atividades livres e diversas, como desenho, pintura, etc. Podemos constatar essas respostas a partir dos extratos a seguir.

*As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? Mesa... O que mais? Atividade... comida... [...]* (Criança 16, de 5; 11 anos).

*As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? Pra ser uma escola? Tinha que ter brinquedos novos, tinha que ter também alguns brinquedos legais, tinha que ter violãozinho de brincadeira, e... também pra participar tem que ter essas coisa de brincadeira, que a gente inventa uma brincadeira e começa a brincar. Tipo pique-cola, pique-pega, pique-esconde, queimada... (Criança 4, de 6; 6 anos).*

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Balanço... areia, gaiola. O que mais? Brinquedos, desenho... professora... crianças... comida* (Criança 1, de 5; 9 anos).

Mais uma vez o brincar se destaca dentre as atividades preferidas das crianças. As crianças da escola construtivista não somente demonstram essa preferência, mas também reconhecem a escola como um dos lugares onde o brincar deve ser valorizado, a ponto de ser uma característica das instituições educacionais. Esse fato vai ao encontro das ideias de Warjsskop (1996), que defende o brincar na educação e afirma que se as instituições escolares fossem organizadas em torno do brincar cumpriria seu papel pedagógico, privilegiando a educação das crianças em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Outro aspecto presente nas representações das crianças ao caracterizarem a escola foi a rotina, incluindo a alimentação. As crianças baseiam suas explicações em aspectos que são familiares ao seu cotidiano escolar, exemplificadas nos extratos a seguir.

*Tem que ter... também tem que ter alguns comidas gostosa, porque se ficar sem comida morre, né? Tem que ter água, tem que ter salada, tem que ter maçã, tem que ter tudo* (Criança 4, de 6;6 anos).

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Aaah... tem que ter brinquedo, mesa, almoço, lanche, éee... jantar e café da manha e atividade e área externa. E brinquedo de casa* (Criança 6, de 5;7 anos).

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedos. O que mais que você acha que tem que ter na escola? O que mais uma escola precisa ter? Uma professora. Mais alguma coisa? O que mais precisa ter? Precisa ter hora de buscar [...]* (Criança 8, de 6;2 anos).

A rotina e a alimentação são elementos presentes no cotidiano das crianças da escola construtivista, o que as faz citarem esses elementos, que lhes são familiares, ao caracterizar uma escola. As crianças dão explicações sobre o que um lugar precisa ter para ser uma escola a partir de suas experiências particulares.

Os aspectos humanos aparecem em 11,1% das falas das crianças sobre a caracterização da escola. As crianças, ao expressarem suas ideias sobre o que um lugar precisar ter para ser escola, não se atêm somente a aspectos físicos, mas também a aspectos relacionais e às pessoas com as quais convivem no âmbito escolar. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedo...* O que mais precisa ter na escola? [...] *uma pessoa pra cuidar deles...* Cuidar de quem? *Dos meninos pequenos.* O que mais precisa ter na escola? O que você ia falar pra essas pessoas colocarem na escola? Você falou brinquedos, uma pessoa pra cuidar das crianças... o que mais? [...] *O que a Lulu [Luisa, criança da sala que fez a entrevista antes dela] falou?* Ela falou o que ela pensava, eu não me lembro mais... o que ela achava. O que você achar, você fala. O que uma escola precisa ter? *Os coleguinhas.* O que as crianças gostam na escola? *De amigos* (Criança 2, de 5;6 anos).

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Balanço... areia, gaiola.* O que mais? *Brinquedos, desenho... professora... crianças... comida* (Criança 1, de 5;9 anos).

As crianças consideram as pessoas como parte integrante da escola, principalmente aquelas com as quais estão em contato direto, como os professores e as demais crianças. Elas destacam a importância dos vínculos e das relações de amizade que estabelecem no ambiente escolar e a presença do adulto exercendo o papel social de professor. As crianças ressaltam a necessidade da presença das pessoas como elementos necessários para que a escola exista e funcione como tal, apontando, como diz Forneiro (1998), a dimensão relacional, ou seja, as diferentes relações que estabelecem dentro do espaço.

Com relação à caracterização da escola, os resultados encontrados se assemelham com os resultados da pesquisa realizada por Saravali e Guimarães (2010) com crianças entre 7 e 8 anos de idade, em que estas caracterizaram a escola a partir de aspectos materiais, referentes à estrutura física, aos materiais, etc.; de aspectos materiais e humanos; e de aspectos subjetivos, referentes aos desejos pessoais da criança, valores e estados emocionais. Segundo as pesquisadoras, a maioria das crianças do ambiente sociomoral construtivista tende a considerar que os aspectos materiais não são suficientes, indicando a necessidade de outros.

Neste estudo as crianças da escola construtivista não somente citam aspectos físicos na caracterização da escola, mas apontam outros elementos referentes às atividades desenvolvidas, à rotina e aos aspectos humanos no ambiente escolar.

Os resultados encontrados por Cantelli (2000) também se assemelham no que diz respeito à grande ênfase dos aspectos físicos, no caso denominado pela pesquisadora de aspectos materiais, nas respostas das crianças sobre a caracterização da escola. A pesquisadora entrevistou crianças e adolescentes de 7 a 15 anos. Os sujeitos de 7 a 9 anos tiveram suas respostas classificadas no Nível I, no qual as crianças viam a escola

de forma fragmentada, apoiadas em certos aspectos da organização escolar que lhes são familiares, como o conjunto de elementos materiais, de pessoas e de tarefas.

Com relação à importância de ir à escola, apenas uma criança deu resposta não importista e 17 crianças deram respostas classificadas como crenças e válidas para análise. Das crianças que deram respostas-crenças, todas afirmaram considerar importante ir à escola. As respostas-crenças foram classificadas nas subcategorias apresentadas na Tabela 3.

**Tabela 3** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Importância de ir à Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aprendizagem		12	63,2
Aspectos físicos		3	15,8
Sentimentos (legal, gosta)		3	15,8
Aspectos humanos		1	5,2
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	-	-
	Conteúdos escolares		
	Atividades diversas		
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Mais da metade das respostas, 63,2%, faz referência ao processo de ensino-aprendizagem como justificativa da importância de se ir à escola, pois é nesse lugar que se estuda e aprende conteúdos escolares e comportamentos. As crianças apontam, por meio de suas explicações, a função social da escola de transmitir os conhecimentos adquiridos pela humanidade. Elas se referem à aprendizagem de conteúdos que fazem parte do seu dia a dia na instituição escolar, mesmo que esses conteúdos, como a leitura, escrita, matemática, etc., sejam trabalhados por meio de brincadeiras. Vejamos alguns extratos a seguir.

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha importante ir pra escola? *Pra aprender a ler... pra... a ... a matemática* (Criança 5, de 5; 11 anos).

Você acha que é importante ir á escola? *Aham... a gente aprende um monte de coisa nova. O que aprende na escola? A gente aprende que não pode fazer coisa errada, aprende que... aprende um montão de coisas. O que mais aprende? Aprende a ler... aprende a se comportar* (Criança 6, de 5; 7 anos).

Você acha que é importante ir á escola? *Acho. Por que você acha importante? A gente aprende a lê, aprende em francês, inglês...* (Criança 10, de 5; 10 anos).

As falas das crianças expressam bem a importância atribuída pela sociedade à instituição escolar. Isso não seria diferente, pois estamos estudando um conhecimento social que, na perspectiva piagetiana, é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais ou culturais chegam a um acordo por convenção. O que diferencia esse conhecimento dos demais é que, para sua construção, é necessário o contato com as pessoas, pois esse tipo de conhecimento tem origem cultural.

É importante ressaltar que embora o conhecimento social se dê na interação com as outras pessoas ele não é uma simples cópia do que é transmitido pelos outros, mas construído pela criança a partir de suas ações na interação com as pessoas, sejam elas crianças ou adultos. Percebemos pelas falas que, como aponta Saravali e Guimarães (2010), as crianças sofrem diversas influências sociais quando interagem com o meio em que estão inseridas e é por meio dessa interação e das trocas estabelecidas que as crianças iniciam a construção de suas representações sobre a realidade social.

As respostas das crianças em relação à importância de se frequentar uma escola também fazem referência ao que há na escola, tanto os aspectos físicos, correspondendo a 15,8% das respostas, quanto os aspectos humanos, correspondendo a 5,2% das respostas. As respostas se baseiam nos aspectos mais perceptíveis da situação, como os objetos e espaços da escola, bem como as pessoas que frequentam e relacionam com ela no ambiente escolar. Vejamos os extratos a seguir:

Você acha importante ir pra escola? *É... O que você acha? É importante as crianças irem pra escola? Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim] Por quê? Porque pode ter brinquedos legais, brinquedo que alguém nunca viu que é legal! Aaah... deixa eu te falar... é... é... deixa eu pensar? ... Flash Baleia que tem uma hora que pega nas coisas, as coisas fica na boca da baleia e aí a gente abre um negócio e bota água, aí depois a gente liga um negocinho, aí não pode encostar na língua e e montar ela, sabe porque? Senão sai água... molha todo mundo de verdade. Mais umas coisas... ahn... é... corredor...hum... supermercado de brinquedo, telefone de brinquedo, celular de brinquedo... hum... ah... um carro de brinquedo... pronto! Acabou!* (Criança 18, de 5; 9 anos).

Você acha que é importante ir á escola? *[balança a cabeça em sinal de sim] Por que você acha importante? Porque a escola é muito legal. Por que a escola é legal? Por causa que ela tem muitos brinquedos* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que é importante ir pra escola? *Eu gosto de ir pra escola!* Por que você gosta de ir pra escola? *Porque é legal.* Porque é legal? [...] *lá tem coleguinhas pra brincar* (Criança 8, de 6; 2 anos).

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha importante? *Porque aí a professoras cuidam da gente porque a mamãe tá trabalhando pra ganhar dinheiro e comprar comida pra gente* (Criança 11, de 6 anos; 1 ano).

Outra justificativa apresentada pelas crianças sobre a importância de ir à escola se baseia no que elas sentem em relação ao ambiente escolar, correspondendo a 15,8% das respostas. O fato de considerarem seu ambiente escolar “legal” e gostarem de frequentá-lo faz com que considerem importante que as crianças frequentem a escola. Os extratos a seguir demonstram esse tipo de resposta.

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que é importante ir pra escola? *Eu gosto de ir pra escola!* Por que você gosta de ir pra escola? *Porque é legal* (Criança 8, de 6; 2 anos).

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha importante? *Porque a escola é muito legal.* Por que a escola é legal? *Por causa que ela tem muitos brinquedos* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Neste estudo pode-se perceber que na maioria das respostas das crianças, 63,2%, a importância de se frequentar uma escola está relacionada com o processo ensino-aprendizagem. Para elas, é importante ir à escola porque é lá que se aprendem conteúdos e comportamentos relacionados à vida e a valores como a bondade.

Cantelli (2000) ressalta que os sujeitos mais novos justificam a necessidade de frequentar a escola de modo bastante egocêntrico, concebendo-a como uma instituição fechada, com objetivos restritos à aprendizagem inicial. Segundo a autora, para as crianças entrevistadas a escola é, basicamente, o local para se aprender a ler e a escrever, e se a criança não vai à escola deixa de aprender, revelando mais uma vez o caráter estritamente finalista que lhe é atribuído. Essas respostas estão apoiadas em descrições de conteúdos programáticos e de atividades que os próprios sujeitos realizam. Nesta pesquisa, embora as crianças apontem outros elementos além da aprendizagem para justificar a importância de ir à escola, a maioria das respostas, 63,2%, enfatiza o processo ensino-aprendizagem, o que corrobora com os resultados obtidos por Cantelli (2000).

Percebe-se então que, mesmo que seja de forma singular, as crianças são capazes de expressar suas ideias sobre a escola, ou seja, elas constroem sua representação sobre a escola na interação que estabelecem no ambiente escolar e conseguem expor suas representações, descrevendo o que é uma escola e caracterizando-a.

## 2. Autocaracterização

O item “autocaracterização” reúne perguntas referentes à escola da criança no que diz respeito às suas preferências. Busca-se compreender como as crianças caracterizam sua própria escola em relação ao que gostam ou não de fazer nesse ambiente. As perguntas que compõem esse item são: Você estuda em uma escola? Você gosta de ir à sua escola? O que você gosta de fazer na escola? O que você não gosta de fazer na escola?

Com relação a gostar de ir à escola, as 18 crianças deram respostas classificadas como crenças, ou seja, nenhuma delas deu respostas classificadas como não importistas ou fabuladas. Das 18 crianças, 16 afirmaram gostar de ir à escola e duas disseram não gostar de ir à escola. Uma das crianças que disseram não gostar de ir à escola justificou sua resposta dizendo não gostar das professoras, sem explicar o motivo, e a outra por considerar que na sua escola ela aprende pouco a ler. Vejamos o extrato a seguir.

*Você gosta de ir à sua escola? Não. Por quê? Queria... queria tá em uma escola que ensina a ler. Na “Escola A” ensina a ler? Muito pouco. Por quê? [...] Porque sim... é chato demais (Criança 16, de 5; 11 anos).*

Por meio da fala de uma das crianças podemos perceber como a preocupação com a aprendizagem de conteúdos, mesmo na educação infantil, marca fortemente nossa sociedade. Essa preocupação é tão cultural que as crianças, ao se relacionarem com o meio em que vivem, apreendem esses conceitos e pensamentos de tal forma que passam a ter essas preocupações também. Embora em vários momentos essa mesma criança ressalte seu desejo de somente brincar na área externa, cita em outras situações a preocupação de aprender conteúdos, principalmente da leitura e escrita.

Por mais que pesquisadores da área da educação e documentos do Ministério da Educação ressaltem uma educação que vise ao pleno desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos e a importância do brincar e da ludicidade nessa etapa da educação, a ideia da escola ter a função de transmitir conhecimento faz com que a sociedade privilegie a aprendizagem de conteúdos, considerando somente o resultado final e

desconsiderando o processo. As crianças, nas relações que estabelecem com seu meio social, apropriam-se dessas ideias, embora não as reproduzam simplesmente e sim as construam a sua maneira, gerando certo descompasso entre o que a sociedade, principalmente os pais, exige da escola e o que de fato a criança deseja que esse espaço lhe ofereça, havendo várias contradições em suas falas.

As justificativas das crianças (16) que disseram gostar de ir à escola foram classificadas em subcategorias, como pode ser visto na Tabela 4.

**Tabela 4** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Gosta de ir à Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		9	29,0
Sentimentos (legal, gosta)		7	22,6
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras	4	16,1
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	1	
Alimentação e rotina		5	16,1
Aspectos humanos		3	9,7
Aprendizagem		2	6,5
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Grande parte das justificativas das crianças sobre o fato de gostarem de ir à escola, 29% das respostas, baseia-se nos aspectos físicos da instituição, ou seja, no que a escola possui. Dentre os aspectos físicos citados como preferência pelas crianças destacam-se os brinquedos e o espaço da área externa. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? *Aham!* [balança a cabeça em sinal de sim] *mais do que gostar de mãe!* Por que você gosta de vir pra escola? *Porque tem brinquedos muito legais* (Criança 18, de 5; 9 anos).

Você gosta de ir à sua escola? [balança cabeça em sinal de sim] Por que você gosta de vir pra cá? *Porque é legal.* Por que aqui é legal? O que tem aqui de legal? *Tem gaiola, escorregador pequeno e grande, barranco... túnel...* (Criança 14, de 6; 3 anos).

Você gosta de ir à sua escola? [balança a cabeça em sinal de sim] Por que você gosta de vir pra cá? *Porque aqui tem brinquedo, área externa e... e... descanso* (Criança 7, de 5; 10 anos).

Você gosta de ir à sua escola? *Aham...* Por que você gosta de vir pra cá? *Porque eu gosto muito da área externa, do lanche, do almoço, eu*

*gosto tudo da escola. Só não gostava, mas agora eu gosto. Por que você não gostava? Porque era chato antes. Por quê? O que era chato antes? Porque... antes era chato porque... era muito pouca área externa, as professoras de vez em quando prometiam que ser muita e era pouco (Criança 11, de 6 anos; 1 ano).*

Outro aspecto destacado pelas crianças, correspondendo a 22,6% das respostas, foi seus sentimentos em relação à escola que frequentam, considerando-a como legal por diversos motivos, contabilizados nas demais subcategorias, como os espaços e brinquedos, as demais crianças, as parceiras de suas brincadeiras, etc. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

*Você gosta de ir à sua escola? [balança a cabeça em sinal de sim] Por que você gosta de vir pra escola? Porque aqui é muito legal (Criança 2, de 5; 6 anos).*

*Você gosta de ir à sua escola? Gooooto. Por que você gosta? Por causa que aqui é muito legal (Criança 5, de 5; 11 anos).*

Podemos inferir que as crianças que frequentam um ambiente construtivista constroem sentimentos positivos em relação à escola, por sua forma de organização e pelas relações ali estabelecidas, o que pode ser percebido nas falas das crianças.

As crianças também se referiram às atividades desenvolvidas na escola (16,1% das respostas) como justificativa para gostarem de frequentá-la, predominando em suas falas a brincadeira, tendo também sido citadas as atividades diversas como histórias. Em relação às preferências das crianças na escola, destaca-se novamente o brincar. É nítido como as crianças têm preferência pelas brincadeiras e atividades relacionadas ao brincar, atividades estas que lhes dão prazer, sendo, portanto, desinteressante para a criança “o que não é brincar”. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

*Você gosta de ir à sua escola? Gosto. Por quê? Porque lá tem histórias, lá tem área externa, lá tem tudo que você imagina (Criança 4, de 6; 6 anos).*

*Você gosta de ir à sua escola? Gosto... Por quê? A comida é deliciosa, também tem muita brincadeira... (Criança 10, de 5; 10 anos).*

*Você gosta de ir à sua escola? Hum... [balança a cabeça em sinal de sim] Por que você gosta de vir pra cá? Porque aqui é legal. Porque você acha aqui legal? Porque... porque tem muita brincadeira (Criança 13, de 5; 10 anos).*

A presença marcante das brincadeiras como justificativa para gostarem de ir à escola mostra o caráter lúdico e prazeroso do brincar e sua importância para que a

criança construa sentimentos positivos em relação à escola, pois, como afirma Fortuna (2000), a verdadeira contribuição do jogo na educação é ensinar a rimar aprender com prazer.

As crianças também se remeteram à rotina e à alimentação do seu cotidiano escolar, em 16,1% das respostas, como justificativa de gostarem da escola, o que pode ser constatado no extrato a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? *Goooooto*. Por que você gosta? *Por causa que aqui é muito legal*. Por que aqui é muito legal? O que tem aqui que é muito legal? *Tem... hora da visita*. Você gosta da hora da visita? *Gooto*. Por que? *E na hora da gente ir pra casa... também na hora do lanche...* (Criança 5, de 5; 11 anos).

As crianças expressam por meio das falas a importância que dão a um ambiente escolar que satisfaça suas necessidades, tanto de brincar e explorar os espaços e objetos presentes nesse ambiente, quanto suas necessidades básicas e fisiológicas. A criança, embora apresente limitações estruturais no seu pensamento, já aponta a necessidade da educação considerar seu desenvolvimento integral, não privilegiando um aspecto do desenvolvimento em detrimento dos outros, ou seja, considerando tanto o aspecto cognitivo quanto os aspectos físico, motor, social, afetivo e moral.

Os aspectos humanos corresponderam a 9,7% das respostas das crianças. As crianças relataram gostar da escola que frequentam por esse espaço possibilitar seu convívio com outras pessoas, especialmente com outras crianças. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? *Aham*. Por que você gosta de vir pra cá? *Porque é legal*. *A gente tem um montão de amigos...* O que mais? *Porque se a gente ficar sem ninguém pra brincar não fica com graça... fica sem graça, aí a gente brinca com os colegas* (Criança 6, de 5; 7 anos).

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra escola? *Porque aqui é muito legal*. Por que aqui é muito legal? *Por causa que tem muitos coleguinhas, amigos...* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Por fim encontramos nas respostas das crianças a aprendizagem como justificativa do gostar de ir à escola, correspondendo a 6,5% das respostas. As crianças citam o processo ensino-aprendizagem como algo que as faz gostar de frequentar o ambiente escolar, considerando que o fato de ir à escola possibilita a elas a aprendizagem tanto de conteúdos quanto de comportamentos. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra cá? *Pra gente brincar com os colegas... pra gente... [...] também pra gente... aprender... aprender a não... aprender a não... atrapalhar os brinquedos das crianças que tão brincando* (Criança 12, de 5; 7 anos).

Você gosta de ir à sua escola? *Aham. Por que? Porque eu aprendo. O que você aprende? Aprendo... a balançar...* (Criança 1, de 5; 9 anos).

Como podemos notar nas falas das crianças, o processo de aprendizagem se refere a comportamentos desejáveis para se viver em sociedade, como respeito ao outro e às suas atividades, bem como a aprendizagem diretamente relacionada à brincadeira. Por mais que as crianças da escola construtivista citem conteúdos escolares no decorrer da entrevista, elas veem a aprendizagem na escola para além desses conteúdos, ao considerarem que a escola tem como objetivo também formar cidadãos que saibam viver em sociedade.

Em consonância com as respostas das crianças, DeVries *et al.* (1998; 2004) ressaltam que o primeiro princípio da educação construtivista é o de criar uma atmosfera sociomoral cooperativa, na qual o respeito mútuo é continuamente praticado. O objetivo construtivista é que as crianças construam equilíbrio emocional e capacidade de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores sociais e morais. Ao se propiciar um ambiente sociomoral cooperativo na escola, a criança terá oportunidades de construir seus valores e alcançar esse equilíbrio desejado, promovendo o desenvolvimento da autonomia no sujeito.

Com relação às suas preferências, as crianças foram questionadas sobre o que gostam e o que não gostam de fazer na escola que frequentam. Para ambas as perguntas não foram encontradas respostas não importistas ou fabuladas, portanto as 18 crianças entrevistadas deram respostas consideradas como crenças e classificadas em subcategorias, como mostra a Tabela 5.

A maioria das respostas das crianças (66,7%) faz referência às atividades desenvolvidas no âmbito escolar, com destaque para o ato de brincar e as brincadeiras como atividades que mais gostam de fazer. O brincar está presente em grande parte das respostas das crianças no decorrer de toda a entrevista, portanto pode-se inferir que sua presença no ambiente escolar se mostra de fundamental importância e interesse para as crianças. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Eu gosto mais gosto de brincar com as amigas* (Criança 3, de 5; 10 anos).

**Tabela 5** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria O que gosta de fazer na Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	12	66,7
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	2	
Aspectos físicos		5	23,7
Aprendizagem		1	4,8
Alimentação e rotina		1	4,8
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

O que você gosta de fazer na escola? *Gosto de brincar. Brincar de que? De um montão de coisa... de pique-pega, pique parede, pique-cola pique-esconde...* (Criança 6, de 5; 7 anos).

O que você gosta de fazer na escola? *Hum... todas as coisas. Me fala algumas coisas que você gosta de fazer aqui. Todas as coisas... eu já disse... ir pra área externa... lanchar... fazer atividade... ler livro...* (Criança 5, de 5; 11 anos).

O que você gosta de fazer na escola? *Brincadeira, e também lê, aprender lê, e também aula de francês* (Criança 10, de 5; 10 anos).

Percebe-se que o brincar está presente na vida das crianças. Como ressalta Sarmiento (2002), a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Para ele, o brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam continuamente. Diferentemente do adulto, a criança não distingue o brincar de fazer “coisas sérias”, pois para elas o brincar é uma das coisas que as crianças fazem de mais sério.

Para Agostinho (2010), o brincar é uma atividade social que pertence à dimensão humana e que, na criança, apresenta-se como uma atividade primordial na construção de suas relações sociais e na sua forma de compreender, interpretar e agir no mundo.

A segunda subcategoria mais citada foi os aspectos físicos, correspondendo a 15,8% das respostas. É importante destacar que em todas as respostas referentes aos aspectos físicos o espaço da área externa foi citado como um lugar privilegiado nas preferências das crianças. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Ah... ah... queria ficar o tempo todo na área externa* (Criança 16, de 5; 11 anos).

O que você gosta de fazer na escola? *Ir pra área externa.* O que você gosta de fazer na área externa? *Subir no barrando* (Criança 17, de 6; 2 anos).

Oliveira (2001) e Elali (2003) constataram que os espaços externos são o ambiente escolar mais apreciado pelas crianças. Para Elali (2003), a preferência por esses espaços se dá principalmente pela necessidade que as crianças têm de ter contato com a natureza, enquanto Oliveira (2001) ressalta que a preferência das crianças entrevistadas está relacionada às possibilidades de brincadeira e de ser criança que esse espaço proporciona, diferentemente da sala de aula, na qual a criança muitas vezes é sujeito-aluno.

Embora tenham sido citadas somente uma vez, as subcategorias aprendizagem e a alimentação e rotina, correspondendo a 4,8% das respostas, aparecem como algo que as crianças gostam de fazer na escola. As crianças afirmam gostar de estudar e aprender conteúdos, como também de participar dos momentos das refeições. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Brincadeira, e também lê, aprender lê, e também aula de francês* (Criança 10, de 5; 10 anos).

O que você gosta de fazer na escola? *Hum... todas as coisas. Me fala algumas coisas que você gosta de fazer aqui. Todas as coisas... eu já disse... ir pra área externa... lanchar... fazer atividade... ler livro...* (Criança 5, de 5; 11 anos).

Em relação ao que as crianças não gostam de fazer em sua escola, não foram encontradas respostas classificadas como não importistas ou fabuladas, portanto todas as 18 crianças deram respostas classificadas como crenças. Das 18 crianças, sete disseram gostar de tudo o que faziam na escola, correspondendo a 38,9% das respostas-crenças, e 11 afirmaram não gostar de tudo o que fazem na escola, correspondendo a 61,1% das respostas.

Embora menos da metade das respostas se refira a gostar de tudo da escola (38,9% das respostas), esse dado revela a satisfação dos interesses das crianças contemplados pelo ambiente construtivista, principalmente no que diz respeito à possibilidade do brincar, da diversidade de materiais e da oportunidade de escolha da criança em diferentes momentos da rotina escolar, como nos mostra os extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *Hum... nenhuma coisa, porque eu goto de tudo* (Criança 5, de 5; 11 anos).

O que você não gosta de fazer na escola? *É... uai eu gosto de tudo de fazer aqui na escola!* Dentro da sala, tem alguma coisa que tem que fazer que você não gosta? *Não.* E na área externa? *Também não* (Criança 18, de 5; 9 anos).

As respostas-crenças das crianças que disseram não gostar de tudo o que fazem na escola foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 6.

**Tabela 6** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria O que não gosta de fazer na Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
O que não é brincar		4	33,3
Comportamentos considerados inadequados		4	33,3
Regras (obrigações)		3	25,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	1	8,4
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	-	
Rotina		-	-
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Uma criança disse que não gostava de fazer na escola “o que não é brincar”. Essa fala foi transformada em uma subcategoria relacionada a essa pergunta, especificamente, e foram agrupadas nela as respostas que se remetiam ao que não fosse a atividade de brincar, por exemplo, atividades como descanso, almoço, etc. A subcategoria “o que não é brincar” correspondeu a 33,3% das respostas. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? [...] *é... é que não é brincar.* O que você faz na escola que não é brincar? [...] *almoço, comer... e descansar... e... tomar banho eu gosto.* E de lanche e de descansar? *Não.* Por que você não gosta? *Porque... porque não é brincar* (Criança 16, de 5; 11 anos).

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto de fazer repouso.* Por quê? *Porque a gente não pode ficar brincando, só deitar no colchão* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Essas falas só reforçam o prazer da criança pelo ato de brincar, o que as faz considerar ruim todas as outras coisas que não sejam o brincar. Novamente fica evidente o interesse da criança em viver e experimentar o mundo de forma lúdica e

prazerosa, e, para isso, aponta a escola como um local que deve permitir e possibilitar isso. Segundo Carvalho *et al.* (2005), a inserção do brincar nas instituições escolares pode constituir-se elemento importante, pois é por meio do brincar, tão presente na infância, que as capacidades e potencialidades das crianças são construídas.

Para que isso aconteça é importante também, como constatado por Lisboa (2008), que haja um diálogo mais estreito entre escola e família no que se refere ao jogo e às suas funções e interações à prática educativa. Pois, segundo a autora, apesar das situações de jogos oferecidas pela escola percebe-se que ainda há entraves, tanto por parte da escola em inserir de fato o jogo como elemento integrador na educação das crianças, como por parte dos pais em compreender a proposta da escola e, mais especificamente, os aspectos ligados ao jogo.

As crianças também se referem a comportamentos considerados inadequados, correspondendo a 33,3% das respostas, como algo que não gostam de fazer, mas principalmente que não gostam que os outros lhes façam, como bater, empurrar, etc. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto... eu não gosto de bater. Por quê? Porque bater não pode. Por que não pode bater? Porque machuca os colegas* (Criança 12, de 5; 7 anos).

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto de fazer... não gosto... que bate nas pessoas...* (Criança 3, de 5; 10 anos).

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto de brigar, eu não gosto... de fazer coisa errada* (Criança 6, de 5; 7 anos).

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto de bater nos amigos... de empurrar* (Criança 10, de 5; 10 anos).

Segundo Delval (2002), tem-se como característica do primeiro nível do progresso do conhecimento social que as normas morais estão presentes na maioria das situações e relações. Trata-se de uma moral da obrigação, de uma moral que é essencialmente heterônoma, com normas que se impõem de fora. Segundo o autor, nesse nível, o que se faz é determinado pelo que se deve fazer, o que é bom ou mau constitui um componente básico das explicações.

Em seguida, 25% das respostas referentes ao que não gostam de fazer na escola falam das obrigações do cotidiano escolar, coisas que as crianças têm de fazer, mais especificamente relacionadas às regras do ambiente escolar como a rotina. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *Aqui na escola eu não gosto de fazer uma coisa. O que? Ficar me obrigando a tomar banho. Por quê? Porque eu sei tomar banho sozinha e eles fica “[Nome da criança], agora é sua vez, pode ir”* (Criança 4, de 6; 6 anos, EA).

O que você não gosta de fazer na escola? Tem alguma coisa que você tem que fazer e que você não gosta? *[balança a cabeça em sinal de não] Ah... tem sim! Quando tá guardando a atividade.* Por que você não gosta? *Porque aí fica pouquinho tempo a atividade e aí a gente não termina de montar o quebra-cabeça* (Criança 11, de 6 anos; 1 ano, EA).

Uma única resposta fez referência a alguma atividade desenvolvida no ambiente escolar. Uma criança disse não gostar de brincar com os meninos. Vejamos o exemplo a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto de fazer repouso.* Por quê? *Porque a gente não pode ficar brincando, só deitar no colchão.* E tem alguma coisa que você não gosta de fazer na área externa? *Eu não gosto de ficar brincando com os meninos.* Por quê? *De polícia e ladrão... porque eles só brincam de porcaria.* Por quê? *Eles brincam de polícia e ladrão... pega a corda, bate no outro...* (Criança 2, de 5; 6 anos).

A criança que cita o brincar como atividade que não gosta de fazer na escola, na verdade, não se refere ao ato de brincar em si, muito pelo contrário, visto que não gosta dos horários da rotina nos quais não brinca, mas sim se refere aos parceiros de brincadeiras e posturas que esses podem assumir, como comportamentos agressivos, tornando o brincar desagradável.

As crianças da escola construtivista baseiam suas explicações sobre o que não gostam de fazer na escola em ações que não lhes causam prazer e que se remetem às obrigações e regras do ambiente e aos comportamentos considerados inadequados no convívio com os demais. A fala da criança 2 deixa claro como a criança deseja vivenciar e aproveitar todo o tempo para brincar, como uma necessidade infantil praticamente tão importante quanto suas necessidades fisiológicas como o sono. Portanto, os momentos em que não estão brincando ou que interrompem esse seu brincar geram desconforto e sentimentos negativos. Por mais que o brincar seja interrompido para que sejam supridas suas necessidades fisiológicas, as crianças demonstram seu maior interesse em brincar.

### 3. Bloco – Aspectos

O item “aspectos” reúne perguntas referentes ao que as crianças consideram ser uma escola boa e uma escola ruim: Você acha que todas as escolas são boas? Você acha que todas as escolas são ruins? Pra você, o que é uma escola boa? Pra você o que é uma escola ruim?

No que diz respeito a todas as escolas serem boas ou ruins, duas crianças deram respostas não importistas e 16 deram respostas classificadas como crenças. Das crianças que deram respostas-crenças, sete crianças acreditam que todas as escolas são boas e nove acreditam que nem todas as escolas são boas e que, portanto, existem escolas ruins.

Em relação às sete crianças que disseram acreditar que todas as escolas são boas, suas justificativas foram classificadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 7.

**Tabela 7** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Boas

Subcategorias		Número de Respostas	%
Sentimentos (legal, gosta)		3	30,0
Aprendizagem		2	20,0
Aspectos físicos		2	20,0
Aspectos humanos		2	20,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras	1	10,0
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	-	
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Percebe-se que grande parte das respostas, 30%, concentra-se no que diz respeito aos sentimentos que as crianças têm pela escola. Portanto, três crianças que justificaram sua crença de que todas as escolas são boas deram explicações baseadas nas suas experiências e no que sentem em relação a suas vivências na escola, generalizando para todas as outras. Nota-se que as crianças raciocinam ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir dessas relações. Esse raciocínio, segundo a teoria piagetiana, é denominado *raciocínio transdutivo* e é característico do pensamento pré-operatório. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Aham*. Por quê? *Porque são legais*. Você acha que todas as escolas são ruins? *Não* (Criança 1, de 5; 9 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? *Sim*. Por que você acha que todas são boas? *Porque é... legal*. [...] Por que você acha que todas são legais? [...] *porque tem área externa* (Criança 14, de 6; 3 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas as escolas são boas? *Num... sei...* [...] O que você acha? É pra você falar o que você pensa. Por que você acha que não existe escola ruim? *Porque todas as escolas são legais* (Criança 7, de 5; 10 anos).

Embora as crianças não conheçam todas as escolas que existem, elas se utilizam de sentimentos construídos em relação às escolas que conhecem e ampliam para todas as escolas que podem existir. Isso já é esperado para a idade das crianças entrevistadas, pois seu pensamento ainda está preso à percepção e se limita a considerar somente seu ponto de vista, desconsiderando os demais.

Outras respostas, 20%, fazem referência ao processo de ensino aprendizagem ao considerar que todas as escolas são boas porque ensinam algo, tanto conteúdos quanto comportamentos. As crianças fazem referência à função da escola de transmitir conhecimentos. Por mais que não compreendam os processos que a envolvam, já está culturalmente difundido que a escola serve para o ensino de conteúdos, e as crianças trazem isso para suas representações.

É preciso deixar claro que, por mais que esse tipo de conhecimento se dê por transmissão social, ou seja, depende do que as outras pessoas lhes digam, as representações não são cópias exatas daquilo que lhes é transmitido, mas construídas a partir das informações que chegam a elas. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas as escolas são boas? *Porque a gente aprende... em todas as escolas*. Você acha que existe alguma escola ruim? [...] O que você acha? *Não...* (Criança 12, de 5; 7 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas as escolas são boas? *Porque faz aprender, porque faz todo mundo aprender*. Você acha que existe alguma escola que é ruim? *Uhn uhn* [*balança a cabeça em sinal de não*] (Criança 13, de 5; 10 anos).

As crianças também justificaram sua crença de que todas as escolas são boas a partir do que acreditam ter em todas as escolas, tanto em relação aos aspectos físicos quanto humanos. As respostas que se referiram aos aspectos físicos e humanos

corresponderam, ambas, a 20%, porcentual que demonstra como a criança nessa idade dá explicações com base no que é mais visível. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Sim*. Por que você acha que todas são boas? *Porque é... legal. [...]* Por que você acha que todas são legais? *[...] porque tem área externa*. Você acha que todas as escolas tem área externa? *[balança a cabeça em sinal de sim]* (Criança 14, de 6; 3 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? *Eu acho...* Você acha que são? *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você acha que todas as escolas são boas? *Todas têm professoras boas, brincadeiras...* (Criança 10, de 5; 10 anos).

As crianças acreditam que em todas as escolas existam espaços que elas consideram interessante no ambiente escolar, como a área externa, e que as pessoas que frequentam esse ambiente, principalmente as professoras, tenham atitudes que valorizam a bondade, fazendo com que todas as escolas sejam boas. As crianças falam sobre o ambiente escolar não somente a partir dos aspectos físicos existentes, mas também das relações e das pessoas que fazem parte desse espaço.

Apenas uma criança fez referência às atividades desenvolvidas no ambiente escolar para justificar sua crença de que todas as escolas são boas. Segundo a criança, todas as escolas são boas porque em todas elas são desenvolvidas brincadeiras com as crianças. Embora somente uma criança tenha citado as atividades, é relevante destacar da importância dada pelas crianças ao brincar na escola como critério para ela ser boa. Vejamos o exemplo no extrato a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Eu acho...* Você acha que são? *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você acha que todas as escolas são boas? *Todas têm professoras boas, brincadeiras...* (Criança 10, de 5; 10 anos).

As respostas das crianças que acreditam que nem todas as escolas são boas foram classificadas em subcategorias, como apresentado na Tabela 8.

**Tabela 8** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Ruins

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos humanos		4	44,5
Sentimentos (algo que não gostam)		2	22,2
Comportamentos considerados inadequados		1	11,1
Obrigações		1	11,1
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras	-	11,1
	Conteúdos escolares	1	
	Atividades diversas	-	
Aspectos físicos		-	-
Aprendizagem (não aprende)		-	-
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Percebe-se que os aspectos humanos foram os mais citados pelas crianças, correspondendo a 44,5% das respostas. Nesse sentido, o que faz algumas escolas ruins são os aspectos relacionados às pessoas do ambiente escolar. Para as crianças uma escola ruim é aquela em que se sentem excluídas das relações de amizade com as demais crianças, bem como escolas em que os adultos responsáveis por elas têm atitudes que não demonstram valores de bondade. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Nem todas são boas... muitas escolas são pouco ruim. Por que elas são ruins? De vez em quando é ruim porque os colegas não gostam da gente. Alguns colega... nenh... algumas escolas não têm colega... não têm nenhum colegas que são amigo da gente, e a gente fica com Zé ninguém, com Zé ninguém sem amigo... mas aqui eu tenho muitos amigos. Aqui eu tenho a Júlia, a Ana Júlia, a Luana...* (Criança 11, de 6 anos; 1 ano).

Você acha que todas as escolas são boas? [...] não... Por que você acha que não? *Porque tem algumas professoras que faz maldade com as crianças* (Criança 15, de 6; 2 anos).

Uma criança também levanta a questão da presença da família na escola, considerando uma escola ruim quando esta não permite a entrada da família na escola no momento da chegada da criança. Embora a criança tenha citado apenas uma situação, como o da chegada à escola, podemos levantar questões sobre a necessidade de se pensar e estreitar as relações família-escola em benefício, principalmente, do desenvolvimento da criança. Essa questão pode ser ilustrada pela fala da criança a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Aham. Por quê? Não, nem todas. Porque a mamãe não pode entrar ni umas tipo “escola y” e “colégio z”, a mamãe não pode entrar com a gente pra colocar mochila* (Criança 6, de 5; 7 anos).

As crianças justificaram sua crença de que existem escolas ruins por considerarem que nas escolas pode existir algo que as crianças não gostam, baseando suas respostas em sentimentos construídos em relação ao ambiente escolar, correspondendo a 22,2% das respostas. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Tem algumas que são um pouco chatinhas... um pouco boas...e boas...* Por que algumas são chatinhas? *Porque tem uma coisa que as crianças que as crianças não gostam ou gostam... tanto faz...* (Criança 3, de 5;10 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? *Não...* Por quê? *Por causa da “Escola A”.* Por quê? *É chato.* Por que aqui é chato? *Eu não gosto da escola.* Por que você não gosta da escola? [...] *porque todo dia é a mesma coisa quase.... e quase nunca põe o flash baleia com água... nunca pôs com água... nunca!* (Criança 16, de 5; 11 anos).

As crianças ressaltam que o ambiente escolar necessita satisfazer seus interesses e promover sentimentos positivos para que a escola seja considerada boa, do contrário ela se torna ruim. A fala de uma criança demonstra sentimentos construídos em relação a uma vivência particular que a faz não gostar da escola e considerar que nem todas as escolas são boas.

As respostas das crianças também fazem referência aos comportamentos considerados inadequados entre as pessoas do convívio escolar, ou seja, consideram que algumas escolas são ruins pelos comportamentos das pessoas que frequentam esse ambiente. Embora a subcategoria comportamentos considerados inadequados corresponda a 11,1% das respostas, ressalta-se que uma escola para ser boa não basta ter uma estrutura e organização de seus aspectos físicos que atenda ao interesse das crianças, é necessário também que as relações estabelecidas nesse ambiente sejam sadias e promovam a cooperação e o respeito mútuo. Vejamos o exemplo no extrato a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Eu acho que... algumas não.* Por quê? *Por causa que as vezes tem uma criança que não gosta da gente... e bate na gente e fala pra professora que a gente bateu nela, isso é algumas...* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Uma criança considera existir escolas ruins pelo fato de que nelas são desenvolvidas atividades relacionadas a conteúdos escolares a serem realizadas no âmbito

extraescolar. Encontramos também uma resposta que faz referência a obrigações existentes na escola que a faz ser ruim. Com relação às atividades desenvolvidas e às obrigações, as respostas corresponderam a 11,1% cada. É importante considerar a fala da criança e repensar algumas práticas e propostas pedagógicas a partir do desenvolvimento infantil e de seus interesses, para que a aprendizagem e a construção do conhecimento se deem significativamente. Em relação às regras, é importante que elas sejam construídas com a participação das crianças, embora o ambiente escolar siga uma rotina que também é importante para a criança, por mais que ela ainda não compreenda isso. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *É... eu acho que todas são boas. Por que você acha que todas são boas? Mas só a dos meus irmãos que não. Por quê? Porque tem... porque tem que fazer “para casa”* (Criança 18, de 5; 9 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? *Não, nem todas, né? Por quê? Porque na verdade, essas coisas meio difíceis de fazer, aí eu to tentando ver se eu consigo pra tentar mais um pouco. Que coisas? Ah... as coisas tipo quando fica todo mundo nas coisas da gente, quando... obriga a gente ir pro banho, quando fala “entra porque agora tá na hora de entrar, pó entra”* (Criança 4, de 6; 6 anos).

Com relação ao conceito de escola boa, nenhuma criança deu respostas não importistas e fabuladas, portanto todas as 18 crianças deram as respostas consideradas como crenças e classificadas em subcategorias, como mostra a Tabela 9.

**Tabela 9** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola Boa

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		13	43,3
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	8	33,3
	Conteúdos escolares (não ter)	1	
	Atividades diversas	1	
Aspectos humanos		3	10,0
Aprendizagem		2	6,7
Alimentação e rotina		2	6,7
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Os elementos ressaltados pelas crianças ao conceituar e caracterizar uma escola boa se referem aos aspectos físicos que elas consideram fundamentais no ambiente

escolar, bem como as atividades desenvolvidas nele, correspondendo a 43,3 e 33,3% das respostas, respectivamente. Os extratos a seguir mostram como as crianças privilegiam os brinquedos e os espaços externos ao falarem dos aspectos físicos que fazem uma escola ser boa.

Pra você, o que é uma escola boa? *Que tem brinquedos* (Criança 8, de 6; 2 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *Ah... tudo... é tudo que tem na escola boa... O que tem que ter pra escola ser boa? É... um parquinhos... brincadeiras...* (Criança 10, de 5; 10 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *Pra mim o que é uma escola boa? É a “Escola A”, que é minha melhor escola. Por quê? Porque lá tem brinquedos divertido, lá tem barranco, lá tem gaiola, lá tem túnel, lá tem pracinha, lá tem o corredor, lá tem a casinha, lá tem o balanço, tem três caixa de areia, duas escorregador* (Criança 4, de 6; 6 anos).

Quando falam das atividades que caracterizam uma escola boa, as crianças enfatizam as brincadeiras. Destaca-se também a fala de uma criança que faz referência à atividade extraescolar, o “para casa”, como atividade que não pode existir em uma escola boa. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? [...] *brincar e ter coisas pra gente brincar e... e pra gente ficar feliz* (Criança, 13, de 5; 10 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *É uma que não tem que fazer “para casa”. Por quê? Porque é ruim fazer “para casa”, só sei rabiscar e fazer meu nome só, aí os outros nomes não sei fazer* (Criança 18, de 5; 9 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *Uma escola pra ser, pra gente chegar divertir. Como se diverte na escola? Brincando... correndo...* (Criança 15, de 6; 2 anos).

Tanto as falas relacionadas aos aspectos físicos quanto às atividades reforçam a ideia de que uma escola boa é aquela que privilegia objetos, espaços e atividades que oportunizam o brincar prazeroso e livre. Portanto, são necessárias reflexões sobre o lugar do brincar, da brincadeira na escola, pois como aponta os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) a brincadeira é entendida como linguagem infantil que vincula o simbolismo e a realidade imediata da criança e deve ser valorizada pelos educadores tanto em situações formais quanto informais.

Os aspectos humanos também são apontados pelas crianças como elementos que fazem uma escola ser boa. Constatou-se que 10% das respostas se referem às pessoas

que frequentam o ambiente escolar, tanto os parceiros de brincadeiras quanto a presença e livre acesso dos pais nesse espaço, o pode ser constatado nos extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? *É coleguinhas brincando com gente...* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *Uma escola boa é que a mãe pode entrar com a gente, a gente pode brincar, fazer um montão de coisa* (Criança 6, de 5; 7 anos).

Embora pouco citado pelas crianças, o conceito de escola boa também está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem disponibilizado pela escola. Segundo as crianças, uma escola boa é aquela que ensina e a criança aprende. Outras também fizeram referência à alimentação e à rotina como forma de caracterizar uma escola boa. As respostas que dizem respeito à aprendizagem e à alimentação e rotina correspondem a 6,7% cada. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? *Ter área externa, e aprender matemática* (Criança 14, de 6; 3 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *Uma escola que ensina a escrever e lê... só* (Criança 16, de 5; 11 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *o que é uma escola boa? Pra você, o que é uma escola boa? [...] um, uma escola com... umas coisas. Que coisas você acha que tem que ter pra ela ser boa? Um montão. Mas que coisas tem que ter na escola pra ela ser boa? Me fala algumas coisas que você acha que tem que ter pra ela ser boa? [...] parque, brincadeiras, é... lanche, descanso...* (Criança 9, de 5; 9 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *É porque... tem, tem um monte de comida e muitas atividades pa gente fazer* (Criança 5, de 5; 11 anos).

As crianças citam pouco o processo-ensino aprendizagem e a rotina ao conceituar uma escola boa, porém esses aspectos são considerados e apontados por elas como necessários em uma escola de qualidade. A fala de uma criança chama atenção para o reforço da função da escola de transmitir conteúdos, tão privilegiada em nossa sociedade e que a criança em suas relações interpessoais apreende. Porém, as falas das crianças da escola construtivista durante toda a entrevista chamam a atenção para uma função escolar mais abrangente e significativa, considerando a criança em todos os seus aspectos do desenvolvimento.

Como ressalta Jaume (2004), o ambiente escolar deve promover o desenvolvimento e o crescimento global da criança em todas as suas potencialidades. Para isso, é

importante planejar os espaços da escola e de seus materiais, considerando todas as necessidades das crianças, necessidades estas afetivas, de autonomia, de movimento, de socialização, fisiológicas e, também, de descoberta, exploração e conhecimento.

Em relação ao conceito de escola ruim, uma criança deu respostas não importantes e 17 deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram classificadas em subcategorias, como ilustrado na Tabela 10.

**Tabela 10** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola Ruim

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		7	35,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/não brincar	4	35,0
	Conteúdos escolares	1	
	Atividades diversas	2	
Comportamentos considerados inadequados		2	10,0
Aspectos humanos		2	10,0
Obrigações		1	5,0
Aprendizagem (aprende comportamentos inadequados)		1	5,0
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Os elementos mais citados para conceituar uma escola ruim foram os aspectos físicos (35%) e as atividades desenvolvidas (35%). Para as crianças uma escola é ruim quando não possui alguns espaços e objetos, ou mesmo quando ela possui, mas estes são pequenos ou poucos. A escola também é considerada ruim se não desenvolve algumas atividades consideradas importantes para as crianças, como a brincadeira, ou tem a prática de atividades relacionadas a conteúdos escolares, especificamente atividades para serem realizadas no ambiente extraescolar. Com relação aos aspectos físicos, foi recorrente nas falas as crianças relacionarem uma escola ruim com a falta de área externa. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Que não tem brinquedos, que não tem nada pra fazer* (Criança 8, de 6; 2 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Só se não tiver área externa. Por que se não tiver área externa a escola fica ruim? Porque eu não gosto de escola sem área externa. Por que você não gosta? Porque não...* (Criança 14, de 6; 3 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Hum... é não brincar.* Por que a escola ia ficar ruim se as crianças não brincassem? *Porque elas não iam aprender as brincadeiras* (Criança 7, de 5; 10 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? [...] *uma escola com coisa ruim.* Que coisas são ruins de ter na escola? *Eu num sei, eu nunca vi.* O que você acha que ia ser ruim de ter na escola ou não ter na escola? Pra você, o que você acha que é uma escola ruim, mesmo você não tenha visto nenhuma? [...] *uma escola sem brincadeira, e sem nada* (Criança 9, de 5; 9 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Que tem que fazer “para casa”.* [...] *Porque é ruim fazer “para casa”, só sei rabiscar e fazer meu nome só, aí os outros nomes não sei fazer* (Criança 18, de 5; 9 anos).

As crianças baseiam suas explicações principalmente em dados externos e no que se faz na escola para conceituarem uma escola ruim. Suas falas demonstram a importância que as crianças dão aos espaços externos e às atividades que envolvem o brincar, como elementos que qualificam a escola.

Uma das características do pensamento pré-operatório é que ele está preso à percepção, portanto as representações das crianças se baseiam em aspectos que podem ser diretamente observáveis (BARRETO, 2001). Assim, ao conceituarem uma escola ruim, as crianças se atentam para os espaços, os objetos e as atividades das quais gostam mais do ambiente escolar, ressaltando que a falta desses elementos fazem com que a escola seja ruim.

Para as crianças, as atividades que não podem faltar no ambiente escolar são as que envolvem o brincar. As brincadeiras se apresentam como atividades que geram prazer nas crianças, ao contrário daquelas que se relacionam diretamente a conteúdos escolares e que devem ser feitas fora do âmbito escolar. A importância atribuída ao brincar pelas crianças vem reforçar a ideia de Friedmann (2004), que ressalta ser fundamental assumir o brincar como essencial na educação das crianças.

As questões apontadas pelas crianças ressaltam a necessidade de atividades que despertem o interesse delas. Como afirma DeVries (1998), os métodos que visam promover o processo construtivo devem despertar o interesse espontâneo da criança. Portanto, atividades que não despertam esse interesse, como o “para casa”, citado pela criança 18, não contribuem efetiva e significativamente para o processo de construção do conhecimento, pois há pouco envolvimento da criança.

As crianças também conceituam a escola ruim pela presença de comportamentos considerados inadequados entre as pessoas do ambiente escolar e que atrapalham a boa

convivência das pessoas nesse ambiente, ou o livre agir da criança, correspondendo a 10% das respostas, como pode ser visto nos extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Coleguinha batendo na gente* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Hum... é... crianças que bate, e... e também que... que ficam dando falta quando joga bola* (Criança 13, de 5; 10 anos).

As crianças destacam a necessidade de existir um ambiente cooperativo na escola para que esta seja considerada boa, do contrário ela se torna ruim, fazendo com que as crianças não se sintam bem no ambiente escolar. As relações estabelecidas na escola devem propiciar um ambiente seguro e confiável, no qual é construído pelas crianças um sentimento de comunidade (DeVRIES, 2004).

Os aspectos humanos também são citados na conceituação de escola ruim, correspondendo a 10% das respostas. Para as crianças, uma escola ruim é aquela que possui pessoas “ruins”, que agem de forma contrária à vontade das crianças. Os aspectos humanos têm estreita relação com os comportamentos citados pelas crianças, pois elas consideram, para além dos aspectos físicos e as atividades desenvolvidas na escola, as pessoas com as quais se relacionam e a maneira como é esperado que essas pessoas se comportem para então caracterizar a escola como boa ou ruim. Vejamos alguns extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Num ter parquinho, a professora falar mal...* (Criança 10, de 5; 10 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Uma escola é porque num tem nada pa gente fazer. Aí a professora não deixa a gente fazer nada* (Criança 5, de 5; 11 anos).

Uma criança traz em sua conceituação de escola ruim a presença de **obrigações** no ambiente escolar, ou seja, a criança aponta para o desprazer de fazer algo quando é obrigada por alguém. Vejamos o exemplo no extrato a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Uma escola ruim quando fica obrigando a gente fazer as coisas pra ele* (Criança 4, de 6; 6 anos).

Uma criança, ao conceituar escolar ruim, também se referiu à aprendizagem de comportamentos inadequados. A criança acredita que “maus” comportamentos das crianças na escola podem ser aprendidos. A aprendizagem passa a ser vista não somente

pelo lado positivo, mas a depender do que se aprende pode ser vista negativamente. Portanto, não basta que a criança aprenda simplesmente, mas é importante verificar o que se aprende no ambiente escolar, para então considerar a escola boa ou não. Vejamos o extrato a seguir:

Pra você, o que é uma escola ruim? *Ruim? ... é...* O que você acha que é uma escola ruim? *Eu acho...que a gente não... que a gente aprende coisas ruim. Que coisas ruins? Aprende a... a brigar... aprende a... a... a... a bater... aprende... aprende... a não ser pessoas boas...* (Criança 12, de 5; 7 anos).

Grande parte das crianças explica a diferença entre uma escola boa e uma escola ruim com base em aspectos materiais e espaços para as brincadeiras oferecidas pela instituição, com grande destaque para os brinquedos e a área externa. Também explicam essa diferença pelas atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Para as crianças da escola construtivista, uma escola boa é aquela que possibilita o brincar, portanto aquela que não desenvolve brincadeiras, oportunizando o brincar livre, é considerada escola ruim. As falas das crianças apontam para a necessidade, como afirma Carvalho *et al.* (2005), de a escola estabelecer uma articulação entre o brincar, o projeto pedagógico e a rotina de atividades, promovendo, assim, a qualidade das instituições escolares.

Em relação à concepção de escola boa e escola ruim, as crianças destacaram os aspectos físicos e as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, que juntamente se referem a 70% das respostas, embora tenham citado também outros aspectos, como “comportamentos considerados inadequados”, aspectos humanos, obrigações e aprendizagem. Esta pesquisa se diferencia da pesquisa de Saravali e Guimarães (2010), na qual as crianças do ambiente sociomoral construtivista citam em 77% das respostas “aspectos subjetivos e comportamentos considerados adequados, e embora tenham se referido também a bens materiais, ao assistencialismo e ao ensino-aprendizagem, não fazem referência às atividades do cotidiano escolar.

O espaço externo também tem lugar privilegiado na fala das crianças em relação a suas preferências no ambiente escolar. Elali (2003) ressalta que a área livre é um dos locais da escola mais apreciados pelas crianças. A preferência por essas áreas pode ser explicada pelo que Martins (2010) constatou em sua pesquisa com crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba. Segundo o autor, as crianças falavam dos espaços externos, considerando-os como espaços de brincadeira, nos quais têm maior liberdade na escolha das brincadeiras e nas crianças com quem brincar.

#### 4. Extensão

O bloco denominado “extensão” objetiva compreender as representações das crianças sobre a temática escola de forma mais abrangente, englobando e estendendo as situações para além daquelas vivenciadas pelas crianças entrevistadas. As perguntas que compõem esse bloco são: Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? E as crianças maiores que você? E as crianças menores que você?

Nenhuma criança deu respostas não importistas ou fabuladas, portanto as 18 crianças entrevistadas deram respostas classificadas como crenças. Três crianças responderam acreditar que todas as crianças vão para a escola. Essas crianças justificam suas crenças reafirmando que todas vão porque têm de ir, mas não explicam o porquê, e também ressaltam que todas as crianças vão à escola porque senão elas ficam sem algo. Vejamos o extrato a seguir exemplificando:

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por quê? *Porque elas têm que ir. Por que elas têm que ir? Por causa que se não... elas ficam em casa só fazem nada. Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? Vão. E as crianças maiores que você? Vão. Por quê? Por causa que ... as meninas ficam sem fazer nada. E as crianças menores que você, você acha que todas elas vão pra escola? Vão. Por quê? Por causa que... tem que ir. Por que elas têm que ir? Por causa que senão... quando eles não tão em casa, só tem uma pessoa lá pra cuidar deles, e a mamãe tá trabalhando, aí é melhor ficar na escola do que ficar lá... que ficar na casa* (Criança 2, de 5; 6 anos, EA).

Já as 15 crianças que acreditam que nem todas as crianças vão à escola justificam suas crenças utilizando subcategorias específicas, representadas na Tabela 11.

Quando questionadas “se todas as crianças vão à escola”, 15 responderam acreditar que nem todas as crianças vão à escola. As subcategorias mais citadas foram por ser bebê (37,5%) e os sem dinheiro, os “pobres” (16,7%). Para as crianças da escola construtivista, para se frequentar uma escola é necessário ter adquirido/construído habilidades básicas e ter a compreensão do que é uma escola. Por isso, os bebês, as crianças que não sabem andar, que só choram e nem “sabem” o que é uma escola são impossibilitados de frequentá-la. As crianças também acreditam que as crianças pobres, cujos pais não têm dinheiro para pagar uma escola, não podem frequentá-la. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *[silêncio]* O que você acha? *Não...* Por quê? *Porque elas... porque aquelas que acabaram de nascer não podem ir.* Por que elas não podem ir pra escola? *Porque eles... eles... eles nu... num sabe andar nem engatinhar.* E as crianças maiores? *As crianças maiores vão.* Todas elas vão pra escola? *Siim.* Por que todas elas vão pra escola? *Porque ... [respira fundo] por causa... por causa que eles são maiores, sabem andaaaar. E as pessoas que, que ficam na nu nu numa escola que eles ficam menorzinho, aí aí eles sabem engatinhar* (Criança 5, de 5;11 anos).

**Tabela 11** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Nem todas as crianças vão à Escola

Subcategorias	Número de Respostas	%
Bebês	9	37,5
Doente	4	16,7
Sem dinheiro	5	20,8
Não está na cidade/não tem aula	3	12,5
A criança não quer ir/faz comportamento inadequado na escola	3	12,5
Passou da idade	-	-
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

E as crianças menores que você, você acha que todas elas vão pra escola? *[balança a cabeça em sinal de não]* E porque você acha que as crianças menores não vão pra escola? *Porque quando elas nascem ela não tem escolas.* Por que elas não têm escola? Por que será? *Hum... porque elas podem machucar* (Criança 7, de 5;10 anos).

E as crianças menores que você, você acha que todas vão pra escola? *Não.* Por quê? *Tem algumas de zero aninhos que não vão.* Por que elas não vão pra escola? *Porque elas são muito pequenininhas ainda* (Criança 10, de 5;10 anos).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Não.* Por quê? *Porque os pobres não vão.* Por que os pobres não vão pra escola? *Eles não têm dinheiro.* Você acha que todas as escolas tem que pagar? *Não... mas se tiver no dia... todas as escolas tem que pagar, mas só uma que não.* Qual? *A de crianças velhas.* O que podia ser feito para essas crianças pobres irem pra escola? *Construir uma escola que não precisa de dinheiro pra pagar* (Criança 17, de 6; 2 anos).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Não...* Por quê? *As pobres.* Por quê? *Porque a mãe não tem dinheiro pra pagar a escola.* E essas crianças que as mães não têm dinheiro pra pagar, você acha que elas vão pra escola? *Eu acho que não, eu acho que não sabe onde que é* (Criança 16, de 5; 11 anos).

Embora a sala das crianças de 5 anos de idade da escola construtivista se localize em um prédio separado das salas das crianças menores, aquelas que acreditam que todas as crianças vão para a escola citam a presença de crianças mais novas na escola. Pode-se inferir que as crianças que consideram que os bebês não vão para a escola estão se referindo às crianças recém-nascidas, ou então estão acostumadas a ouvir outras denominações ao espaço escolar destinado às crianças menores que não seja a denominação escola.

Em relação à subcategoria “sem dinheiro”, pode-se inferir que as crianças entrevistadas, mesmo não pagando a escola, por serem filhas de pais que têm trabalho e possuem uma renda, relacionaram a questão financeira à frequência ou não das crianças na escola. Portanto, o fato de terem dinheiro as possibilitava frequentar a escola, diferentemente das que não possuem recursos financeiros.

Uma das subcategorias que surgiu das respostas para justificar suas crenças de que nem todas as crianças vão à escola foi a das crianças doentes, ou seja, as crianças quando têm algum problema de saúde deixam de ir à escola. Essa subcategoria correspondeu a 16,7% das respostas, exemplificadas nos extratos a seguir.

*Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [balança a cabeça em sinal de não] Por que você acha que não? Porque tem algumas que tem dor de barriga...e não vão pra escola... só vão de tarde...tempo de cada um, de manhã e de tarde... Mas você acha que existe criança que não vai hora nenhuma pra escola? É quando que tem dor de cabeça... dor de barriga... é... tomou vacina de abelha e tem só ficar com o braço parado sem levantar que dói, tem que ficar na cama... porque eu já tomei... (Criança 3, de 5; 10 anos).*

*E as crianças menores que você, você acha que elas vão pra escola? Vão. Algumas não, algumas sim. Por quê? Ah... porque algumas tão passando mal, outras tão viajando, outras tão doente (Criança 4, de 6; 6 anos).*

Além da situação de doença citada pelas crianças, outras situações foram apontadas como empecilho para a ida das crianças à escola. Situações estas pontuais e circunstanciais, que poderiam impossibilitar a frequência da criança à escola por um período pequeno. Essas situações foram transformadas nas seguintes subcategorias: não está na cidade/não tem aula e a criança não quer ir/tem algum comportamento inadequado na escola, que corresponderam a 12,5% das respostas cada. Essas respostas podem ser exemplificadas pelos extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Não. Por quê? Nem todas vão. Por quê? Algumas tão de férias...* (Criança 6, de 5; 7 anos).

Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? [...] *eu acho que não. Por quê? Ah.. por causa que algumas... algumas... algumas... algumas... algumas fazem bagunça. Essas não vão pra escola? Aí elas não vão. Por quê? Por causa que elas bagunça na escola... elas ficam em casa, elas ficam em casa quietinho no quarto* (Criança 5, de 5; 11 anos).

As respostas das crianças demonstraram uma limitação na compreensão da pergunta, por apresentarem situações corriqueiras e pontuais que impossibilitavam as crianças frequentarem a escola por um breve período de tempo, como doença, viagens, férias, etc., desconsiderando fatores que envolvessem processos complexos e que não são diretamente observáveis.

As crianças apresentaram explicações relacionadas ao seu cotidiano e às suas vivências. Como característica do pensamento pré-operatório descrito por Piaget, a criança tende a raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir destas relações. Adiciona-se a isso o egocentrismo intelectual presente no pensamento pré-operatório, que limita a criança a considerar seu ponto de vista como um dentre muitos outros e de tentar coordená-lo com esses pontos de vista (BARRETO, 2001).

## **5. Mudança**

O item mudança diz respeito às representações das crianças sobre processos de mudanças que envolvem a escola. As perguntas que compõem esse bloco são: Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? Como uma escola que é boa pode ficar ruim?

Com relação à mudança de uma escola ruim para uma escola boa, três crianças deram respostas não importistas e fabuladas e 15 deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram distribuídas em subcategorias, como ilustrado na Tabela 12.

As crianças, na verdade, não explicam o processo de mudança em si, considerando etapas desse processo, e sim falam de mudanças instantâneas de vários aspectos pontuais e diretamente observáveis. Uma das formas que as crianças utilizaram para explicar essa mudança foi fazendo referência aos aspectos físicos da escola, ou seja, as

**Tabela 12** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentados pelas crianças, segundo a categoria Mudança de uma Escola Ruim para uma Escola Boa

Subcategorias		Número de respostas	%
Aspectos físicos		6	33,3
Comportamentos considerados adequados		5	27,7
Aspectos humanos		3	16,7
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	3	16,7
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	-	
Alimentação		1	5,6
Construir ou reformar		-	-
Aprendizagem		-	-
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

crianças explicam a mudança de uma escola ruim para uma escola boa, ressaltando o que consideram importante ter em uma escola boa, o que corresponde a 33,3% das respostas. Desta forma, acreditam que basta colocar ou trocar esses elementos para que a escola se torne uma escola boa. Com relação aos aspectos físicos, os brinquedos foram recorrentes nas falas das crianças como objetos que fazem uma escola se tornar boa, exemplificadas nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Que não tem brinquedos e depois, e depois... que tem brinquedos que a gente já enjoou, depois traz novos brinquedos* (Criança 8, de 6; 2 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Trocar todos os brinquedos e colocar brinquedos melhores* (Criança 1, de 5; 9 anos).

A mudança de uma escola ruim para uma escola boa também é explicada por mudanças súbitas no comportamento das pessoas que frequentam a escola, correspondendo a 27,7% das respostas. As crianças consideram que o fato de as pessoas pararem de bater e ter respeito umas pelas outras faz com que a escola se torne boa. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Ah... é a gente respeitar as professoras, a gente começar a não bater, a gente... quando a gente fazer alguma coisa sem querer aí pede desculpa, quando alguém toma tem que pedir desculpa...* (Criança 4, de 6; 6 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Os amigos... os amigos pararem de bater no outro com a corda* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Nota-se que 16,7% das respostas das crianças também fazem referência aos aspectos humanos ao explicar essa mudança. Elas consideram que uma mudança nas pessoas que frequentam o ambiente escolar em relação a valores considerados importantes para as crianças, por exemplo, valores de bondade, faria com que a escola se tornasse boa. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? [...] *pode... se tiver uma professora boa e tiver colega ruim, aí o colega aprende a fazer coisa boa* (Criança 12, de 5; 7 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Ah.. as professoras fazer o que as crianças gosta. O que as crianças gostam? Brincar. Não ficar preso dentro de uma sala* (Criança 16, de 5; 11 anos).

A fala de uma criança ressalta a necessidade do brincar e recrimina tudo aquilo que lhe impeça de agir com liberdade. Essa fala nos faz repensar nas práticas utilizadas nas instituições de educação infantil e ensinadas nos cursos de formação de professores. O que se tem privilegiado hoje na educação infantil? O brincar e o desenvolvimento da autonomia ou a aprendizagem de conteúdos visando preparar a criança para o ensino fundamental simplesmente? Qual é o lugar do brincar na escola?

Romera *et al.* (2007) constatam que, em nome de uma preparação para o futuro, a criança acaba tendo de abandonar, precocemente, seu tempo de brincar. Nesse contexto o brincar é visto como algo não importante e, portanto, não necessário, pois não está vinculado à seriedade e à produtividade que marcam nossa atualidade. Talvez, por isso, a dificuldade de convencer os educadores da importância do brincar para a aprendizagem da criança (FORTUNA, 2000).

A presença de atividades que as crianças gostam de desenvolver é utilizada como explicação para acontecer a mudança de uma escola ruim para uma escola boa. Essas respostas se referem à presença do brincar e de brincadeiras nas escolas. A subcategoria atividades desenvolvidas corresponde a 16,7% das respostas e é exemplificada nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Pra ficar boa? Quando a escola tá ruim é porque a gente não brinca, quando a escola tá boa a gente brinca* (Criança 15, de 6; 2 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Os amigos não baterem, ter parquinho, muitas brincadeiras, a professora não falar mal* (Criança 10, de 5; 10 anos).

Por fim, uma resposta se encontra na subcategoria alimentação e rotina, ao se referir à existência de uma comida melhor para explicar a mudança de uma escola ruim para uma escola boa, correspondendo a 5,6% das respostas. Vejamos o exemplo no extrato a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Colocar mais binquedo e também falar pa professora fazer coisas boas. Que coisas boas? O que são coisas boas? É... mandar lanche... mandar bebe suco que às vezes tem do lanche...* (Criança 5, de 5; 11 anos).

Com relação à mudança de uma escola boa para uma escola ruim, cinco crianças deram respostas classificadas como não importistas ou fabuladas, e 13 deram respostas classificadas como crenças. Percebe-se que temos um número considerável de crianças que não responderam a questão, o que pode ser explicado pela característica do pensamento pré-operatório ser estático e rígido, apresentando dificuldade em compreender processos envolvidos nas mudanças ou pelo próprio desinteresse em responder a pergunta. As respostas-crenças foram distribuídas em subcategorias, apresentadas na Tabela 13.

**Tabela 13** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Mudança de uma Escola Boa para uma Escola Ruim

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos humanos		5	35,7
Aspectos físicos (ausência/ruim/estragos)		4	28,6
Comportamentos considerados inadequados		4	28,6
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras	-	7,1
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas (conhecidas)	1	
Aprendizagem (não aprender)		-	-
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Ao explicarem a mudança de uma escola boa para uma escola ruim, as crianças apresentam respostas que apontam mudanças pontuais e simultâneas. Uma das

subcategorias mais citadas foram aspectos humanos, que corresponde a 35,7% das respostas. As crianças explicam a mudança a partir da existência de pessoas no ambiente escolar consideradas “ruins”, que impedem ou não promovem a ação das crianças. Vejamos os extratos a seguir.

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? [...] se a professora ser ruim, os colega ser bom... Aí essa escola fica ruim? [balança a cabeça em sinal de sim] Por quê? Porque aí todo mundo aprende, quem é bom... quem é bom ... aprende todas as coisas ruim (Criança 12, de 5; 7 anos).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? As professoras fazer coisas ruins pras crianças. O que as professoras podem fazer de ruim? Ahn... parar de ficar boa a escola. Que coisas ruins você está falando que as professoras podem fazer e aí a escola fica ruim? Mudar o jeito da escola que as crianças gostam (Criança 16, de 5; 11 anos).*

A fala de uma criança nos aponta para a compreensão de que o professor exerce o papel de ensinar, e o modo como se comporta influenciará a aprendizagem e os comportamentos das crianças. O professor é visto como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Os aspectos físicos também foram citados significativamente nas respostas das crianças (28,6%), ao explicarem a mudança de uma escola boa para uma escola ruim. Para as crianças, o fato de os brinquedos estragarem ou não existirem espaços e objetos para elas faz com que a escola se torne ruim. Vejamos alguns extratos a seguir.

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? [...] Ou um brinquedo estragou, ou um brinquedo e jogo some, perdeu a peça, sumiu, não encontrou mais... (Criança 3, de 5; 10 anos).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? Pode estragar todos os brinquedos (Criança 8, de 6; 2 anos).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? Ah, é porque de vez enquanto... quando tá uma escola ruim é porque a gente não tem nada... (Criança 15, de 6; 2 anos).*

Outro aspecto que as crianças se referiram ao explicar essa mudança foi a existência de comportamentos considerados inadequados entre as pessoas do ambiente escolar, correspondendo a 28,6% das respostas, com destaque para o comportamento de agressão. Para as crianças, a mudança de uma escola boa para uma escola ruim não se dá somente no âmbito dos aspectos físicos, nem da simples existência ou ausência de

peças no ambiente escolar, mas também da qualidade das relações estabelecidas entre essas peças. Vejamos os extratos a seguir.

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Aí todo mundo fica batendo no outro e não pede desculpas* (Criança 4, de 6; 6 anos).

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *As coisas boas que eles fazem, eles fazem coisas ruins. Que coisas ruins que eles fazem? Começar a bater, jogar bloco no outro...* (Criança 13, de 5; 10 anos).

Uma criança faz referência à falta de novidade nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar para explicar essa mudança, correspondendo a 7,1% das respostas. Para ela, uma escola se torna ruim quando são desenvolvidas atividades que a criança já conhece. Embora somente uma criança tenha citado essa questão, ela deixa clara a necessidade de atividades que desafiem as crianças e lhes proporcionem exploração e experimentação de situações novas, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Vejamos o exemplo no extrato a seguir.

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Ter atividades que eu já conheço* (Criança 1, de 5; 9 anos).

Com relação à mudança de uma escola ruim para uma escola boa e vice-versa, as crianças não dão explicações sobre o que é necessário e como ocorre esse processo, e sim dão explicações pontuais e falam de mudanças súbitas em relação: aos aspectos físicos, com destaque novamente para os brinquedos; aos comportamentos das pessoas do ambiente escolar, como o respeito e a agressão; e aos aspectos humanos, quando falam da necessidade de se ter nas escolas pessoas “boas” e que agem de acordo com as vontades das crianças. Embora as sugestões de mudanças sejam pontuais, são relevantes e úteis para compreendermos o que as crianças ressaltam como necessário para que uma escola seja boa e o que as fazem construir sentimentos e representações negativas em relação à escola. Suas falas são importantes para refletirmos o ambiente escolar de forma a atender às suas demandas e fazer dele um ambiente prazeroso no qual se sintam bem.

Com relação aos comportamentos considerados adequados, citados não somente no que diz respeito às mudanças de uma escola ruim para uma escola boa e vice-versa, Cantelli (2000) aponta que, ao longo de seu desenvolvimento, a criança constrói um repertório muito completo de comportamentos, indicando o que se deve ou não fazer e o

que se pode esperar do mundo segundo as distintas situações. Para o pesquisador, esses comportamentos assumem a forma de representações, constituindo um modelo de mundo que não se parece em nada a uma assimilação passiva, produto da influência do adulto; ao contrário, são resultados de uma atividade de construção da criança a partir de elementos que recebe e seleciona do meio cultural.

No que diz respeito ao desejo das crianças de que os adultos façam o que elas querem, é importante considerar que os adultos responsáveis por elas na escola não têm de fazer ou permitir absolutamente tudo o que as crianças quiserem, até porque é necessário guardar a sua integridade, além de se comprometer com ações que possibilitem e favoreçam seu desenvolvimento. Porém, chamamos a atenção para que os adultos da escola estejam sensíveis e dispostos a ouvir e conhecer os interesses das crianças para então pensar na sua ação e propor mudanças possíveis na busca de tornar a escola um lugar prazeroso.

A maneira como as crianças explicam as mudanças de uma escola boa para uma escola ruim, e vice-versa, é explicada pelo modo de funcionamento do pensamento da criança no estágio pré-operatório descrito por Piaget. De acordo com Piaget, o pensamento pré-operacional é estático e rígido. A criança tende a fixar seu pensamento nas impressões de estados momentâneos, porém não consegue juntar uma totalidade de condições sucessivas em um todo coerente e integrado (BARRETO, 2001).

Delval (2002) também descreve que as crianças que se encontram no primeiro nível do progresso do conhecimento social, por considerar apenas o aparente, não entendem os processos subjacentes ao que se vê. Portanto, as mudanças que se produzem na sociedade são mudanças súbitas.

## **6. Justificativa**

O item da entrevista denominado “justificativa” tem como objetivo compreender as explicações das crianças quando são solicitadas a justificar um determinado fenômeno, no caso o relacionado ao âmbito escolar. A pergunta que compõe esse bloco foi: Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins?

Em relação à justificativa, seis crianças deram respostas não importistas ou fabuladas e 12 deram respostas classificadas como crenças. Destas 12, três crianças afirmaram acreditar que não existem escolas ruins, porém não justificam sua crença. Vejamos o extrato a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Pra... pra ficar mais legal. O que ficar mais legal? A cidade. Mas você acha que ficaria legal ter escolas boas e ruins? Ruins não. Por que será que existem escolas ruins? Mas pra mim não existe* (Criança 9, de 5; 9 anos).

As respostas das nove crianças que acreditam que existem escolas boas e ruins foram classificadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 14.

**Tabela 14** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Boas e Escolas Ruins

Subcategorias		Números de Respostas	%
Aspectos físicos (ausência/presença; ruim/bom)		4	40,0
Comportamentos considerados adequados/inadequados		2	20,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar (+)	1	20,0
	Conteúdos escolares (-)	1	
	Atividades diversas	-	
Aspectos humanos		2	20,0
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

As crianças não justificam, de fato, a existência de ambos os tipos de escolas, somente apontam elementos presentes em uma e ausentes em outra. Os aspectos físicos foram os mais citados nas respostas (40%), ou seja, as crianças, ao explicar o porquê da existência de escolas boas e ruins, citam elementos físicos presentes em uma escola considerada boa e a ausência ou a pequena quantidade desses elementos em algumas escolas consideradas ruins. Em todas as respostas encontradas nessa subcategoria a criança fez referência à presença ou ausência de brinquedos nas escolas. Vejamos os extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque algumas têm muitos brinquedos e outros têm poucos* (Criança 1, de 5; 9 anos).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? [...] *Tem escolas que, que, que... têm pessoas que... que estragam os brinquedos e aí fica sem brinquedo nenhum* (Criança 8, de 6; 2 anos).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *[silêncio] hum...* Por que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque tem menos brinquedo* (Criança 7, de 5; 10 anos).

Outro aspecto citado pelas crianças para explicar a existência de escolas boas e escolas ruins se refere a comportamentos considerados inadequados. Para as crianças existem escolas ruins porque nelas as crianças estragam os brinquedos e agredem as demais crianças, o que não ocorre em escolas consideradas boas na visão das crianças. Os comportamentos considerados inadequados/adequados correspondem a 20% das respostas e são exemplificados nos extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque algumas escolas têm coleguinhas que batem que no outro, outras não têm* (Criança 2, de 5; 6 anos).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? [...] *Tem escolas que, que, que... têm pessoas que... que estragam os brinquedos e aí fica sem brinquedo nenhum* (Criança 8, de 6; 2 anos).

As atividades desenvolvidas foram apontadas pelas crianças como forma de diferenciar uma escola boa de uma escola ruim, correspondendo a 20% das respostas. Segundo as crianças, uma escola boa tem brincadeiras, enquanto uma escola ruim tem atividades relacionadas a conteúdos escolares. Novamente percebe-se a importância dada pelas crianças ao brincar como atividade que lhes causa prazer a ponto de ser critério para uma escola ser boa, enquanto as atividades que envolvam conteúdos escolares para fazer no horário extraescolar, como o “para casa”, caracterizam uma escola ruim. Algumas dessas respostas podem ser observadas nos extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Quer dizer que uma que vai e joga... e uma que tem que fazer “para casa”.* (Criança 18, de 5; 9 anos)

Por que será que existem escolas boas e existem escolas ruins? *Deve ser sabe por quê? Não deve ter muito brinquedo, não deve ter muita atividade, não deve ter muita professora boa...* (Criança 17, de 6; 2 anos)

Já 20% das respostas das crianças citam as pessoas do ambiente escolar e suas atitudes e valores como condição para existência de escolas boas e ruins. As crianças acreditam que em algumas escolas não existam professoras boas ou professoras que não fazem o que as crianças gostam, o que faz com que existam escolas ruins. Percebe-se que os aspectos humanos também interferem na maneira como as crianças veem a escola e criam sentimentos em relação a ela.

Por que será que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque algumas é só... algumas professoras não... não... algumas as*

*professoras... não faz nada... não faz nada que as crianças gostam*  
(Criança de 16, de 5; 11 anos).

*Por que será que existem escolas boas e existem escolas ruins? Deve ser sabe por quê? Não deve ter muito brinquedo, não deve ter muita atividade, não deve ter muita professora boa...* (Criança 17, de 6; 2 anos).

As crianças apresentam dificuldades em justificar e explicar a existência de escolas boas e escolas ruins, o que pode ser percebido pelo alto índice de respostas classificadas como importistas ou fabuladas (31,6% das respostas totais). As crianças não justificam o que de fato causa a existência de ambos os tipos de escolas, somente reforçam essa diferença entre elas a partir de elementos presentes em uma escola e ausentes em outra. Portanto, as explicações em destaque sobre o porquê da existência de escolas boas e ruins se baseiam na ausência/presença de aspectos físicos (brinquedos, área externa, etc.); ausência/presença de determinadas atividades (brincadeiras vistas de forma positiva e atividades de conteúdos escolares vistas como negativas); e ausência e presença de comportamentos considerados adequados/inadequados das pessoas da escola.

Delval (1998) faz considerações que podem explicar a dificuldade das crianças em justificar certos processos e funcionamento de instituições, como a existência na sociedade de escolas boas e ruins ao mesmo tempo. Segundo ele, a representação do mundo social está constituída por elementos de natureza diferente. De um lado, a criança adquire uma série de normas que estipulam o que deve ou não ser feito, e sobre o que é bom ou não do ponto de vista social. Do outro, adquire o que o autor chama de noções, que incluem a compreensão de processos sociais, do funcionamento de instituições. Porém, a diferença é que as normas são compreendidas com mais facilidade e originam explicações muito elaboradas quando a justificativa é solicitada. Já as noções dão origem a explicações mais elaboradas, que irão variar considerável-mente com a idade.

Embora as crianças apresentem dificuldade em justificar a existência de escolas boas e ruins, elas apontam elementos importantes que nos permitem analisar e refletir sobre o que elas consideram ser uma escola boa ou ruim. Esses elementos ressaltados pelas crianças possibilitam compreender os anseios, as preferências e o que lhes desagrada no ambiente escolar, assim podem refletir sobre os ambientes que temos oferecido a elas.

## 7. Soluções

O último item do roteiro de entrevista denominado soluções reúne perguntas que visam compreender as soluções dadas pelas crianças para situações-problemas que lhe foram apresentadas. As perguntas que compõem esse bloco são: O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? O que você acha que poderia ser feito para ter escola para todas as crianças?

No que diz respeito às respostas das crianças quando questionadas sobre o que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas, quatro deram respostas não importistas ou fabuladas e 14 deram respostas classificadas como crenças, as quais foram distribuídas em subcategorias, como apresentado na Tabela 15.

**Tabela 15** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Soluções para todas as Escolas serem Boas

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		8	44,4
Aspectos humanos		3	16,7
Aprendizagem (conteúdos e comportamentos)		2	11,1
Comportamento considerado adequado		2	11,1
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	1	5,6
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	-	
Alimentação e, ou, rotina		1	5,6
Ser igual à sua escola		1	5,6
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

A solução mais citada pelas crianças, correspondendo a 44,4% das respostas, refere-se aos aspectos físicos. Segundo as crianças, para que todas as escolas sejam boas precisam ser feitas reformas, ter área externa e muitos brinquedos. É importante ressaltar que na metade das respostas em que os aspectos físicos foram citados destacou-se a necessidade da escola ter muitos brinquedos. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Todas podiam ser reformadas... Reformadas como? Trocar uma mesa fraca por uma mesa forte, trocar um montão de coisas. O que mais podia trocar pra ela ficar boa? Os brinquedos meio sem graça com os brinquedos mais legais* (Criança 6, de 5; 7 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Tem que ter coisas legais. O que são coisas legais de ter na escola? Brinquedos... ahn... mas só que sabe qual o brinquedo que eu mais adoro? Qual? Água Brinq* (Criança 14, de 6; 3 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Ter muitos brinquedos. Ter só brinquedo de menina* (Criança 1, de 5; 9 anos).

Percebe-se como o brinquedo aparece várias vezes no decorrer da entrevista. As crianças estão sempre destacando a necessidade da presença de brinquedos no ambiente escolar como condição de sua qualidade.

As crianças também fazem referência aos aspectos humanos (16,7%), ao apresentarem soluções para todas as escolas poderem ser boas. Para as crianças todas as escolas podem ser boas se as pessoas que frequentam esse ambiente possuírem valores como a bondade e fizerem o que as crianças querem e desejam. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Ter professoras boas, área externas com bem... com bastante brinquedo, e atividades com brinquedos legais. O que é uma professora boa? Ah, a única professora boa eu não conheço nenhuma. Como seria uma professora boa? Como você gostaria que fosse a professora? A professora, eu gostaria que ela deixasse a gente fazer tudo o que quiser* (Criança 17, de 6; 2 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *As professoras fazer o que as crianças quiser* (Criança 16, de 5; 11 anos).

As crianças também consideram como solução para o problema apresentado a inexistência de comportamentos considerados inadequados no ambiente escolar, que são citados em 11,1% das respostas. Para as crianças, uma escola boa é aquela na qual as pessoas que frequentam o ambiente escolar apresentam comportamentos considerados adequados, por exemplo, o respeito entre as crianças e entre o professor e a criança. Portanto, para que todas as escolas se tornem boas é necessário que as pessoas que convivem na escola se comportem de maneira a não agredir os outros e que os adultos responsáveis pelas crianças as respeitem. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Pararem de bater no outro* (Criança 2, de 5; 6 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *A gente, os amigos não baterem, professora não falar mal* (Criança 10, de 5; 10 anos).

As falas das crianças demonstram a necessidade de um ambiente cooperativo nas instituições de educação infantil. Como ressalta DeVries (1998), ao se falar em cooperação nos referimos à ideia de uma relação de reciprocidade do professor com as crianças e das crianças entre si. A cooperação é importante para o ambiente sociomoral, porque reflete respeito pela igualdade dos membros da classe, uma igualdade nos direitos e nas responsabilidades.

Outra solução apresentada pelas crianças para que todas as escolas sejam boas se refere à aprendizagem, ou seja, 11,1% das crianças afirmavam que para que as escolas sejam boas é importante que elas possibilitem a aprendizagem de conteúdos e comportamentos. Embora apenas duas crianças façam referência ao processo ensino-aprendizagem, é interessante considerar que as crianças, desde cedo, vão construindo suas representações sobre a função social da escola no contato as pessoas da sociedade.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Eu acho que a gente podia... a gente podia fazer só coisas boas... Que coisas boas podia ser feito? [...] Podia fazer... um... uma escola boas... Como faria essa escola boa? O que tem que ter nessa escola ser boa? O que podia ser feito pra todas as escolas ficarem boas? Eu acho que... a gente podia... aprender a não ser... a não ser ruim... ser bom* (Criança 12, de 5; 7 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? [...] *aah... todas as escolas serem boas? Aprender a ler, escrever, pegar giz, não matar os animais* (Criança 4, de 6; 6 anos).

As crianças também falaram da necessidade das escolas terem brincadeiras, horários para as atividades do cotidiano escolar e a opção de todas as escolas serem iguais à sua. As subcategorias “Atividades Desenvolvidas”, “Alimentação e Rotina” e “Ser igual à sua escola” corresponderam a 5,6% das respostas cada, e são exemplificadas nos extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Ter professoras boas, área externas com bem... com bastante brinquedo, e atividades com brinquedos legais* (Criança 17, de 6; 2 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Hum... O que você acha? O que tem que ter na escola pra ela ser legal, ser boa e que podia ser feito em todas as escolas?*

*Hora de brincar, hora... hora de ir lá pra área externa e hora de lanchar (Criança 8, de 6; 2 anos).*

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *É.. é... pra mudar de escola que é igualzinho a essa, essa é boa (Criança 18, de 5; 9 anos).*

Embora apenas uma criança tenha citado cada um desses elementos como soluções para todas as escolas serem boas e a maioria das respostas se refira aos aspectos físicos, percebe-se que as crianças não veem a escola somente como um espaço físico, mas, sim, a compreendem de forma ampla, considerando tanto o que se faz nesse ambiente quanto as relações interpessoais que são estabelecidas.

Com relação às soluções apresentadas para ter escola para todas as crianças, três crianças deram repostas não importistas e 15 apresentaram soluções classificadas como crenças e distribuídas em subcategorias, como ilustrado na Tabela 16.

**Tabela 16** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Soluções para ter Escola para todas as crianças

Subcategorias	Número de Respostas	%
Construir/montar escolas	13	86,6
Aspectos físicos (ter brinquedos)	1	6,7
Pobres não pagar	1	6,7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Mais da metade das crianças apresentou soluções referentes à construção de novas escolas para que todas as crianças tivessem escolas para frequentar. A subcategoria construir/montar escolas correspondeu a 86,6% das respostas, exemplificadas nos extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Pra todas as crianças... é só, é só... é só falar com o presidente que aí ele manda consertar todas escolas, até os lugares das casas, aí escolas nas casas...* (Criança 6, de 5; 7 anos).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *É só fazer um montão de escola* (Criança 9, de 5; 9 anos).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Construir muitas escolas* (Criança 13, de 5; 10 anos).

As crianças apresentam soluções baseadas, principalmente, em dados externos, nos aspectos mais visíveis da situação. Para elas, já que “todas as crianças” se refere a muitas pessoas, a solução é construir muitas escolas para que assim todas as crianças tenham acesso ao ambiente escolar. O raciocínio das crianças se fixou, principalmente, na quantidade, portanto citam a necessidade de construção de mais (e muitas) escolas como solução para o problema proposto, solução esta que não se diferencia daquelas apontadas pelos adultos, que trazem em seus discursos a importância de construir mais escolas como solução para os problemas educacionais, para que todas as crianças tenham acesso à educação; sem refletir sobre questões mais abrangentes e qualitativas para se pensar em soluções plausíveis, consideram somente os aspectos físicos.

Outras soluções apresentadas foram ter brinquedos nas escolas e os pobres não pagarem, para que todas as crianças tenham acesso ao ambiente escolar. As subcategorias “Ter Brinquedos” e “Pobres Não Pagar” corresponderam a 6,7% das respostas cada. Vejamos alguns os exemplos nos extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Pra ter muitos brinquedos pra ter as escolas* (Criança 15, de 6; 2 anos).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *As que têm dinheiro pagar e as que não têm não pagar* (Criança 16, de 5; 11 anos).

Em relação às soluções apresentadas pelas crianças, ainda encontramos um valor de 18,2% de respostas classificadas como não importistas e fabuladas. As demais crianças (81,8%) apresentam soluções pontuais e instantâneas para que todas as escolas sejam boas.

A solução mais citada pelas crianças para que todas as escolas sejam boas foi a necessidade da presença de aspectos físicos, com destaque para os brinquedos e a área externa. Já a solução destacada para que se tenha escola para todas as crianças é a necessidade de construção de instituições em maior quantidade.

Cantelli (2000) observou que as crianças mais novas são imediatistas e apresentam soluções que, na verdade, são tentativas de resolução, que não ultrapassam o âmbito da conversa e da vontade particular.

Embora as crianças apresentem soluções pontuais e instantâneas, que não consideram os demais aspectos para a mudança no sistema educacional e em sua estrutura, suas propostas são úteis como forma de pensarmos em meios para viabilizá-las.

A partir dos resultados apresentados sobre as representações das crianças a respeito da escola, podemos perceber que elas baseiam suas explicações a partir dos aspectos mais visíveis das situações, portanto suas representações sobre a escola são estruturadas a partir de aspectos diretamente observáveis e que lhes são familiares. Suas representações se referem ao que tem na escola, ao que fazem na escola e ao que sentem em relação a ela. Essas representações perpassam sempre pelos aspectos físicos e humanos, as atividades desenvolvidas nesse ambiente, incluindo também a rotina do cotidiano escolar e os sentimentos em relação à escola, o que é esperado para a idade das crianças entrevistadas, que se encontram em um nível de pensamento dominado pela percepção, pelo egocentrismo intelectual, dentre outras características.

Essas características encontradas nas representações das crianças foram descritas por Delval (2002) no primeiro estágio referente aos progressos na criança do conhecimento social. Segundo o autor, no primeiro estágio, que se estende até os 10-11 anos, o modo como a criança entende a realidade caracteriza-se por explicações que se baseiam nos aspectos mais visíveis da situação, nos que se podem observar mediante a percepção e não levam em conta processos ocultos que devem ser inferidos.

Ressalta-se, porém, que as crianças constroem seu conhecimento e se desenvolvem em um processo contínuo, e que é necessário que elas passem por esse estágio de construção que servirá de base para as seguintes construções, até que cheguem a um nível elevado e mais elaborado de pensamento. Ou seja, o sujeito não nasce com sua melhor estrutura de pensamento, ele passa por estágios, construindo seu conhecimento até chegar em um nível mais elaborado de compreensão do mundo. Porém, cada estágio pelo qual a criança passa é importante e necessário, além de revelar como pensam o mundo ao seu redor em determinado momento de seu desenvolvimento.

Piaget, ao descrever os estágios do desenvolvimento, especificamente o estágio pré-operatório, no qual as crianças participantes da pesquisa, teoricamente, se encontram, apresenta características que podem explicar os resultados obtidos neste estudo. Para Piaget, embora o grande avanço desse estágio em relação ao anterior (estágio sensório-motor) seja o aparecimento da representação, o pensamento ainda é preso à percepção.

Nesta pesquisa ressaltamos que apesar de as limitações, características do estágio pré-operatório, como o egocentrismo intelectual, centração, pensamento por estados, irreversibilidade, pré-conceitos e raciocínio transdutivo, representação ligada à ação e o desequilíbrio entre assimilação e acomodação, refletirem no modo como as

crianças compreendem e apresentam soluções sobre o ambiente escolar, suas respostas indicam o que elas pensam e sentem em relação à escola e o que desejam que esse ambiente ofereça a elas, seus usuários.

É importante destacar que as crianças não se referem somente aos aspectos físicos do ambiente escolar, mas trazem em suas explicações outros elementos, como os aspectos humanos, as atividades e os sentimentos.

*Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (BATTINI, apud FORNEIRO, 1998, p. 231).*

Horn (2004) ressalta que o espaço físico, espaço este em que a criança estabelece relações com o mundo e as pessoas, é transformado pela criança em um pano de fundo no qual se inserem as emoções. Para a autora, é essa qualificação do espaço que o transforma em ambiente.

Os aspectos humanos, embora não representado o maior percentual de respostas, se fizeram presentes nas representações das crianças sobre a escola. Reforça-se então que a compreensão da criança sobre o ambiente não se resume aos aspectos físicos, mas engloba as relações estabelecidas nesse meio com os objetos e as pessoas que o frequentam.

As representações das crianças sobre o ambiente escolar vão ao encontro da conceituação de Forneiro (1998) sobre ambiente, que engloba quatro dimensões: dimensão física; dimensão funcional; dimensão temporal; e dimensão relacional. Ou seja, as crianças desta pesquisa dão explicações sobre o ambiente escolar a partir dos espaços, objetos e materiais (dimensão física); do que se faz, das atividades desenvolvidas no ambiente escolar (dimensão funcional); da rotina (dimensão temporal); e das pessoas e das relações que estabelecem com elas nesse ambiente (dimensão relacional).

Ao analisar as representações sobre a categoria **Escola**, constata-se que as crianças que frequentam um ambiente construtivista têm uma visão de escola baseada nos aspectos e elementos que lhes são familiares e diretamente observáveis, o que era esperado. Destaca-se a presença do brincar nas falas das crianças como algo primordial,

que deve ser oportunizado no ambiente escolar. Com a frequente diminuição de espaços públicos que possibilitam o livre brincar das crianças com segurança, a escola aparece então como um lugar que também deve privilegiá-lo e oportunizá-lo, respeitando os interesses e direitos das crianças.

Ressalta-se que embora as representações das crianças sobre a escola sejam dominadas por características do pensamento pré-operatório, como o egocentrismo, que as impede de considerar seu ponto de vista como um entre muitos outros; o pensamento por estados, que faz com que a criança fixe seu pensamento nas impressões de estados momentâneos; os pré-conceitos e o raciocínio transdutivo, no qual a criança tende a raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir dessas relações; e a representação ligada à ação e ao pensamento preso à percepção, é por meio delas que as crianças nos mostram sua capacidade de perceber a realidade ao seu redor.

O que queremos frisar é que apesar da criança não pensar como o adulto, embora também sempre nos remetemos ao que nos é próximo e familiar, elas constroem suas representações sobre realidade na sua interação com o meio físico e social e tem o que dizer sobre ela. Conhecer essas representações, especificamente sobre a escola, foi o objetivo deste estudo, para então repensarmos esse ambiente destinado a ela considerando suas falas e seus desejos. Afinal, o ambiente escolar, em todos os níveis, deve nos remeter a algo bom, e não só a obrigações impostas pelos adultos e pela sociedade.

As representações sobre a escola das crianças que frequentam o ambiente escolar construtivista confirmam a hipótese de que as crianças compreendem e conceituam a escola a partir dos aspectos mais visíveis e que são familiares do contexto em que estão inseridas, portanto suas representações se baseiam também nas ações que desenvolvem na instituição escolar, onde o brincar é parte integrante e constante no dia a dia das crianças, elemento presente em toda a rotina escolar.

#### **4.2. A escola sob o olhar das crianças que frequentam um ambiente tradicional: apresentando os resultados**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as representações das crianças que frequentam um ambiente tradicional sobre a escola. As representações das crianças no que diz respeito à escola são apresentadas a partir de suas falas<sup>11</sup> e seus

---

<sup>11</sup> As falas das crianças referem-se às crenças espontâneas e desencadeadas.

sentimentos sobre essa instituição e são, posteriormente, analisadas. A apresentação dos dados segue os sete itens do roteiro da entrevista.

## 1. Descrição inicial

O item descrição inicial tem o objetivo de introduzir a temática pesquisada com as crianças, no caso deste estudo relacionada ao modo como os sujeitos conceituam a escola e a caracterizam, ou seja, o que consideram como escola e o que é necessário para um lugar ser uma escola, levando em consideração seu grau de importância. Primeiramente é apresentada às crianças uma pequena história situacional para introduzir o tema e ajudar no pensamento da criança:

*Era uma vez uma cidade muito legal, que tinha quase tudo que as pessoas precisam: tinha padaria, supermercado, loja, farmácia, igreja e outras coisas. Mas não tinha escola para crianças pequenas, só tinha escolas para crianças grandes. Então as pessoas que moravam nessa cidade acharam que precisava ter uma escola para crianças pequenas como você. Mas essas pessoas não sabiam como essa escola tinha que ser. Elas queriam uma escola que fosse boa, mas não sabiam do que as crianças gostavam, o que elas queriam que tivesse lá. Então, se você morasse nessa cidade, você poderia ajudar a construir a escola.*

As perguntas feitas às crianças foram: Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter para ser uma escola? Você acha importante ir à escola? As duas primeiras perguntas fazem referência à história situacional.

Em relação ao conceito de escola, nenhuma criança deu respostas não importistas ou fabuladas e todas as 20 crianças entrevistadas deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram distribuídas em subcategorias, apresentadas na Tabela 17.

As crianças do ambiente tradicional, ao conceituarem a escola, deram respostas variadas e distribuídas entre as diversas subcategorias. Grande parte das respostas (28,6%) fez referência à finalidade da escola, com ênfase na aprendizagem, considerando a escola como um lugar para estudar e aprender. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Escola é pra aprender. Aprender o que? Estudar. O que se estuda na escola? Matemática. Mais alguma coisa? Não sei (Criança 36, de 5; 10 anos).*

**Tabela 17** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Finalidade (lugar para aprender, estudar)		10	28,6
Sentimentos		8	22,9
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	5	20,0
	Conteúdos escolares	2	
	Atividades diversas	-	
Aspectos físicos		7	20,0
Aspectos humanos		3	8,5
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Escola é um lugar que a gente estuda muito, que aí as... aprender. Aprender o que? Aprender... de casa, aprender um monte de coisa, escrever... O que você aprende aqui na escola? Mas eu aprendo a escrever aqui [aponta para sua cabeça] (Criança 19, de 5; 7 anos).*

As respostas que fazem alusão à finalidade da escola, em vez de dizer “o que é” a escola, referem-se “para que serve” a escola. Para as crianças do ambiente tradicional a escola é um lugar para estudar e aprender, ressaltando, enfim, o processo ensino-aprendizagem.

Embora tenham sido encontradas respostas que citam as brincadeiras, constatou-se que quando as crianças conceituaram escola a partir das atividades desenvolvidas a ênfase maior foi dada à aprendizagem e ao ensino de conteúdos escolares, principalmente da escrita, leitura e matemática, como finalidade dessa instituição.

Por se tratar de um conhecimento social, que se dá na interação com as demais pessoas, percebe-se que a valorização da aprendizagem de conteúdos escolares, tão culturalmente impregnado em nossa sociedade como única ou principal função da escola, é refletida nas falas das crianças. Embora a construção das representações do conhecimento social aconteça pelas interações da criança com as pessoas, elas não são simples cópias da realidade, mas são construídas a partir da ação das crianças nessas interações, porém, como ressalta Saravali e Guimarães (2010), as crianças sofrem diversas influências sociais ao interagir com o meio em que está inserida.

Silva (2009) também encontrou finalismo nas respostas das crianças ao conceituarem trabalho, e afirma que as crianças, muitas vezes, não conceituam, mas apresentam definições dominadas por ações concretas. Pode-se inferir, então, que as crianças

pequenas apresentam certa dificuldade estrutural em elaborar conceitos muito abstratos, que vão além do que lhes é perceptível.

Outro elemento presente nas falas das crianças ao conceituarem a escola foi os sentimentos em relação a ela. As crianças, ao serem questionadas sobre o que é uma escola, deram a primeira resposta relacionada ao que sentem, portanto a escola é legal, gostam dela por diversos motivos, que foram classificados nas demais subcategorias. A subcategoria sentimentos corresponde a 22,9% das respostas e pode ser exemplificada nos extratos a seguir.

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Bom. Por quê? Porque eu gosto da escola. Por quê? Porque é muito legal. O que tem na escola de legal? Brinca a gente na amarelinha, a gente faz qualquer coisa* (Criança 23, de 5; 10 anos).

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Eu gosto muito de escola. Por que você gosta muito da escola? Que tem brinquedo... na sexta-feira vai no parquinho... Só na sexta que vai no parquinho? E nos outros dias onde vocês brincam fora da sala? Fora da sala, a gente brinca na amarelinha, na sala da tia Cris... O que tem na sala da tia Cris? É muitas coisas... tem massinha, tem negócio pra pintar... tem desenhar... Vocês vão todos os dias pra sala da tia Cris? Quaaase todos os dias... Mas se eles te perguntassem: pra você o que é uma escola? Eu gosto muito da tia Cris, ela... ela dá massinha pra gente... deixa a gente pintar, desenhar...* (Criança 29, de 5; 8 anos).

Percebe-se que as crianças utilizam os sentimentos construídos sobre sua própria escola para conceituar a instituição social escola. Portanto, ao serem questionadas sobre o que é escola, relatam experiências de seu cotidiano escolar que as levam a construir sentimentos positivos em relação à escola, expressando-os em suas respostas. O conceito de escola, neste caso, é baseado nas experiências particulares vivenciadas e nos sentimentos construídos no ambiente escolar que, por conseguinte, são generalizados na maneira de compreender e conceituar a instituição escola. Piaget aponta que as crianças no estágio pré-operatório apresentam pré-conceitos e um raciocínio transdutivo, no qual elas tendem a raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir das relações (BARRETO, 2001).

O conceito de escola, em algumas respostas, é baseado no que se faz e o que tem na escola, ou seja, nas atividades desenvolvidas e nos aspectos físicos. Cada uma dessas subcategorias corresponde a 20,0% das respostas das crianças. As crianças, ao serem questionadas sobre o que é a escola, remetem-se às atividades que são realizadas no

ambiente escolar e aos materiais e espaços desse ambiente. Embora as crianças cite atividades relacionadas a conteúdos e atividades diversas, a maioria das respostas referentes às atividades desenvolvidas faz referência às brincadeiras e ao brincar na escola. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Uma escola... pra... escola às vezes tem deveres... tem... tem... área livre, brincar... e comprar umas coisas...* (Criança 35, de 6 anos; 0 ano).

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Uma escola pra mim é uma... a melhor que eu tenho, por quê? Aí a gente pode aprender a estudar... fazer educação física também, tudo isso é... porque, porque as pessoas grandes que já nasceu primeiro que a gente, é mais esperto. Igual o Marco Antonio, meu primo, ele nasceu primeiro que eu e agora é mais esperto. Mas agora meu pai, meu tio... meu pai, minha mãe agora me ensina a fazer contas. Eu já sei fazer conta em dinheiro* (Criança 26, de 6; 3 anos).

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Eu queria que tivesse é... o parquinho, o terrero, é... um montão de brinquedo, tivesse um montão de boneca pra levar todo dia. E se eles te perguntassem o que é uma escola o que vocêalaria? Eu ia falar assim: eu queria... uma escola tem um quadro, montão de cadeira e ensinar as criança a ficar comportada* (Criança 27, de 5; 10 anos).

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *É... cheinha de brinquedos pra mim* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano).

Pode-se notar nas falas das crianças a presença recorrente e o destaque atribuído por elas ao brincar e às brincadeiras como atividades necessárias ao ambiente escolar. Além das atividades, as crianças também citam a necessidade dos aspectos físicos, ao apontarem espaços como o parquinho, e objetos, com ênfase nos brinquedos, como elementos que caracterizam e conceituam uma escola. As falas das crianças vêm ressaltar a importância atribuída por elas ao brincar, apontando a necessidade das instituições escolares repensarem suas práticas, que cada vez mais, como aponta Romera *et al.* (2007), vêm retirando da criança oportunidades de brincar e privilegiando a transmissão de conteúdos.

Cantelli (2000) afirma que as crianças entre 7 e 9 anos, em sua pesquisa, expressaram suas representações da escola apoiadas em certos aspectos da organização escolar que lhes são familiares, por exemplo, o conjunto de elementos materiais, de pessoas e tarefas. Apesar de as crianças entrevistadas nesta pesquisa terem idade inferior, comparada a das crianças pesquisadas por Cantelli, os dados se assemelham no modo

como as crianças representaram a instituição escola, apresentando características do estágio pré-operatório.

As explicações das crianças com base em dados externos, como os aspectos físicos, podem ser explicadas pelo fato de o pensamento das crianças do estágio pré-operatório se centrar nos aspectos mais visíveis e perceptíveis da situação, como afirma Delval (2002).

Por fim, encontramos com menor frequência (8,5%) respostas que se referem aos aspectos humanos. As crianças conceituam a escola, e quando se remetem aos sentimentos em relação a ela fazem referência às pessoas do ambiente escolar, como pode ser constatado no extrato a seguir.

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Ela é um prédio grande... cheio de crianças muito legais* (Criança 28, de 6; 3 anos).

As crianças veem a escola e a conceituam não somente com base nos aspectos físicos do ambiente escolar, mas também nas pessoas que frequentam esse ambiente, pelos vínculos e pelas relações que estabelecem com os demais que compartilham do mesmo espaço e das mesmas atividades do cotidiano escolar.

Com relação à caracterização da escola, nenhuma criança deu respostas não importistas ou fabuladas e todas as 20 crianças entrevistadas deram respostas classificadas como crenças. As repostas-crenças foram classificadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 18.

**Tabela 18** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Caracterização da Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		19	50,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	3	34,2
	Conteúdos escolares	6	
	Atividades diversas	4	
Aspectos humanos		5	13,2
Rotina		1	2,6
<b>Total</b>		<b>38</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Percebe-se que metade das respostas (50,0%) se referiu aos aspectos físicos, ou seja, aos objetos, materiais e espaços que um lugar precisa para ser caracterizado como escola. Dentre os aspectos físicos mais citados, encontra-se o brinquedo como objeto que não pode faltar no ambiente escolar. Vejamos os extratos a seguir.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedo, é... quadro...* O que mais? *Lápis, postila...* O que mais? Tem mais alguma coisa que tem que ter na escola? *Tem, giz...* O que mais? *Ventilador...* Eles vão construir uma escola e eles querem saber o que eles precisam colocar? *Cadeiras...* O que mais? *Ventilador...* Mais alguma coisa você falaria pra eles colocarem na escola? *É... luz..* Mais alguma coisa? *É... porta.* O que mais? *Janela...* Mais alguma coisa? *É. É... é... uma parte pra gente brincar.* Como você acha que tinha que ser essa parte pra brincar? *É... amarelinha...* (Criança 23, de 5; 10 anos).

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedo no parquinho, salas...* O que você falaria pra eles colocarem na sala? *Cadeira, mesa, hum... lápis...* Mais alguma coisa que você ia falar pra eles colocarem nessa escola? *Borracha... tinta... brinquedo* (Criança 32, de 5; 6 anos).

Ressalta-se que as crianças destacam espaços e objetos que são familiares no seu ambiente escolar, como ventilador, cadeira, mesa, parquinho, lápis, etc., ou seja, citam elementos que lhes são diretamente observáveis. O brinquedo, presente também em seu ambiente escolar, embora pouco notado nas visitas feitas à sala das crianças para as entrevistas e utilizado em alguns dias da semana, é recorrente nas falas das crianças. Essa recorrência demonstra a importância atribuída pelas crianças ao brincar e a necessidade da escola refletir sobre a inclusão do brincar na rotina de atividades, pensando no desenvolvimento da criança. Como ressalta Oliveira (2009), o jogo pode suscitar tanto a aprendizagem quanto mudanças cognitivas ao estimular e alimentar o processo construtivo do pensamento.

Resultado semelhante obteve Cantelli (2000) em sua pesquisa, na qual a maioria das crianças mais novas que participaram da pesquisa (7 anos) caracterizou a escola a partir dos aspectos materiais, ou seja, da estrutura física, dos materiais, etc.

O mundo da criança até os 10-11 anos, segundo Delval (2002), é um mundo no qual as explicações sobre a realidade social e suas instituições baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. Portanto, a ênfase das crianças nos aspectos físicos é explicada por essa característica do seu pensamento, que ainda está muito preso à percepção.

É importante destacar que os brinquedos são muito citados pelas crianças como objetos indispensáveis ao ambiente escolar. Embora na sala das crianças da escola tradicional não tenha muitos brinquedos disponíveis e os momentos em que elas os utilizam sejam restritos a alguns dias da semana, elas ressaltam a necessidade de tê-los para que um lugar se caracterize como uma escola.

A pesquisa de Saravali e Guimarães (2010) apontou que mais da metade das respostas das crianças, 77%, que frequentavam um ambiente tradicional tendia a considerar como suficiente a presença de aspectos materiais para se ter uma escola, embora elas tenham citado também “aspectos subjetivos” e aspectos humanos. Esta pesquisa se assemelha à pesquisa de Saravali e Guimarães (2010), na medida em que as crianças utilizaram aspectos físicos para caracterizar a escola (50% das respostas), porém se diferencia pelo fato de as crianças da escola tradicional, nesta pesquisa, terem citado também as atividades desenvolvidas no ambiente escolar e a rotina como elementos caracterizadores de uma escola, para além dos aspectos humanos.

A segunda subcategoria mais citada pelas crianças, correspondendo a 34,2% das respostas, refere-se às atividades desenvolvidas, ou seja, as crianças caracterizam a escola pelo que se faz nela. Dentre as respostas dessa subcategoria, as crianças fazem mais referência a atividades diversas como pinturas, desenhos e atividades relacionadas a conteúdos escolares, como fazer dever, exercícios padronizados em sala de aula e ter aulas de conteúdos específicos, como podemos ver nos extratos a seguir.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Precisa de ter professora, precisa de ter parquinho, precisa de ter quase tudo que tem na escola.* O que mais você ia falar pra eles colocarem nessa escola? O que mais precisa ter em uma escola? *Muitas coisas. Tem que cantar hino nacional...* O que mais? O que você acha que tem que ter pra criança da sua idade? *Ela tem que ir na sala de uma pessoa, pra fazer muitas coisas, pintar... desenhar... brincar... tem que fazer um monte de coisa...* (Criança 29, de 5; 8 anos).

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Já sei! Brinquedo...* O que mais que você falaria pra eles colocarem nessa escola que eles vão construir? *Brinquedo, dever... his... dever de história, postila...* O que mais que tem que ter na escola? O que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Ahn... que que precisa? É, o que você falaria pra eles colocarem nessa escola? O quadro, precisa pra ensinar* (Criança 28, de 6; 3 anos).

Ao considerarmos que as crianças constroem suas representações a partir das suas relações com o meio, podemos inferir que ao expressarem suas ideias sobre o que

um lugar precisa para ser escola as crianças utilizam elementos presentes em seu cotidiano escolar. As falas das crianças evidencia esse fato, por exemplo, quando citam o hino nacional e os exercícios padronizados realizados na sala como atividades que fazem parte de seu ambiente escolar.

As subcategorias aspectos humanos e alimentação e rotina são as menos citadas pelas crianças na caracterização da escola, correspondendo a 13,2 e 2,6% das respostas, respectivamente. As crianças, ao falarem sobre o que um lugar precisa ter para ser uma escola, citam a necessidade da presença de pessoas para compor o ambiente escolar, tanto de adultos quanto crianças. Uma criança mencionou a rotina como elemento caracterizador da escola, apontando a necessidade de existir “tempos” para as atividades nesse ambiente, destacando a hora do recreio dentre os demais momentos da rotina escolar. Vejamos os extratos a seguir.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedo, pula-pula, escorregador... tia de aula de educação física, é... professor... professora e monte de brinquedo pra eles brincar. E também trabalhinho pra eles aprenderem* (Criança 26, de 6; 3 anos).

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Uma casa que tem que ser escola. E o que tem que ter nessa casa pra ela ser uma escola? Mesa... negócios... ganchos pra pendurar as mochilas. O que mais precisa ter na escola? Telhado... O que mais um lugar precisa pra ter uma escola? O que as crianças gostam que tenha na escola? Tem cadeira... tem... hum... O que mais? Recreio, como área grande da escola* (Criança 19, de 5; 7 anos).

Pode-se constatar que as atividades destacadas pelas crianças estão voltadas para a aprendizagem de conteúdos. Embora citem as brincadeiras como atividades que precisam estar presentes no ambiente escolar, as crianças do ambiente tradicional dão maior destaque para aquelas que se referem à aprendizagem de conteúdos, enfatizando, assim, que a função primordial da escola é transmitir conteúdos.

Nota-se que as respostas das crianças fazem referência a experiências particulares do seu cotidiano escolar, que são generalizadas para caracterizar a instituição escola. As crianças nessa idade tendem a fazer isso, ou seja, ir do particular para o geral, o que é denominado raciocínio transdutivo. Portanto, suas representações estão relacionadas às suas vivências, ao que lhes é familiar e ao que lhes é diretamente observável (BARRETO 2001; DELVAL, 2002).

A partir da escolha do recreio como caracterização da escola, pode-se inferir que esse é um momento da rotina privilegiado pelas crianças, talvez por ser o horário em que lhes é permitido brincar e realizar atividades livres.

Em relação à importância de ir à escola, as 20 crianças entrevistadas deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram classificadas em subcategorias, como mostra a Tabela 19.

**Tabela 19** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Importância de ir à Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aprendizagem		16	61,5
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	1	19,3
	Conteúdos escolares	2	
	Atividades diversas	2	
Aspectos físicos		2	7,7
Sentimentos		2	7,7
Aspectos humanos		1	3,8
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Mais da metade das respostas (61,5%) fez referência ao processo ensino-aprendizagem para justificar a importância de frequentar o ambiente escolar. Para as crianças é importante ir à escola porque é lá que se aprende e se estuda conteúdos escolares, principalmente os de leitura e escrita, e comportamentos de solidariedade e disciplina. Em segundo lugar vem a subcategoria atividades desenvolvidas (19,3%) que, juntamente com subcategoria aprendizagem, corresponde a 80,8% das respostas. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por quê? *Porque senão não aprende nada, quando crescer não vai saber fazer nada. O que se aprende na escola? [...] de ter que ajudar as pessoas... que... tem que dar dinheiro pros pobres...* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

Você acha que é importante ir á escola? *Acho. Por quê? Porque tem... as... a tia ensina as pessoa. O que ela ensina? Ela ensina a letra cursiva, ela ensina escrever algumas coisas, ensina a lê...* (Criança 29, de 5; 8 anos).

Você acha que é importante ir á escola? *É, acho. Por quê? Por quê? Porque ajuda a ensinar, a brincar... hum... aprender as letras, números...* (Criança 28, de 6; 3 anos).

Você acha que é importante ir á escola? *Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim] Por que você acha que é importante? [...]Eu acho que é importante estudar. Estudar o que? Ahn... desenhar é importante... estudar. O que se estuda na escola? Eu faço dever... o que faço aprender usar letra, eu faço o O, eu faço um O já* (Criança 37, de 5; 9 anos).

As crianças justificam a importância de frequentarem uma escola baseadas na necessidade de se aprender conteúdos e comportamentos, ensinados pela instituição escolar e necessários à vida futura. Essa importância também é justificada pelas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, com ênfase para as atividades que têm como objetivo a aprendizagem de habilidades e conteúdos.

É notório como as crianças destacam a aprendizagem de conteúdos como algo extremamente importante, pois, para elas, o que se aprende na escola possibilitará a elas o sucesso na vida acadêmica.

Cantelli (2000) constatou resultados semelhantes em sua pesquisa e afirmou que as explicações das crianças de nível socioeconômico mais alto sobre as razões para frequentar uma escola estão relacionadas à aprendizagem de conteúdos escolares e à preparação para a escolaridade futura, indicando a importância que atribuem à formação acadêmica. Segundo a pesquisadora, para as crianças a escola é, basicamente, o local para se aprender a ler e a escrever, e se a criança não vai à escola deixa de aprender, demonstrando, assim, o caráter finalista que lhe é atribuído.

As crianças também justificam a importância de ir à escola, embora com menor frequência, a partir do que tem na escola e o que sentem em relação a ela, ou seja, citam os aspectos físicos (7,7%) e humanos (3,8%) e também os sentimentos (7,7%) construídos em relação à escola. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que é importante ir á escola? *É. Por quê? Porque tem parquinho...* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano).

Você acha que é importante ir á escola? *Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim] Por quê? Porque tem brinquedo pra coisas na escola* (Criança 23, de 5; 10 anos).

Você acha que é importante ir á escola? *[balança a cabeça em sinal de sim] Por quê? Porque eu gosto. Por que você gosta de ir pra escola? É... pra estudar* (Criança 34, de 6; 3 anos).

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que é importante ir pra escola? *Porque tem muita gente legal* (Criança 38, de 6; 5 anos).

Mesmo sendo pouco citados, os aspectos físicos, humanos e os sentimentos em relação à escola evidenciam como a criança percebe o ambiente escolar para além do processo ensino-aprendizagem, tão destacado e privilegiado em um ambiente escolar tradicional. Como as crianças constroem suas representações na interação com o meio em que estão inseridas, não é de se espantar a ênfase dada pelas crianças da escola tradicional à aprendizagem. Embora as crianças não somente reproduzam o que lhes é transmitido, e sim construam suas próprias representações a partir da leitura que fazem desse ambiente e das relações que estabelece nele, suas representações sofrem influências sociais.

As crianças representam e descrevem a escola de modo peculiar, apresentando ideias sobre o que pensam, sentem e acreditam ser indispensável para a constituição do ambiente escolar. Suas falas apontam elementos importantes a serem considerados no planejamento e na organização desse ambiente destinado a elas e que, portanto, deve atender às suas necessidades e anseios.

## **2. Autocaracterização**

O item da entrevista denominado “autocaracterização” reúne perguntas referentes à escola da criança entrevistada no que diz respeito aos seus gostos e às suas preferências. As perguntas são: Você estuda em uma escola? Você gosta de ir à sua escola? O que você gosta de fazer na escola? O que você não gosta de fazer na escola?

Com relação ao gostar de ir à escola, as 20 crianças entrevistadas deram respostas classificadas como crenças. Todas as respostas-crenças continham a afirmativa de as crianças gostarem de ir à escola, e as justificativas dadas foram classificadas em subcategorias, como mostra a Tabela 20.

A subcategoria mais citada entre as crianças ao justificarem o porquê de gostarem de ir à escola foi a aprendizagem. As crianças, portanto, falaram que gostam de ir à escola porque lá aprendem e estudam. Essa subcategoria corresponde a 36,0% das respostas e é exemplificada nos extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? *Aham!* [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra cá? *Aí eu posso aprender um monte de coisa* (Criança 26, de 6; 3 anos).

**Tabela 20** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Gosta de ir à Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aprendizagem (para aprender, estudar)		9	36,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	4	28,0
	Conteúdos escolares	2	
	Atividades diversas	1	
Aspectos humanos		3	12,0
Sentimentos (legal, gosta)		3	12,0
Aspectos físicos		2	8,0
Alimentação e rotina		1	4,0
<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto. Por quê? Mas teve quatro dias que eu faltei aula porque eu tava com febre. E uns dez dias eu tava com dor de barriga e eu tive que faltar. Mas por que você gosta de vir pra escola? Porque a tia me ensina a ler mais coisas* (Criança 25, de 5; 11 anos).

As crianças expressam a importância atribuída à aprendizagem de conteúdos, principalmente os de leitura e escrita, possivelmente refletindo a importância e valorização cultural de nossa sociedade dada a “alfabetização” formal mesmo antes do ensino fundamental, com o entendimento que a educação infantil é etapa de simples preparação para os próximos anos educacionais. As crianças expressam essa importância por construir seu conhecimento social na interação que estabelece com as pessoas. Embora a criança não reproduza o que lhes é transmitido, e sim constrói suas representações, estas sofrem influências sociais à medida que a criança estabelece trocas com as pessoas.

As crianças também justificam o gostar de ir à escola a partir das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. É importante destacar que as atividades que fazem com que as crianças gostem da escola, em sua maioria, são as brincadeiras, apesar de também terem sido constatadas falas que se referem a atividades relacionadas a conteúdos escolares e a atividades diversas. Ressalta-se o fato do brincar, nas falas das crianças, estar relacionado às áreas externas da escola e às demais atividades relacionadas com os espaços internos, à sala de aula. A subcategoria atividades desenvolvidas corresponde a 28% das respostas. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra escola? *Hum... porque é... pra brincar... com os coleguinhas... só isso. Do que você gosta de brincar? De esconde-esconde, pega-pega... pegar abelha...* (Criança 35, de 6 anos; 0 ano).

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto. Por quê? Porque eu gosto de fazer trabalhinho. E meus primos vão estudar aqui, mais velho que eu... e uma mulher mais nova...* (Criança 21, de 5; 9 anos).

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto [balança a cabeça em sinal de sim]. Por que você gosta de vir pra cá? Porque aqui tem muita aula divertida. Quais são as aulas divertidas? É... de ligar, de colorir... de escrever...* (Criança 22, de 6; 3 anos).

A brincadeira se apresenta como fator relevante que faz com que as crianças gostem de ir à escola. Embora ressaltem o processo ensino-aprendizagem, as crianças não deixam de citar o brincar como elemento cativante e motivador de gostarem da escola, por mais que os momentos de brincadeiras sejam reservados a alguns minutos do seu dia, ou mesmo da semana.

De acordo com Fortuna (2000), quando se examinam com detalhe as práticas pedagógicas predominantes hoje, constata-se a inexistência de brinquedos e de momentos de brincar na escola. O brincar, segundo a autora, aparece quando sobra tempo ou na hora do recreio, momentos em que ele sofre constantemente o risco de ser suprimido, seja por não ter feito alguma atividade, por não ter dado tempo ou por má conduta.

As preferências das crianças no ambiente escolar se referem ao brincar e às brincadeiras desenvolvidas na escola. Nos relatos das crianças pode-se perceber que a atividade de brincar está, na maioria das vezes, relacionada aos ambientes externos à sala de aula, diferentemente das atividades de conteúdos escolares, gerando a dicotomia *brincar x estudar* em relação aos ambientes existentes na escola *externo x interno*.

Em pesquisa realizada sobre brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis de São Paulo, Kishimoto (2001) identificou que os professores entrevistados afirmaram que o *playground* é espaço para brincadeira e a sala, para estudo e trabalho. Os resultados obtidos pelo autor vão ao encontro dos constatados nesta pesquisa. Porém as crianças, direta ou indiretamente, fazem referência aos espaços externos quando mencionam brincar e à sala de aula quando citam estudar, aprender e realizar atividades de conteúdos escolares, por exemplo, fazer o nome, fazer exercícios padronizados em sala de aula, etc.

Contextualizando a situação do brincar nas instituições escolares, Carvalho *et al.* (2005), objetivando analisar as relações existentes entre o contexto das instituições

educativas e o comportamento de brincar de seus educandos, constataram que em nenhum momento os professores mencionaram a palavra brincar como parte integrante da rotina institucional ou como elemento que subsidiasse as atividades realizadas com as crianças.

Percebe-se uma contradição existente no ambiente tradicional a partir das falas das crianças, entre o que elas consideram ser importante fazer na escola e o que de fato sentem prazer fazendo, pois, ao mesmo tempo em que privilegiam o estudo, a aprendizagem de conteúdos e os comportamentos, que no ambiente tradicional é contrário ao brincar, as crianças ressaltam seu prazer pelos espaços e pelas atividades em que lhes é proporcionado o brincar. Essa contradição revela como a escola pode estar distante dos reais interesses das crianças, o que, com o passar do tempo, pois as atividades lúdicas vão se apresentando ainda mais restritas ou inexistentes, afetará o prazer da criança pela escola. Portanto, a escola deve conciliar seus objetivos com os interesses das crianças, além de considerar o que os documentos educacionais e os vários estudos, como os de Wajskop (1995), Fortuna (2000), Lisboa (2008), entre outros, apontam sobre a importância do lúdico para a criança, para que elas possam se desenvolver de forma prazerosa e significativa, criando nas crianças o gosto e a motivação de se frequentar uma escola.

As crianças também fazem referência aos aspectos humanos (12%) e aos sentimentos em relação à escola (12%) para justificar porque gostam de ir à escola. Elas citam a presença de crianças com as quais estabelecem relações de amizade e também o que sentem em relação à escola. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por quê? *Porque eu tenho amiguinhos...* (Criança 32, de 5; 6 anos).

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra escola? [...] *porque é legal. Por que é legal? [silêncio]* Você falou que gosta de vir pra “Escola B” porque é legal. Por que aqui é legal? *Tem parquinho...* (Criança 33, de 6; 3 anos).

As subcategorias aspectos físicos e alimentação e, ou, rotina, embora apareçam com menos frequência, são encontradas nas falas das crianças ao justificarem o porquê de gostarem de ir à escola. As subcategorias aspectos físicos e alimentação e, ou, rotina correspondem a 8,0 e 4,0% das respostas, respectivamente. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? *Adoro!* Por que você adora vir pra escola? *Porque aqui tem parquinho, a tia ensina... a gente...* (Criança 29, de 5; 8 anos).

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto*. Por quê? *Por quê? É. Não sei!* [risos] Por que você gosta de vir pra escola, o que tem na escola que você gosta? *Muitas coisas, mas não falar, porque vai demorar muito, mais de um milhão...* Me fala algumas coisas que você gosta? *A primeira, tudo!* Me fala uma coisa muito legal que tem na escola que você gosta de vir pra cá? *Recreio*. Por que você gosta do recreio? *Porque é um horário livre que eu quase nunca tenho em casa* (Criança 28, de 6; 3 anos).

Embora essas quatro últimas subcategorias apresentadas tenham sido pouco citadas, destacam a importância dada pelas crianças às relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como aos espaços e momentos da rotina escolar nos quais as crianças podem brincar livremente, como o parquinho e o recreio. Mesmo dando ênfase ao processo de aprendizagem de conteúdos valorizados pelo ambiente tradicional, as crianças expressam seus sentimentos e suas opiniões sobre os demais elementos que as fazem gostar da escola.

Em relação ao que as crianças da escola tradicional gostam de fazer em sua escola, as 20 crianças entrevistadas deram respostas classificadas como crenças. Todas as crianças disseram gostar de ir à escola e as justificativas dadas foram classificadas em subcategorias, como apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 – Número de Respostas e percentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria O que gosta de fazer na Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	13	77,4
	Conteúdos escolares	2	
	Atividades diversas	2	
Aprendizagem (estudar, aprender)		3	13,6
Aspectos físicos		1	4,5
Alimentação e rotina		1	4,5
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

A subcategoria mais citada nas respostas das crianças refere-se às atividades desenvolvidas na escola, com ênfase nas brincadeiras e no brincar como atividades que as crianças mais gostam de fazer no ambiente escolar, embora tenham aparecido também atividades relacionadas a conteúdos escolares e atividades diversas. Essa subcategoria corresponde a 77,4% das respostas, sendo exemplificada nos extratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *É... brincar no parquinho... só que agora que o pula-pula estragou, não dá mais... o balanço saiu, agora pôs novo que consertou, mas o pula-pula não* (Criança 29, de 5; 8 anos).

O que você gosta de fazer na escola? *Hum... desenhar* (Criança 37, de 5; 9 anos).

As crianças ressaltam as atividades em que lhes é permitido brincar como atividades que lhes fazem gostar de ir à escola. Outras atividades, como o desenho, também são citadas pelas crianças, porém são as brincadeiras que se apresentam como atividades valorizadas pelas crianças no ambiente escolar, apontando sua importância e necessidade nesses ambientes.

O brincar, nesse sentido, pode ser entendido como propiciador de prazer, transformando o espaço onde ele acontece em um ambiente prazeroso de se frequentar. Portanto, a escola necessita inserir o lúdico em suas práticas diárias, possibilitando às crianças um ambiente agradável, prazeroso e rico em oportunidades de aprendizagem. Segundo Fortuna (2000), o que se busca no ensino por meio do jogo é a aprendizagem com prazer. Prazer este presente no jogo e gerado por sua espontaneidade, desafio, interatividade, imponderabilidade e surpresa.

A segunda subcategoria mais citada pelas crianças foi processo ensino-aprendizagem (13,6%), ou seja, as crianças ressaltaram que gostam de aprender e de estudar conteúdos escolares. Vejamos o extrato a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Estudar*. Estudar o que? O que você mais gosta de fazer aqui na escola? *É... Estudar o nome* (Criança 22, de 6; 3 anos).

As crianças dizem gostar de ir à escola para aprender e estudar, porém ao serem questionadas sobre o que gostam de fazer na escola, o brincar aparece em primeiro lugar. Mesmo que a aprendizagem apareça como a segunda subcategoria mais citada nas preferências das crianças, a contradição *estudar x brincar* é reforçada quando as crianças relatam que não gostam de fazer atividades relacionadas a conteúdos escolares.

Aspectos referentes aos espaços preferidos pelas crianças e à rotina escolar também são citados em suas respostas. As subcategorias aspectos físicos e alimentação e, ou, rotina correspondem a 4,5% das respostas cada. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

O que você mais gosta de fazer na escola? *Eu gosto de ir no parquinho. Por que você gosta de ir lá? Porque tem pula-pula...* (Criança 26, de 6; 3 anos).

O que você gosta de fazer na escola? [...] *ir pro recreio. Por que você gosta mais de ir pro recreio? Porque isso aí é recreio livre a tia não briga. Quando não é livre a tia briga? Briga. Por que ela briga? Porque se correr na sala ela briga. Eu nunca corri e ela nunca brigou comigo* (Criança 25, de 5; 11 anos).

Embora os aspectos físicos e a rotina tenham sido citados apenas uma vez, pode-se perceber a preferência das crianças pelos espaços externos e pelos momentos em que lhes permitido o brincar com liberdade, sem a imposição de comportamentos determinados pelo adulto. Por meio da fala da criança 25 fica claro que as crianças gostam e privilegiam os momentos em que lhes permitido ser criança e vivenciar sua infância com ludicidade, sem a coerção do adulto.

Segundo DeVries (2004), as relações baseadas na coerção são aquelas em que o adulto determina o que a criança deve fazer, apresentando regras já prontas e instruções sobre seu comportamento, que é controlado o tempo todo pelo adulto. Quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, pelas convicções e pelas ideias de outras pessoas, elas adotam uma postura de submissão ou rebeldia que pode levar a um conformismo irresponsável tanto na vida moral quanto na intelectual.

Com relação ao que não gostam de fazer em sua escola, as 20 crianças entrevistadas deram respostas classificadas como crenças. Destas, três crianças disseram não existir algo na escola de que não gostassem de fazer. Vejamos o extrato a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *Tem alguma coisa na escola que você não gosta de fazer? Não. Tem alguma coisa na sala que você tem que fazer e você não gosta de fazer? Não. E no parquinho e no pátio? [balança a cabeça em sinal de não] Por quê? Porque eu gosto daqui* (Criança 32, de 5; 6 anos, ET).

Das crianças que deram respostas-crenças, 17 afirmaram existir algo na escola que não gostam de fazer. As respostas dessas crianças foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 22.

A subcategoria mais citada pelas crianças foram as atividades desenvolvidas, entre a quais tiveram destaque aquelas relacionadas a conteúdos escolares e as atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar. Essa subcategoria corresponde a 58,8% das respostas, exemplificadas nos extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *Não gosto?... é o nome. Eu faço tudo de mesma coisa que eu já sei!* (Criança 28, de 6; 3 anos)

**Tabela 22** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria O que não gosta de fazer na Escola

Subcategorias		Número de Respostas	%
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	1	58,8
	Conteúdos escolares	5	
	Atividades diversas	4	
Comportamentos considerados inadequados		6	35,3
Rotina		1	5,9
O que não é brincar		-	-
Regras (obrigações)		-	-
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

O que você não gosta de fazer na escola? *É... escrever. Por quê? É por causa que minha mão fica doendo* (Criança 29, de 5; 8 anos).

O que você não gosta de fazer na escola? *[silêncio]* O que você não gosta de fazer? *Vê filme. Por que você não gosta de ver filme? Porque é chato* (Criança 36, de 5; 10 anos).

Como ressaltado, os relatos das crianças sobre o que não gostam de fazer na escola demonstram a contradição existente entre o que a criança diz ser importante e o que ela realmente gosta ou não de fazer na escola, contradição esta entre o brincar *versus* estudar, entre explorar seu ambiente com liberdade e construir conhecimentos com ludicidade *versus* a aprendizagem de conteúdos por meio de atividades direcionadas e repetitivas.

A segunda subcategoria mais citada refere-se aos comportamentos considerados inadequados. As crianças ressaltam que não gostam de ter esses comportamentos, mas também não gostam que outras pessoas tenham esses comportamentos com elas. A subcategoria comportamentos considerados inadequados corresponde a 35,3% das respostas, exemplificadas nos extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *É... bater nos coleguinhas. Mas tem alguma coisa eu você tem que fazer na escola e que você não gosta? Eu não gosto que bate ni mim. Por quê? Porque é muito feio* (Criança 23, de 5; 10 anos).

O que você não gosta de fazer na escola? *[...] eu não gosto que ninguém me machuca* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano).

Percebe-se que o que as crianças não gostam de fazer na escola está relacionado com comportamentos considerados inadequados na convivência uns com os outros no ambiente escolar, principalmente os comportamentos de agressão. As crianças dizem não gostar de ter esses tipos de comportamentos, entendidos como contrários às regras de convivência social e, portanto, recriminados na sociedade em que vivemos, mas também relatam seu desconforto quando alguém tem esses comportamentos com elas.

Segundo Delval (1998), as normas que estipulam o que deve ou não ser feito e sobre o que é bom ou não do ponto de vista social são aprendidas rapidamente pela criança e dão origem a explicações muito esquematizadas quando a justificativa é solicitada. As regras, as leis, a moral e os valores são exemplos de conhecimentos sociais. É importante ressaltar que na perspectiva da teoria piagetiana o conhecimento social, embora se dê na interação com as pessoas, não é uma simples cópia do que os outros transmitem, mas é construído pela criança a partir de sua ação na interação com os demais.

Por fim, uma resposta faz referência à rotina escolar, ao explicar o que não gosta de fazer na escola, correspondendo a 5,9% das respostas. Vejamos o exemplo no extrato a seguir.

*O que você não gosta de fazer na escola? [...]É uma coisa que eu não gosto... é... na hora que acaba as coisas, que o parquinho... na hora que acaba a amarelinha... e a escola (Criança 27, de 5; 10 anos).*

A fala da criança demonstra, na verdade, sua inquietação em relação ao término dos momentos da rotina em que estão realizando certas atividades. Essas atividades, como pode ser constatado na fala da criança 27, referem-se a momentos de brincadeiras nos espaços livres. Essa constatação reforça a contradição citada anteriormente, bem como a preferência das crianças pelos momentos em que lhes é permitido brincar.

### **3. Aspectos**

O item denominado “aspectos” reúne perguntas referentes ao que as crianças consideram ser uma escola boa e uma escola ruim. As perguntas que compõem o terceiro bloco são: Você acha que todas as escolas são boas? Você acha que todas as escolas são ruins? Pra você, o que é uma escola boa? Pra você, o que é uma escola ruim?

No que diz respeito a todas as escolas serem boas ou ruins, três crianças deram respostas não importistas e 17 deram respostas classificadas como crenças. Destas, oito crianças acreditam que todas as escolas são boas e nove crianças acreditam que nem todas as escolas são boas, existindo também escolas ruins.

As oito crianças que acreditam que todas as escolas são boas apresentaram justificativas que foram classificadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 23.

**Tabela 23** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Boas

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aprendizagem		4	40,0
Sentimentos (legal, gosta)		2	20,0
Aspectos físicos		2	20,0
Aspectos humanos		2	20,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	-	-
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	-	
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa, (2011).

A subcategoria que se destacou foi a aprendizagem. As crianças justificam sua crença de que todas as escolas são boas, por acreditarem que todas as escolas ensinam e as crianças aprendem, ressaltando mais uma vez o processo ensino-aprendizagem de conteúdos como forma de qualificar uma instituição escolar. A subcategoria aprendizagem corresponde a 40% das respostas, exemplificadas nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Acho*. Por que você acha que todas são? *Porque a gente aprende a estudar*. Você acha que existe alguma escola ruim? *Não* (Criança 22, de 6; 3 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? *Acho que são*. Por quê? *Porque é boa pra aprender*. Mas você acha que existe alguma escola ruim? *Não* (Criança 19, de 5; 7 anos).

Embora a ênfase dada pelas crianças tenha sido em relação à aprendizagem, as crianças também justificam sua crença de que todas as escolas são boas a partir de elementos externos diretamente observáveis, como os aspectos físicos e humanos, bem como o que sentem em relação à escola. As subcategorias sentimentos, aspectos físicos e aspectos humanos corresponderam a 20% das respostas cada, como podemos verificar nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas são boas? *Porque são legais.* Você acha que todas são legais? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas são legais? *Eu até... eu até.. eu estudei numa que eu prefiro mais do que essa. Lá na “escola z” ... eu preferi... a gente ia só no parquinho, não tinha pátio não, na hora do parquinho a gente ia lá... na hora da atividade, a gente fazia atividade e ia pro parquinho, mas era... eu era nenenzinho ainda* (Criança 24, de 6; 3 anos).

Você acha que todas as escolas são boas? *Acho.* Por que você acha que todas as escolas são boas? *Porque tem brinquedo... tem pátio...* Você acha que todas as escolas têm brinquedos? *Quase todas. Uma delas tem.* Você acha que existe alguma escola ruim? *Não, não existe uma escola que é ruim não* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano).

Você acha que todas as escolas são boas? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas são boas? *Porque tem amiguinhos...* Você acha que existe alguma escola ruim? [*balança a cabeça em sinal de não*] (Criança 32, de 5; 6 anos).

Percebe-se que as crianças expressam seus sentimentos construídos a partir de suas vivências e citam elementos presentes em seu ambiente escolar ou a outros ambientes antes frequentados como objetos, espaços, bem como as pessoas. Portanto, constata-se que as crianças dão explicações baseadas em sua vivência particular e generalizam para todas as escolas que possam existir. Essa característica do pensamento da criança pré-operatória é chamada de raciocínio transdutivo, no qual a criança tende a raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir destas relações (BARRETO, 2001).

Já as nove crianças que não acreditam que todas as escolas são boas tiveram suas justificativas distribuídas em subcategorias, apresentadas na Tabela 24.

O aspecto mais citado pelas crianças ao justificarem o porquê de não existirem somente escolas boas foi os aspectos físicos. Para as crianças, o fato de algumas escolas não terem objetos, como os brinquedos, ou se localizarem em lugares afastados, faz com que essas escolas sejam ruins. A subcategoria aspectos físicos correspondem a 44,4% das respostas, exemplificadas nos extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Não... o “colégio d” eu já fui lá... eu participei... não... na escola lá de São Paulo é igualzinho é muito chato.* Por quê? *Não tem pula-pula, não tem escorregador igual aquele, só tem tubinho que você não consegue respirar nele. Ele é tão grande que eu não conseguia respirar nele, eu caí de costas... aí eu bati as costas na quina dele* (Criança 26, de 6; 3 anos).

**Tabela 24** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Ruins

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		4	44,4
Comportamentos considerados inadequados		2	22,3
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	-	11,1
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	1	
Aspectos humanos		1	11,1
Não aprende		1	11,1
Obrigações		-	-
Sentimentos (algo que não goste)		-	-
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Você acha que todas as escolas são boas? *Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você acha que todas as escolas são boas? *Porque... tem brinquedo, tem parquinho.* Você acha que todas as escolas tem brinquedo e tem parquinho? *Não... que tem parquinho!* Mas você acha que todas as escolas tem parquinho? *Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim]* Você acha que existe alguma escola ruim? *Hum... “escola c”...* Por que a “escola c” é ruim? *Porque lá não tem brinquedo.* O que as crianças fazem lá? *Só estuda* (Criança 34, de 6; 3 anos).

Nota-se que as crianças, ao falarem da existência de escolas ruins, utilizam-se de suas vivências em outras escolas, portanto o fato de conhecerem ou já terem frequentado escolas nas quais não há objetos e espaços que as crianças gostam lhes dá argumentos para afirmar que nem todas as escolas são boas. Destacam-se o brinquedo e os espaços do parquinho como aspectos físicos privilegiados pelas crianças e sua ausência no ambiente escolar faz deste um ambiente ruim.

Outro aspecto citado pelas crianças ao justificarem sua crença de que nem todas as escolas são boas está relacionado aos comportamentos das pessoas que frequentam a escola, correspondendo a 22,3% das respostas. Portanto, o fato de existirem escolas ruins está baseado em comportamentos considerados inadequados no ambiente escolar, principalmente comportamentos agressivos entre as crianças. Vejamos o extrato a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? [...] *hum... não.* Por quê? *Porque tem uma que eu estudei que eu não gostei.* Por que você não gostou? *Porque tinha só colega que bate* (Criança 21, de 5; 9 anos).

Nota-se que as crianças sentem necessidade de um ambiente escolar sadio e seguro, no qual estão presentes as relações de cooperação e respeito. Isso não quer dizer que nesse ambiente não haverá conflitos, mas é importante repensarmos como esses conflitos podem ser solucionados, pensando sempre no respeito ao próximo. É imprescindível que a organização do ambiente e a prática do professor estimulem e apoiem a cooperação entre as crianças; não com práticas punitivas, e sim reflexivas para que esse sentimento de comunidade seja construído pela criança.

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar, os aspectos humanos e a aprendizagem são citados apenas uma vez como justificativa de que nem todas as escolas são boas, correspondendo a 11,1% das respostas cada. As crianças consideram ruins as escolas nas quais as atividades realizadas limitam a escolha da criança, bem como sua movimentação. Vejamos o extrato a seguir.

*Você acha que todas as escolas são boas? Não. Por que você acha que não? Porque algumas são... tem só... é... coisa pra desenhar e depois algum lancha, não faz nada, só desenha e vai embora (Criança 27, de 5; 10 anos).*

A fala da criança 27 deixa clara a necessidade do ambiente escolar oferecer atividades diversas, nas quais é permitida à criança a liberdade de escolha e exploração. Como ressalta Bastos (2007), as instituições escolares devem possuir uma estrutura com espaços de atividades para as crianças, organizada de forma diversificada, disponibilizando materiais para as atividades e temas que possibilitem o trabalho de todos os aspectos do desenvolvimento. Assim, a criança pode escolher onde vai ficar e que tipo de atividade irá desenvolver.

A postura do adulto em relação às crianças também é apontada em uma fala. Para essa criança, o adulto responsável pelas crianças deve exercer os valores da bondade. Outro fator ressaltado por uma criança é a aprendizagem, pois para ela nem todas as escolas são boas, porque em algumas as crianças não aprendem. Vejamos os extratos a seguir.

*Você acha que todas as escolas são boas? Acho. Por que você acha que todas são? Menos o “colégio f”. Por quê? Porque é muito ruim. Eu odeio estudar lá. Você já estudou lá? Já. Por que você não gostou de estudar lá? Porque a professora é muito brava (Criança 25, de 5; 11 anos).*

*Você acha que todas as escolas são boas? É. Por quê? Mas menos... “escola g”. Por que a “escola g” não é boa? Ah, porque não aprende nada. Você já estudou nessa escola? [balança a cabeça em sinal de sim] (Criança 30, de 5; 11 anos).*

A aprendizagem é um fator muito citado pelas crianças da escola tradicional, mesmo que em porcentagens pequenas, o que evidencia sua relevância para o ambiente tradicional. Não que em um ambiente construtivista a aprendizagem não seja valorizada, mas a maneira como essa aprendizagem é concebida e trabalhada com as crianças é diferenciada, o que é refletido nas falas das crianças. Quando fazem referência aos aspectos humanos e à aprendizagem, as crianças dão exemplos de escolas que conhecem, portanto se baseiam em vivências particulares para justificarem sua crença.

Em relação ao conceito de escola boa, duas crianças deram respostas não importistas e as demais, 18 crianças, deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram classificadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 25.

**Tabela 25** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola Boa

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		9	39,2
Aspectos humanos		7	30,4
Aprendizagem (para estudar/ que ensina)		6	26,1
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	-	4,3
	Conteúdos escolares (não ter)	-	
	Atividades diversas	1	
Alimentação e rotina		-	-
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Os elementos mais citados no conceito de escola boa foram os aspectos físicos, com 39,2% das respostas; e os aspectos humanos e a aprendizagem, correspondendo a 30,4 e 26,1% das respostas, respectivamente. Percebe-se que as explicações das crianças sobre o que é uma escola boa se baseiam, principalmente, no que tem na escola, ou seja, nos espaços e objetos do ambiente escolar e nas pessoas que frequentam esse ambiente, como também no processo ensino-aprendizagem. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? [...]É ter... piscina, tem que ter... é... a sala o quadro, o ventilador da sala, as cadeiras... só! (Criança 24, de 6; 3 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? Uma que tem brinquedo... tem... tem muita coisa (Criança 31, de 6 anos; 0 ano).

Pra você, o que é uma escola boa? *Hum?* Pra você, o que é uma escola boa? *É... “escola h”... Por que a “escola h” é uma escola boa? É porque tem parquinho* (Criança 34, de 6; 3 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? *Difícil...* O que você acha que é uma escola boa? *Ah, que tem gente legal... a tia também é legal...* (Criança 38, de 6; 5 anos).

Pra você, o que é uma escola boa? [...] *Uma escola boa tem que ter muitas crianças* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

Pra você, o que é uma escola boa? [...] *escola boa? Pra mim... é estudar* (Criança 22, de 6; 3 anos).

Percebe-se que para além de objetos e materiais característicos de uma escola tradicional como as salas, as cadeiras e o quadro, as crianças ressaltam a necessidade de uma escola ter brinquedos e espaços externos para que ela seja considerada boa. Além da presença de muitas crianças e uma boa convivência entre as pessoas da escola, a aprendizagem aparece novamente nas falas das crianças como elemento fundamental em uma escola boa, pois, segundo as crianças da escola tradicional, uma escola boa é aquela que ensina e as crianças aprendem.

As representações das crianças se baseiam, principalmente, nos dados externos, nos elementos que podem ser observados diretamente, por isso se utilizam dos aspectos físicos como elementos que qualificam uma escola. Destaca-se a importância dada pelas crianças aos espaços e objetos que possibilitam o brincar, pois para elas os espaços externos e os brinquedos são fundamentais em uma escola boa. O prazer pelo brincar é expresso em grande parte das respostas das crianças, o que nos mostra como as atividades lúdicas são fundamentais no ambiente escolar para envolver as crianças e criar nelas um sentimento positivo em relação à escola. Além dos aspectos físicos, as crianças ressaltam a necessidade de o ambiente escolar proporcionar a interação entre as crianças e relações respeitosas entre o professor e a criança.

A aprendizagem se apresenta pelas crianças do ambiente tradicional como função primordial da escola e, portanto, é utilizada como critério para classificar uma escola como boa ou ruim. A ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo ensino-aprendizagem revela a valorização que esse ambiente atribui à aprendizagem de conteúdos escolares. Por se tratar de um conhecimento social, é nas trocas que estabelece com as pessoas do seu contexto que as crianças constroem suas representações.

Por fim, uma criança destaca atividades livres ao conceituar uma escola boa, correspondendo a 4,3% das respostas. Para essa criança, uma escola boa é aquela que tem atividades nas quais as crianças podem exercer sua liberdade de escolha. Vejamos o extrato a seguir.

*Pra você, o que é uma escola boa? Ter parquinho... tem que fazer atividade, aula livre. O que é aula livre? Aula livre é pra brincar sozi... aula livre é pra brincar e pra desenhar, é... coisa que quiser (Criança 29, de 5; 8 anos).*

A fala da criança 29 nos faz refletir sobre a importância de atividades que de fato atraem e mantêm o interesse das crianças, pois como ressalta a teoria piagetiana a afetividade é a mola propulsora do processo construtivo. Segundo DeVries (1998), para Piaget o interesse é central às ações pelas quais a criança constrói o conhecimento inteligência e moralidade.

Em relação ao conceito de escola ruim, uma criança deu resposta não importista e 19 deram respostas classificadas como crenças. Das crianças que deram respostas-crenças, uma acredita não existir escolas ruins, afirmando que existem, sim, escolas pobres. Vejamos o extrato a seguir.

*Pra você, o que é uma escola ruim? Ruim? ... eu não acho que existe. Eu acho que existe escola pobre. O que é uma escola pobre? Que é muito pobre. Não tem dinheiro. Por que será que não tem dinheiro? Não tem dinheiro pra comprar lanche. Isso que é uma escola pobre. [levanta da cadeira] (Criança 19, de 5; 7 anos).*

Embora a criança tenha negado a existência de escolas ruins, apresenta uma condição desfavorável que pode ser encontrada em algumas escolas, que é a falta de dinheiro que as impossibilita de oferecer um atendimento de qualidade.

As respostas das 18 crianças que acreditam que existem escolas ruins foram classificadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 26.

A subcategoria com maior número de respostas foi aspectos físicos. As crianças consideram uma escola ruim quando esta não possui objetos, materiais e espaços, como o parquinho. A subcategoria aspectos físicos correspondem a 40,9% das respostas, exemplificada nos extratos a seguir.

*Pra você, o que é uma escola ruim? Ahn? O que é uma escola ruim? Porque não tem quadro, não tem cadeira, não tem... não tem piscina... não tem... sala, não tem ventilador, não tem quadro... (Criança 24, de 6; 3 anos).*

**Tabela 26** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola Ruim

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		9	40,9
Aspectos humanos		6	27,3
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/não brincar	-	13,6
	Conteúdos escolares	1	
	Atividades diversas	2	
Comportamentos considerados inadequados		2	9,1
Aprendizagem (não aprende)		2	9,1
Obrigações		-	-
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Pra você, o que é uma escola ruim? *É... não tem parque, não tem nada, as cadeiras tudo estragada, e não faz nada só fica assim... dormindo* (Criança 27, de 5; 10 anos).

A ausência de objetos, materiais e espaços é apresentada pelas crianças ao caracterizar uma escola ruim. As crianças ressaltam que não têm como agir e explorar o ambiente escolar se este não lhes oferecer uma variedade de espaços e materiais. Destaca-se a ênfase dada pelas crianças aos espaços externos, sem os quais uma escola não pode ser boa. Sua ausência está diretamente relacionada à qualidade escolar.

Em segundo lugar encontra-se a subcategoria aspectos humanos, correspondendo a 27,3% das respostas. Para as crianças, uma escola ruim está relacionada às pessoas que frequentam o ambiente escolar ou à sua ausência, portanto uma escola ruim é aquela onde as professoras não são legais, não expressam valores como bondade, ou o simples fato de não ter crianças, parceiras de atividades. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Uma escola ruim é quando eu não quero ir pra lá e me minha mãe tem que me colocar lá... é chato. O que tem em uma escola que faz ela ficar ruim? É quando a tia xinga, a tia bate, a tia coloca um monte de vezes o nome na janelinha, depois ela coloca a gente de castigo todos os dias... depois quando a gente vai brincar na amarelinha, ela tira o tempo certo pra brincar. Também quando for pro parquinho ela não tinha horário... vai atrasada depois ela começa a gritar. Mas isso acontece aqui na escola? Não, graças a Deus não!* (Criança 26, de 6; 3 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Uma escola que não tem atividade, muitas cri... muitas cri... que não tem muitas crianças, não tem atividade...* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

Percebe-se na fala da criança 26 seu desconforto em relação a algumas práticas pedagógicas que ressaltam a heteronomia existente na relação professor-criança. Essas práticas, que podem ser consideradas um tanto constrangedoras para as crianças, podem ser exemplificadas pelo “nome na janelinha”, pelo “castigo” e pela imposição inquestionável da ordem do adulto, sem chances para acordos ou ao menos a escuta de seus desejos e vontades. É importante ressaltar que embora a fala da criança 26 não se refira, neste extrato, especificamente ao seu cotidiano escolar, aponta o que ela não quer que aconteça em uma escola, mesmo que essas práticas e situações não ocorram na sala dela.

Essas práticas que “visam” à ordem e à disciplina na sala de aula são questionáveis, pois não oportunizam o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral na criança, ocasionando a obediência cega ou a revolta, em que a criança necessita de um fator externo que controle suas atitudes e seus comportamentos, e não de uma consciência do próprio sujeito que o faça querer agir de outra forma.

Kamii (1995) resalta que existe uma enorme diferença entre um “bom” comportamento escolhido autonomamente e um “bom” comportamento por meio da conformidade cega, pois, como a autora resalta, Piaget defende que as crianças adquirem seus valores morais não por internalizá-los ou absorvê-los de fora, mas por construí-los interiormente na interação com o meio.

As crianças também fazem referência às atividades desenvolvidas no ambiente escolar (13,6%) como forma de conceituar uma escola ruim. Para algumas crianças uma escola ruim é aquela que desenvolve atividades relacionadas a conteúdos escolares ou que não desenvolve atividades diversas. Pode-se notar que as crianças, por mais que ressaltem o processo de ensino-aprendizagem, não têm interesse em atividades dirigidas e mecânicas que visam à aprendizagem de conteúdos escolares. Porém, o fato de não ter nenhuma atividade faz uma escola ser ruim também. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Ah... chato. O que é uma escola chata? É... fazer o nome. Por que? Ah, porque eu acho* (Criança 37, de 5; 9 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Uma escola que não tem atividade, muitas cri... muitas cri... que não tem muitas crianças, não tem atividade...* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

As falas das crianças e os estudos realizados sobre o cotidiano e a rotina de atividades na educação infantil, incluindo a importância do brincar, por exemplo os

estudos de Fortuna (2000), Oliveira (2001), dentre outros, nos fazem questionar: quais são os tipos de atividades que as crianças consideram interessantes e atrativas? Será que atividades que visam à aquisição de conteúdos por meio de repetição e memorização são interessantes para as crianças? É necessário repensar as atividades desenvolvidas no ambiente escolar de maneira que sejam atrativas para as crianças, para que assim explorem e construam conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

Outros aspectos citados pelas crianças ao conceituarem uma escola ruim foram os comportamentos considerados inadequados e a aprendizagem, correspondendo a 9,1% das respostas cada. Segundo as crianças, uma escola ruim é aquela na qual as pessoas que a frequentam têm comportamentos inadequados e que atrapalham a boa convivência entre as pessoas no ambiente escolar, e também aquela que não proporciona às crianças a aprendizagem de conteúdos. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *[silêncio]* O que seria uma escola ruim? *Seria que não pode aprender, que não aprende* (Criança 33, de 6; 3 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Ruim? ... “escola x”* Por quê? *Ah, porque não aprende nada* (Criança 30, de 5; 11 anos).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Porque tem escola que bate em todo mundo* (Criança 23, de 5; 10 anos).

A diferença entre uma escola boa e uma escola ruim é baseada, principalmente, na ausência/presença de aspectos físicos, com ênfase nos espaços externos (parquinho). A preferência pelos espaços externos também foi encontrada por Oliveira (2001), em sua pesquisa com crianças de uma creche de Florianópolis (SC). Como ressaltado, a dicotomia existente entre o *brincar x estudar*, condicionada pelos ambientes da escola: área externa e sala de aula, juntamente com a preferência das crianças pelo brincar, pode ser uma explicação da escolha desse espaço como elemento necessário para que a escola seja boa. Por outro lado, sua ausência caracteriza a instituição escolar como ruim.

Oliveira (2001) observou nos movimentos, nas falas e nos silêncios das crianças que o parque parece ser o lugar da invenção, de ser criança de fato, de correr, subir, descer, pular, brincar, conversar com os amigos em grupos e com certa privacidade, de inventar brincadeiras.

Os aspectos humanos também são citados nas falas das crianças ao diferenciar as escolas boas das escolas ruins. Uma escola boa é aquela onde as pessoas, principal-

mente as professoras, que frequentam o ambiente escolar ressaltam os valores de bondade e priorizam as práticas que respeitem uns aos outros.

Ressalta-se que as crianças, ao mesmo tempo em que citam a aprendizagem como fator que caracteriza uma escola boa, ao conceituarem uma escola ruim mencionam atividades desenvolvidas que se referem à aprendizagem de conteúdos. Novamente constata-se a contradição apontada pelas falas das crianças entre o que consideram importante ter no ambiente escolar e o que de fato gostam de fazer ou não nesse ambiente. As crianças também dão exemplos de escolas que conhecem ou já frequentaram para diferenciar uma escola boa de uma ruim, ou seja, a criança se utiliza de experiências particulares para definir uma escola boa e uma escola ruim. Vemos então como a construção do conhecimento social muitas vezes ainda está presa ao imediatismo da criança, à fala pronta, que quando confrontada apresenta outros aspectos que, ao que parece, são verdadeiramente o que a criança pensa.

#### **4. Extensão**

O item denominado “extensão” visa compreender as representações das crianças sobre a temática escola de forma mais abrangente, englobando e estendendo para além de situações vivenciadas pelas crianças. As perguntas que compõem esse item são: Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? E as crianças maiores que você? E as crianças menores que você?

Com relação ao questionamento se todas as crianças vão à escola, nenhuma criança deu respostas não importistas ou fabuladas, 19 crianças deram respostas classificadas como crenças e a resposta de uma criança não foi contabilizada, por perda na pesquisa. Dentre as crianças que deram respostas-crenças, oito acreditam que todas as crianças vão à escola e 11 que nem todas as crianças vão à escola.

As oito crianças que acreditam que todas as crianças vão à escola justificaram sua crença por diversos motivos, que foram agrupados em subcategorias, apresentadas na Tabela 27.

**Tabela 27** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Todas as crianças vão à Escola

Subcategorias	Número de Respostas	%
Aprendizagem (para estudar, aprender)	4	50,0
Exemplo de crianças que conhece	2	25,0
Sentimentos (gosta)	1	12,5
Aspectos físicos (brinquedos)	1	12,5
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Metade das respostas (50,0%) faz referência à aprendizagem como o motivo de todas as crianças frequentarem uma escola. Portanto, todas as crianças vão à escola para estudar e para aprender, como evidenciado nas falas das crianças, exemplificadas nos extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [...] *acho... Por que você acha que todas as crianças vão? Porque elas precisam de estudar. Por que elas precisam estudar? Pra saber... é pra saber como fazer o trem quando crescer. [...] Porque elas precisam de saber muita coisa... que os adultos sabe* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Vão! Por que você acha que todas vão? E todos adulto... vai trabalhar. Por que você acha que todas as crianças vão pra escola? Pra aprender* (Criança 30, de 5; 11 anos).

As falas das crianças 20 e 30 exemplificam bem a importância da aprendizagem dada pelas crianças como justificativa de todas as crianças irem à escola. Esses dados vão ao encontro das respostas dadas para justificar a importância de se frequentar a escola. Portanto, se é importante ir à escola para aprender, as crianças acreditam que todas as crianças vão à escola. As respostas trazem a afirmação de que todas as crianças vão à escola para estudar e para aprender conteúdos e comportamentos, desconsiderando fatores que possam impossibilitar a frequência das crianças na escola.

As crianças também dão exemplos de crianças que elas conhecem para justificarem a ida de todas as crianças à escola. Além disso, também afirmam que todas as crianças vão à escola por causa dos seus sentimentos em relação à escola e dos brinquedos que nela tem. As subcategorias “exemplo de crianças que conhece”, “sentimentos” e “aspectos físicos” correspondem a 25, 12,5 e 12,5%, respectivamente. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [...] *acho. Por quê? Hum... porque minha tia também vai. Ela tem 21 anos. E as crianças menores que você, você acha que todas vão pra escola? E eu tenho uma irmãzinha, tem 3 aninhos. Ela vai pra escola? Vai, ela estuda aqui. Da sala da Tia Gislaine* (Criança 21, de 5; 9 anos).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Todas!* Por que você acha que todas vão pra escola? *Porque elas... porque as escolas são boas.* E as crianças menores que você, você acha que todas vão pra escola? *Todas.* E as crianças maiores que você? *Também.* Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? *Vão.* Por que você acha que todas vão? *Porque elas gostam da escola... brincam muito* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Vão.* Por que você acha que todas vão pra escola? *Eu vou lá pro quinto ano.* E você acha que todas as crianças vão pra escola? *Eu vou ter sete anos... eu tenho seis, depois sete, depois eu vou ter oito, depois eu vou ter nove, depois eu vou ter dez...* Por que você acha que todas as crianças vão pra escola? *Porque... minha... tem hora que a gente fica de férias, tem hora que a gente falta a escola...* Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? *Vão.* E as crianças maiores que você, você acha que todas vão pra escola? *Vão.* E as crianças mais novas? *Vão.* Por que você acha que todas vão pra escola? *Porque sim.* Por quê? O que você acha? Por que será que todas vão pra escola? *É, porque... é... por causa do pula-pula, e pula ta estragado, eu gosto do pula-pula* (Criança 34, de 6; 3 anos).

As justificativas estão baseadas em exemplos de pessoas de diferentes idades que a criança conhece ou vê, no seu cotidiano, indo para a escola; de sentimentos que têm da escola e que generalizam para as demais crianças; e de brinquedos que a criança entrevistada gosta. As crianças tendem a generalizar experiências particulares, ou seja, apresentam raciocínio transdutivo, característico do pensamento pré-operatório, juntamente com o fato de se atentarem para o que é diretamente observável, aos aspectos perceptíveis.

As oito crianças que acreditam que nem todas as crianças vão à escola justificam suas crenças por meio de diversos motivos, apresentados na Tabela 28.

É interessante notar que as crianças não só apontam causas que privem as crianças de ter acesso a uma instituição escolar, mas também se prendem à visão superficial ao considerar causas pontuais e situacionais que impedem as crianças de frequentarem a escola por um curto período de tempo, devido a férias, enfermidades, etc.

**Tabela 28** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças segundo a categoria Nem todas as crianças vão à Escola

Subcategorias	Número de Respostas	%
Bebês	7	36,8
Doente	5	26,3
Não está na cidade/não tem aula	3	15,8
A criança não quer ir/faz comportamento inadequado na escola	2	10,5
Sem dinheiro	1	5,3
Passou da idade	1	5,3
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Grande parte das respostas (36,8%) ressalta que os bebês não frequentam a escola por causa de sua pouca idade. As crianças também relataram que as crianças que estão passando mal não vão à escola. A subcategoria “doente” corresponde a 26,3% das respostas. Vejamos alguns exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [...] *não*. Por quê? *Porque tem algumas que não vai... de zero aninhos*. Por que será que elas não vão? *Porque elas... é neném não sabe falar, não sabe fazer nada* (Criança 25, de 5; 11 anos).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Não*. Por quê? *Porque algumas passa mal, algumas não quer ir... algumas... algumas viaja* (Criança 27, de 5; 10 anos).

As crianças que falam que os bebês não vão à escola acreditam que as crianças necessitam ter adquirido certas habilidades, por exemplo, a fala, talvez como uma forma de ser capaz de interagir com o meio e de responder às exigências e regras do ambiente escolar, para aí então frequentar a escola.

Outra causa pontual e superficial apresentada pelas crianças, além da doença, foi o fato de a criança não se encontrar em sua cidade, seja a passeio, por motivo de viagens ou pelo simples motivo de não ter aula, no caso das férias e feriados. Além disso, também citam o caso da criança não querer ir à escola ou ter feito bagunça na escola, e ser impossibilitada de frequentá-la durante alguns dias. As subcategorias “não está na cidade/não tem aula” e “a criança não quer ir/faz comportamento inadequado na escola” correspondem a 15,8 e 10,5% das respostas, respectivamente. Vejamos o extrato a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Todas eu não acho. Por quê? Algumas não têm aula. Algumas não têm. Por quê? Porque alguma não tem. Tá gravando? Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? ... alguma não vão. Por quê? Porque alguns... alguns não querem ir pra escola. Por que será que eles não querem ir pra escola? Porque eles preferem ficar com a mãe e com o pai* (Criança 19, de 5; 7 anos).

As crianças também falam, embora com menor frequência (5,3%), das crianças que não têm dinheiro, o que as possibilitaria de frequentar uma escola, ou o fato de a criança ter passado da idade de ir à escola. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? [...] *[balança a cabeça em sinal de não]* Por quê? *Porque tem uns que não tem dinheiro pra pagar a escola. Você acha que todas as escolas têm que pagar? Na “escola y” não tem. Se tem escola que não precisa pagar, você acha que todas as crianças vão pra escola? Não sei. Você falou que as crianças que não têm dinheiro não vão. O que você acha? Você acha que todas vão? Porque... tem umas que não tem condições. O que são condições? Num sei, minha mãe que me falou... eu não sei. E as crianças maiores que você, você acha que todas elas vão pra escola? [balança a cabeça em sinal de não]* Por quê? *Porque tem uns que é carente, umas que não podem, e umas que não tem dinheiro* (Criança 36, de 5; 10 anos).

E as crianças maiores que você, você acha que todas vão pra escola? *[balança a cabeça em sinal de não]* Por quê? [...] *porque não. Mas por que você acha que todas as crianças maiores não vão pra escola? Por que será? [...] porque tem umas que já passou da idade* (Criança 33, de 6; 3 anos).

Podemos perceber que existe uma limitação no pensamento das crianças em relação à amplitude e complexidade que a pergunta pode tomar, pois, embora considerem fatores que, no seu modo de ver, não permitem as crianças irem à escola, elas fazem muita referência aos aspectos e às situações pontuais que impossibilitam as crianças frequentarem o ambiente escolar por um curto espaço de tempo.

Mas apesar dessa limitação, as crianças apresentam explicações válidas e que retratam a realidade, explicações estas importantes, pois revelam seu modo de compreender o mundo ao seu redor. Além disso, o questionamento faz com que a criança pense sempre, o que permitirá que ela passe a pensar em outras possibilidades para o problema apresentado. O fato de a criança apresentar limitações em seu pensamento demonstra a necessidade da intervenção, da contrassugestão, pois são as perguntas que levam seu sistema intelectual ao desequilíbrio e a buscar a se adaptar à nova situação, promovendo o progresso intelectual, a reflexão e a construção de conhecimentos.

## 5. Mudança

O item denominado “mudança” diz respeito às representações das crianças sobre processos de mudanças que envolvem a escola. As perguntas que compõem esse item são: Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? Como uma escola que é boa pode ficar ruim?

No que se refere à mudança de uma escola ruim para uma escola boa, duas crianças deram respostas não importistas e 18 deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram classificadas e agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 29.

**Tabela 29** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Mudança de uma Escola Ruim para uma Escola Boa

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		13	41,9
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	-	16,1
	Conteúdos escolares	3	
	Atividades diversas	2	
Construir ou reformar		4	12,9
Aspectos humanos		4	12,9
Comportamentos considerados adequados		3	9,7
Aprendizagem		2	6,5
Alimentação		-	-
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Dentre essas respostas, 41,9% se referiram à mudança nos aspectos físicos da escola para que ela se torne boa, com ênfase nos espaços externos, como o parquinho, e a presença de brinquedos. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Colocando as cadeiras, colocando piscina, colocando o quadro, colocando ventilador, colocando a sala* (Criança 24, de 6; 3 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Tê um monte de brinquedo* (Criança 21, de 5; 9 anos).

Nota-se que as crianças relacionam o conceito de escola boa aos espaços do parquinho e aos brinquedos, portanto, para que uma escola ruim se torne boa é

imprescindível que esses elementos estejam presentes no ambiente escolar. A valorização desses espaços e dos brinquedos está relacionada ao brincar, pois o espaço externo é visto pelas crianças como um espaço no qual podem brincar livremente, e os brinquedos, como objetos do brincar, têm grande importância para as crianças.

As crianças também apontam a necessidade de se construir ou reformar as escolas consideradas ruins, para que elas se tornem escolas boas. Além disso, ressaltam a necessidade de desenvolver atividades como esportes e aulas de conteúdos específicos para que a escola se torne boa, e também a existência de pessoas na escola (crianças e adultos) que consideram os valores de bondade, e que lhes permitem agir livremente. As subcategorias denominadas “atividades desenvolvidas”, “construir e reformar” e “aspectos humanos” correspondem a 16,1, 12,9 e 12,9% das respostas, respectivamente. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? [...] *Hum... Ai, não sei. Faz de conta que existe uma escola muito ruim. O que poderia acontecer pra essa escola ficar boa? Podia construir parque* (Criança 36, de 5; 10 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Colocar uma professora mais legal, colocar um parquinho, não, um balanço de girar feito de pneu. O que é uma professora legal? Que deixa a gente jogar papel no lixo, que deixa a gente fazer xixi...* (Criança 38, de 6; 5 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *É...jogar lixo no lixo... O que mais que podia acontecer pra uma escola ficar boa? Também... é... pra elas ficarem boa? Tem que ter professora, professor, diretor...* (Criança 22, de 6; 3 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *É... ter tarefa, esporte, ensinar esporte, também... brinquedos, parquinho... aula da tia Cacá... Que aula a tia Cacá dá? Dá aula de ginástica, de equilíbrio, handball, pra todas as meninas e pra todos os meninos* (Criança 26, de 6; 3 anos).

Constata-se que as crianças, em suas falas, fazem referência à necessidade de reformas ou à construção de espaços escolares para que as escolas ruins se tornem boas, nos revelando, novamente, que as crianças se atentam para os aspectos mais visíveis da situação, limitando suas explicações ao que lhes é perceptível e desconsiderando os processos ocultos, que devem ser inferidos.

Com relação às mudanças nas atitudes das pessoas que frequentam o ambiente escolar, a fala da criança 38, ao definir uma professora legal, deixa claro como a relação adulto-criança muitas vezes reforça a heteronomia e o poder exercido pelo adulto sobre

a criança, de modo a impor e a impossibilitar até mesmo a satisfação de necessidades básicas como ir ao banheiro.

Para as crianças, o que faz uma escola ruim ficar boa é, também, as pessoas do ambiente escolar mudarem seus comportamentos inadequados e passarem a ter comportamentos considerados adequados para o bom convívio escolar. As crianças ainda citam nas respostas o processo ensino-aprendizagem; para elas, uma escola se torna boa quando de fato as crianças aprendem. As subcategorias “comportamentos considerados adequados” e “aprendizagem” correspondem a 9,7 e 6,5% das respostas, respectivamente. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *É... por exemplo, era uma escola boa, a pessoa empurra pessoa. Ninguém pode empurrar ninguém, nem bater. Por quê? Porque senão ela machuca.* (Criança 29, de 5; 8 anos).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Como assim? Como uma escola que é ruim pode ficar boa? O que pode acontecer pra ela ficar boa? Não sei. O que você acha? Faz de conta que tem uma escola muito ruim, o que pode acontecer pra ela ficar boa? [...] pra professora falar pra aprender, a fazer letras... cursiva* (Criança 30, de 5; 11 anos).

Com relação à mudança de uma escola boa para uma escola ruim, cinco crianças deram respostas não importistas e fabuladas e 15 deram respostas classificadas como crenças e agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 30.

**Tabela 30** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças segundo a categoria Mudança de uma Escola Boa para uma Escola Ruim

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos (ausência/ruim/estragos)		9	47,4
Aspectos humanos		5	26,3
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar (não ter)	-	10,5
	Conteúdos escolares	2	
	Atividades diversas (tirar)	-	
Comportamentos considerados inadequados		2	10,5
Aprendizagem (não aprender)		1	5,3
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

A subcategoria que mais se destacou foi “aspectos físicos”, correspondendo a 47,4% das respostas. Para as crianças, uma escola boa se torna ruim, principalmente, quando é retirado o parquinho ou este se encontra em mal estado de conservação, e também quando não há brinquedos na escola. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Ah... fica tudo enferrujado... tudo quebra parede, ficar sem nada* (Criança 27, de 5; 10 anos).

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Tirar o parquinho. Por que se tirar o parquinho ela fica ruim? Porque todo mundo vai ficar triste* (Criança 32, de 5; 6 anos).

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *É... não tem brinquedo nem parquinho* (Criança 34, de 6; 3 anos).

As falas das crianças deixam claro como o parque é um espaço valorizado por elas, tanto que sua ausência implica uma escola ruim. Em outras pesquisas, como a de Oliveira (2001) e Elali (2003), também foi constatado o destaque dado pelas crianças aos espaços externos das instituições escolares, como espaços nos quais lhes é permitido o brincar livre e ter contato com a natureza.

Em segundo lugar, o que mais se encontra nas falas das crianças é que uma escola se torna ruim pela ausência de colegas ou presença de professoras bravas ou chatas. Essa subcategoria denominada “aspectos humanos” correspondem a 26,3% das respostas, exemplificada nos extratos a seguir.

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Tirar os parquinhos, colocar professora chata... e pronto* (Criança 38, de 6; 5 anos).

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *... não ter muito colega* (Criança 19, de 5; 7 anos).

Percebe-se que o ambiente escolar deve ser um lugar que promova a interação da criança com diversas outras. Delval (2001) ressalta que a escola é um lugar que possibilita as crianças encontrarem outras e interagirem entre si, o que é muito importante para seu desenvolvimento, por promover a cooperação, a oportunidade de colocar-se no ponto de vista do outro, a reciprocidade, além de aprenderem com as outras crianças muitas coisas importantes para a vida.

As crianças também destacam em suas falas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar para explicar a mudança de uma escola boa para uma escola ruim. Segundo elas, uma escola se torna ruim quando não tem brincadeiras ou quando possui atividades relacionadas a conteúdos escolares. A subcategoria “atividades desenvolvidas” corresponde a 10,5% das respostas, exemplificada no extrato a seguir.

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? É só tirar crianças, aula de educação física, aula de artes, aula de teatrinho que todas as crianças gosta (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).*

A mudança de comportamento das pessoas que frequentam o ambiente escolar também é um fator apontado pelas crianças ao explicarem o que faz uma escola boa se tornar uma escola ruim. Para as crianças, comportamentos considerados inadequados, principalmente os comportamentos relacionados à agressão, fazem com que a escola se torne ruim. Por fim, outro aspecto apontado pelas crianças se refere à aprendizagem, ou seja, uma escola se torna ruim quando as crianças não aprendem conteúdos escolares. As subcategorias “comportamentos considerados inadequados” e “aprendizagem” correspondem a 10,5e 5,3% das respostas, respectivamente. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? Pessoa mal educada ficar batendo nas outra, fica jogando lixo na escola... (Criança 22, de 6; 3 anos).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? Não aprender escrever (Criança 33, de 6; 3 anos).*

Verifica-se que as crianças não apresentam situações que envolvam um processo de mudança, mas sim, como nos extratos anteriores, citam as atitudes das pessoas do ambiente escolar e o ato de não aprender para explicar a mudança, ressaltando na verdade elementos que caracterizam uma escola ruim.

Com relação à mudança de uma escola boa para uma escola ruim e vice-versa, percebe-se que as crianças baseiam suas explicações, principalmente, em dados externos, ou seja, explicam essas mudanças a partir dos aspectos físicos. Destaca-se, entre os aspectos físicos citados pelas crianças, o espaço externo, o parquinho. Para as crianças, ter área externa e colocar brinquedos faz com que escolas ruins se tornem boas e vice-versa. Novamente, as falas das crianças apontam para a preferência por espaços externos.

Nota-se também que o fato de ter ou não colegas e a maneira como as professoras se relacionam com as crianças e as práticas que utilizam no ambiente escolar faz com que a escola se torne boa ou ruim. As crianças esperam que as professoras tenham atitudes mais respeitadas e menos impositivas em relação às necessidades e aos desejos das crianças.

Embora as crianças apresentem as mudanças necessárias para que uma escola se torne boa ou ruim, suas explicações são pontuais e simultâneas. Isso se deve a uma característica do pensamento pré-operatório descrito por Piaget: pensamento por estados. A criança pré-operatória possui um pensamento estático e rígido, o qual se fixa nas impressões de estados momentâneos e não consegue juntar uma totalidade de condições sucessivas em um todo coerente (BARRETO, 2001). Além disso, com ressalta Delval (2002), as crianças nessa idade, por considerarem apenas o que é aparente, não entendem os processos subjacentes ao que não se vê. Portanto, as mudanças que se produzem na sociedade são mudanças súbitas.

Embora seu pensamento apresente limitações, as crianças apontam elementos importantes para reflexão e prática para que as escolas sejam ambientes que satisfaçam seus interesses e necessidades, um lugar que elas se sintam seguras e incentivadas a construir seu conhecimento com autonomia e prazer.

## **6. Justificativa**

O item denominado “justificativa” tem como objetivo compreender as explicações das crianças, quando são solicitadas a justificar um determinado fenômeno, no caso, relacionado ao âmbito escolar. A pergunta que compõe esse item é: Por que você acha que existem escolas e escolas ruins?

Em relação às justificativas, dez crianças deram respostas não importistas e fabuladas e as outras dez crianças deram respostas classificadas como crenças. O alto percentual de respostas classificadas como não importistas ou fabuladas nos mostra a dificuldade das crianças em justificar as causas de fenômenos sociais. Mesmo as respostas classificadas como crenças não justificam, de fato, a existência de escolas boas e ruins, e sim apontam a ausência/presença de elementos em umas escolas, o que faz delas boas ou ruins. Das crianças que deram respostas-crenças, três acreditam não existir escolas ruins, porém não justificam sua crença. Vejamos os extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Escola boa. Você acha que existe escola ruim? Não. Por quê? Porque não, não existe. Por que você acha que não existe? Porque não existe* (Criança 37, de 5; 9 anos).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Não existe escola ruim não, só... se... por exemplo, se a pessoa todo dia a pessoa empurrar, a pessoa que empurrar tem que pedir desculpa* (Criança 29, de 5; 8 anos).

As respostas das sete crianças que acreditam existir escolas ruins e boas foram agrupadas em subcategorias, como pode ser constatado na Tabela 31.

**Tabela 31** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Boas e Ruins

Subcategorias		Números de Respostas	%
Aspectos físicos (ausência/presença; ruim/bom)		3	33,3
Comportamentos considerados adequados/inadequados		3	33,3
Aspectos humanos(bom/ruim)		2	22,2
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	-	11,2
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas (não ter)	1	
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

As crianças, ao justificarem a existência de escolas boas ou ruins, baseiam suas explicações nos aspectos físicos presentes ou ausentes nas escolas. Portanto, existem escolas boas e ruins porque algumas escolas não têm brinquedos e outras têm, ou os espaços não foram construídos com os devidos cuidados, fazendo de algumas escolas ruins. A subcategoria “aspectos físicos” corresponde a 33,3% das respostas, exemplificada no extrato a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? [...] *Hum... Por que será? É porque, não tem brinquedo nas escola ruim, tem brinquedo nas escolas boas* (Criança 34, de 6; 3 anos).

As justificativas baseadas na ausência/presença de aspectos físicos na escola evidenciam como o pensamento da criança se centra, na maioria das vezes, ao que lhe diretamente observável; por mais que ela tenha a capacidade de representar, seu pensamento ainda preso à percepção (DELVAL, 2002).

As justificativas das crianças também se baseiam nos comportamentos das pessoas que frequentam o ambiente escolar. Para elas, a causa da existência de escolas boas e ruins é a ausência/presença de comportamentos considerados inadequados, principalmente comportamentos de agressão das crianças. A subcategoria “comportamentos considerados inadequados” também corresponde a 33,3% das respostas, exemplificada no extrato a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque existe muita escola. Mas por que umas são ruins e outras são boas? Porque... é porque a “escola a” é boa e lá no “colégio d” é ruim. Por que no “colégio d” é ruim? Porque todo mundo bate lá* (Criança 23, de 5; 10 anos).

A fala da criança 23 indica seu desconforto em frequentar um ambiente no qual não se sente seguro e que está sujeito a algum tipo de agressão pelas demais crianças. Ao apontar comportamentos considerados inadequados para justificar a existência de escolas ruins, as crianças demonstram a necessidade de que o ambiente escolar promova a cooperação entre as crianças. Não queremos dizer que um ambiente cooperativo está isento de conflitos, sendo estes até importantes a depender de como são conduzidos e resolvidos. DeVries (1998) ressalta que os professores devem ver os conflitos como parte do currículo e tirar vantagens de incidentes conflituosos, pois em uma situação de conflito as crianças têm oportunidade de perceber o diferente ponto de vista do outro. Elas devem ser motivadas a descobrir como resolver um problema.

As crianças também se referem aos aspectos humanos (22,2%) ao justificarem a questão, considerando que existem escolas na qual as pessoas, principalmente as professoras, não exercem valores de bondade. Uma criança se referiu à ausência de atividades em algumas escolas, fazendo com que estas sejam consideradas ruins. Vejamos os extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque algumas não têm... muita professora boazinha, e algumas tem* (Criança 38, de 6; 5 anos).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? [...] *eu acho porque... porque tem algumas escolas que são boas e algumas que são ruins. Mas por que será que existem umas que são boas e outras que são ruins? Porque têm aulas que não tem atividade... que não tem brinquedo...* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

Os elementos mais citados nas respostas das crianças foram os aspectos físicos (33,3%) e os comportamentos considerados adequados/inadequados (33,3%). Segundo as crianças, existem escolas boas e ruins porque em algumas têm ou não espaços e objetos, como parquinho e brinquedos, valorizados pelas crianças. Também, a existência de ambos os tipos de escolas está diretamente relacionada ao tipo de comportamento das pessoas que frequentam o ambiente escolar.

Embora os aspectos físicos sejam ressaltados nas representações das crianças, outros elementos foram considerados ao justificarem a existência de ambos os tipos de escola. Percebe-se que as crianças fazem sempre referência ao que tem na escola, ao que se faz nela, à rotina e às relações ali estabelecidas. Portanto, mais uma vez é confirmado que a criança compreende o ambiente não somente pelos aspectos físicos, mas também pelas relações e interações com as pessoas, com os objetos e os espaços que estabelecem nesse ambiente, e pelos sentimentos que constroem, qualificando então o espaço escolar como ambiente.

Delval (1998) ressalta que as noções, incluindo a compreensão de processos sociais, exigem explicações mais elaboradas quando a justificativa é solicitada, que irá variar de forma considerável com a idade. Por isso, a dificuldade das crianças menores de explicar e justificar fenômenos e processos sociais. Porém, mesmo com essa dificuldade, as crianças expressaram suas ideias sobre a situação apresentada, raciocinando e buscando dar uma explicação para o problema proposto.

## **7. Soluções**

O item denominado “soluções” reúne perguntas que visam compreender as soluções apresentadas pelas crianças diante das situações-problemas colocadas a ela. As perguntas que compõem esse item são: O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças?

Em relação às soluções apresentadas pelas crianças para que todas as sejam boas, três crianças deram respostas não importistas ou fabuladas e 17 deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 32.

**Tabela 32** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças, segundo a categoria Soluções para todas as Escolas serem Boas

Subcategorias		Número de Respostas	%
Aspectos físicos		16	61,6
Aprendizagem (conteúdos e comportamentos)		3	11,5
Comportamentos considerados adequados		3	11,5
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras/brincar	1	7,7
	Conteúdos escolares	-	
	Atividades diversas	1	
Aspectos humanos		2	7,7
Rotina		-	-
Ser igual a sua escola		-	-
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Mais da metade, ou seja, 61,6% das respostas das crianças se referem aos aspectos físicos que necessitam ter nas escolas para que essas sejam boas. Para as crianças, uma maneira de todas as escolas serem boas é a presença de parquinhos e brinquedos, além de outros objetos desejados por elas, e a forma como as salas são organizadas. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Um monte de coisa. Me fala uma coisa que podia ser feito pra todas as escolas serem boas. Parquinho... casa de brinquedo, carrinho de controle remoto, carro, boneca, boneca... tudo que tem* (Criança 26, de 6; 3 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? [...] *pondo... eu esqueci. O que você acha que poderia ser feito pra todas as escolas serem boas e legais? Tem que fazer parquinho... O que tem que ter nesse parquinho? Tem que ter pula-pula... um... uma casinha... escorregador... balanço...* (Criança 32, de 5; 6 anos).

As soluções apresentadas pelas crianças para que todas as escolas sejam boas se baseiam principalmente nos aspectos físicos, com ênfase na existência de parquinhos e brinquedos em todas as escolas. Novamente encontramos nas falas das crianças a preferência pelos espaços externos e pelos brinquedos, o que reforça sua importância no ambiente escolar, como forma de atender às necessidades e aos interesses das crianças, mas também de promover o desenvolvimento e a construção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa.

A preferência das crianças pelos espaços externos também foi encontrada nas pesquisas de Oliveira (2001), Elali (2003) e Martins (2010), como espaço no qual lhes é permitido brincar livremente e ter contato com a natureza. Na pesquisa de Elali (2003), as crianças valorizaram as áreas livres e o contato com a natureza, com citação de parques, *playgrounds*, quadra descoberta, piscina, minizoológico e similares. Oliveira (2001) ressalta que a preferência das crianças pelos espaços externos está diretamente relacionada ao brincar. As crianças, no caso, valorizam esses espaços por ali ser o lugar da brincadeira, da invenção, de se movimentar com liberdade e se relacionar com as demais crianças. Similarmente, Martins (2010) aponta que as crianças de sua pesquisa valorizavam a liberdade de escolha dos brinquedos, das brincadeiras e de colegas e que, portanto, essa valorização pode ser uma explicação para a preferência pelo parque pela maioria das crianças.

O documento do Ministério da Educação “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006) denomina os espaços externos como áreas de recreação e vivência e aponta algumas considerações a serem levadas em conta ao se planejar e construir esses espaços. Uma delas é que a valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior (BRASIL, 2006).

Além disso, a interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados (BRASIL, 2006).

Os brinquedos, como objetos valorizados pelas crianças e essenciais para uma escolar ser boa, também tiveram destaque na pesquisa de Blower (2008) com crianças entre 3 a 4 anos de idade, na qual o pesquisador utilizou o desenho como instrumento de coleta de dados. Os resultados de Blower (2008) vão ao encontro dos obtidos nesta pesquisa, pois, com relação ao ambiente físico, os elementos concretos e lúdicos e os elementos da natureza tiveram o maior índice nas representações das crianças.

Segundo Blower (2008), é importante destacar a reflexão da categoria “elementos lúdicos”, utilizada em sua pesquisa, passando pela disponibilidade de materiais

pedagógicos e pelo próprio equipamento de mobiliário da instituição escolar. Estes aspectos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento infantil, haja vista a forte representação dos brinquedos nos desenhos das crianças. O brincar para a criança é fundamental e produz uma enorme gama de desdobramentos.

O brinquedo para a criança pequena está muito além do simples estímulo à imaginação ou da simples substituição de um desejo imediato não realizado. É por meio dele, da brincadeira, que a criança recria e se apropria da realidade observada por ela própria no mundo que está descobrindo. Esse fato trará à brincadeira uma vivência e uma experiência emocional (BLOWER, 2008).

As crianças também citam em suas soluções o processo ensino-aprendizagem e os comportamentos das pessoas do convívio escolar. As crianças acreditam que para todas as escolas serem boas é necessário que as crianças aprendam conteúdos e comportamentos e que as pessoas da escola tenham comportamentos considerados adequados, com ênfase no respeito ao próximo. As subcategorias “aprendizagem” e “comportamentos considerados adequados” correspondem, cada uma, a 11,5% das respostas, exemplificadas nos extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Pô brinquedo... aprender escrever* (Criança 33, de 6; 3 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *É... jogar lixo no lixo... não bater nas crianças... não chutar as crianças... só isso* (Criança 22, de 6;3 anos).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Pedir desculpas pra pessoa, e ninguém brigar com ninguém* (Criança 29, de 5; 8 anos).

A importância dada pela escola tradicional a aprendizagem de conteúdos reflete-se nas representações das crianças quando estas são solicitadas a apresentar soluções para que todas as escolas sejam boas. As crianças, em suas falas, destacam a aprendizagem como elemento importante e qualificador de uma escola, em detrimento dos demais aspectos a serem trabalhados no ambiente escolar, visando ao desenvolvimento integral da criança. Como ressalta Piaget, *o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola* (PIAGET, 1986, p. 61).

As crianças também destacam a necessidade de existir respeito entre as pessoas que frequentam o ambiente escolar. Essa solução apresentada pelas crianças, embora

não explique como isso poderia ser alcançado, nos faz refletir em quais práticas utilizadas na escola elas podem ser assumidas, visando propiciar de fato a construção de um sentimento de comunidade e respeito entre as crianças e também entre o professor e a criança. Será que a coerção, presente nos ambientes escolares tradicionais, possibilita a construção de tais sentimentos? Para Saravali e Guimarães (2010), um ambiente no qual se pratica a coerção, a superioridade do adulto inibe a discussão e a cooperação entre as crianças.

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar, como o brincar e o teatro, bem como a presença de pessoas que exaltam o valor da bondade, são aspectos citados nas soluções das crianças para que todas as escolas sejam boas. As subcategorias “atividades desenvolvidas” e “aspectos humanos” correspondem, cada uma, a 7,7% das respostas. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *É só pondo muita coisa nela, aí cada vez vai ficar mais com as outras escolas. Que coisas podiam colocar nessas outras escolas? Podia por muitos brinquedos pras crianças, podia ter muitos teatro... podia ate ter todo dia teatro* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? [...] *aí eu também não sei. O que podia ser feito pra todas serem boas? Professoras boazinhas...* (Criança 25, de 5; 11 anos).

Embora tenham sido pouco citadas, as soluções que se referem às atividades e os aspectos humanos podem nos parecer bastante simples, como a presença de atividades lúdicas e livres para que as crianças possam brincar, bem como a bondade do adulto, ser humano responsável por possibilitar e promover seu cuidado e sua educação. Porém essa “simplicidade” nos mostra a importância dada pelas crianças para a presença do brincar no ambiente escolar e o respeito das pessoas que frequentam esse ambiente, principalmente dos adultos para com as crianças.

Com relação às soluções apresentadas pelas crianças para ter escola para todas, sete crianças deram respostas não importistas ou fabuladas e 13 deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram classificadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 33.

A subcategoria “construir/montar escolas” corresponde a 53,8% das respostas e se refere à necessidade de construção de escolas para que todas as crianças tenham acesso. Já a subcategoria “aspectos físicos”, correspondendo a 46,2% das respostas, se

**Tabela 33** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentada pelas crianças segundo a categoria Soluções para ter Escolas para todas as crianças

Subcategorias	Número de Respostas	%
Construir/montar escolas	7	53,8
Aspectos físicos	6	46,2
Pobres não pagar	-	-
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

referem às soluções baseadas em aspectos ligados à existência de espaços e objetos em grande quantidade nas escolas, possibilitando, assim, o acesso de todas as crianças a esse ambiente. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Construir um monte* (Criança 38, de 6; 5 anos).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *É só construir... é só construir um monte de escola* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Tem que ter parquinho, tem que ter um monte de sala, tem que ter muita cadeira, tem que ter muitos... salas...* (Criança 29, de 5; 8 anos).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Pra todas? O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? Todas as coisas. Oh... tem uma escola grandona, cabe todas as crianças, então vai ter que ter um monte de coisa... carrinho... elas vão ter que ganhar oh... cem mil reais por isso. Quem tem que ganhar? As tias ganhar cem mil reais...* (Criança 26, de 6; 3 anos).

Para que tenha escola para todas as crianças, as soluções se referem à construção de mais escolas ou ao aumento (em quantidade) de objetos e espaços nos ambientes escolares. As soluções apresentadas se baseiam nos aspectos mais visíveis, nos dados externos da situação, característicos do pensamento da criança até os 11 anos de idade, no que se refere à representação de conhecimentos relacionados à sociedade e suas instituições (DELVAL, 2002).

As soluções apresentadas pelas crianças são pontuais e instantâneas, desconsiderando os processos complexos do sistema educacional envolvidos nessas soluções. As crianças nessa idade apresentam dificuldade de explicar e compreender processos

subjacentes ao que não se vê, por isso são soluções pontuais. Porém, suas soluções são úteis e válidas para repensarmos os ambientes escolares, para que se ofereça às crianças um espaço onde elas se sintam bem e motivadas.

Podemos então inferir que as crianças da escola tradicional representam a instituição escolar, principalmente, a partir do que sentem, do que têm e do que fazem nesse ambiente. As crianças se remetem aos aspectos físicos e humanos; aos seus sentimentos e gostos; às atividades desenvolvidas; e à rotina do cotidiano escolar para expressarem o que pensam da escola e como a compreendem.

O modo como as crianças representaram a instituição escola está relacionado com o nível de pensamento que possuem. Segundo a teoria piagetiana, as crianças entrevistadas possuem a estrutura pré-operatória de pensamento, que possui características próprias de como as crianças irão compreender e agir no mundo.

Como características principais do pensamento pré-operatório que marcaram as representações dos sujeitos da pesquisa, temos: Egocentrismo intelectual - a criança é egocêntrica em relação às representações e demonstra a incapacidade de considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros ou tentar coordená-lo com estes pontos de vista; **Centração:** tendência de focalizar apenas um aspecto do objeto ou fenômeno sobre o qual o raciocínio incide, assimilando aspectos que mais chamam a atenção, desconsiderando outros aspectos importantes; Pensamento por estados – tendência em fixar seu pensamento nas impressões de estados momentâneos, porém não consegue juntar uma totalidade de condições sucessivas em um todo coerente e integrado, desconsiderando, assim, as transformações que unificam essas partes isoladas; **Irreversibilidade:** incapacidade da criança de compreender que certos fenômenos são reversíveis; e **Pré-conceitos e raciocínio transdutivo:** os conceitos iniciais da criança pré-operatória são considerados pré-conceitos, pois tendem a ser dominados pelas ações, compostos de imagens e concretos, em vez de abstratos; além disso, a criança tende a raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir destas relações (BARRETO, 2001).

Outras características do pensamento pré-operatório importantes e fundamentais para compreendermos as representações das crianças da pesquisa são: a representação ligada à ação – embora a criança tenha a capacidade de representar a realidade, suas representações estão muito próximas das ações, portanto, em vez de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, a criança imprime as sequências dos fatos em sua mente da mesma forma como as ações, caracterizando um pensamento extremamente

concreto; e o desequilíbrio entre assimilação e acomodação – a criança não é capaz de se acomodar ao novo, assimilando-o ao velho de uma maneira racional e coerente, o que ocasiona a não preservação intacta dos aspectos da organização assimilativa anterior. Essa ausência relativa de equilíbrio entre assimilação e acomodação torna a vida cognitiva da criança instável, descontínua e momentânea (BARRETO, 2001).

Portanto, ao expressarem suas ideias e crenças sobre a escola, as crianças se baseiam nos aspectos que são observáveis e familiares no seu contexto escolar. Por mais que as crianças apresentem propostas de mudanças e apontem o que lhes causa desconforto em relação ao ambiente escolar, elas se limitam a falar de aspectos referentes ao seu ambiente, ao que elas conhecem e convivem, ficando restritas ao que lhes é mais concreto, sem ampliar suas ideias ao que lhes exigisse hipotetizar. Ou seja, as crianças falam daquilo que de fato conhecem e convivem e, a partir disso, constroem suas representações. Esse fato confirma nossa hipótese que as representações das crianças são muito próximas às suas ações na instituição escolar, o que pode ser verificado nas falas das crianças do ambiente tradicional, ao enfatizarem o processo ensino-aprendizagem e citarem atividades como exercícios em sala, dever e brincadeiras no “parquinho”.

Podemos inferir, então, que a ênfase dada pelas crianças da escola tradicional ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos e comportamentos é uma construção social que se dá a partir daquilo que o seu ambiente oferece e transmite, por meio da organização do espaço, das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas, ou seja, é uma construção feita pelas crianças a partir daquilo que é privilegiado no ambiente tradicional: a aquisição de conteúdos. Mas, por mais que ressaltem a aprendizagem, podemos perceber em suas falas contradições entre o que elas apreendem do meio (conhecimento social) em que estão inseridas e o que elas realmente desejam, pois, verifica-se que falam de aprendizagem, de conteúdos, em resposta a algumas perguntas, e em outras falam sobre o brincar, reforçando essa contradição.

Como ressalta Horn (2004) e Barbosa (2006), a organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diversas formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas, o modo como as crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas.

Horn (2004) afirma que o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração signos e símbolos que o habitam. O espaço é rico de significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido por meio de ritos sociais, de uso e organização dos objetos, de relações interpessoais, etc. Pela leitura dos espaços físicos de uma instituição de educação infantil é possível depreender que concepção de criança e de educador se tem.

Essa leitura do ambiente também é feita pela criança que o frequenta por várias horas no dia, e a partir dessa leitura e da sua interação com o meio ela constrói suas representações sobre a escola. Não somente a representação sobre a sua escola, mas a partir das suas vivências particulares a criança tende a generalizar essa representação a todas as outras.

Embora as crianças apresentem limitações de pensamento e, portanto, tenham um modo peculiar de expressar suas ideias, é de extrema importância ouvir o que elas têm a dizer sobre sua realidade. Suas falas, seus anseios, seus sentimentos e suas ideias nos apontam caminhos em direção a uma educação que promova o pleno desenvolvimento infantil.

#### **4.3. Análise comparativa das representações das crianças de um ambiente construtivista e um ambiente tradicional sobre a escola**

O objetivo deste capítulo é analisar comparativamente as representações de escola das crianças que frequentam um ambiente escolar construtivista com as representações das crianças que frequentam um ambiente tradicional.

A análise qualitativa das entrevistas evidencia como as crianças têm um jeito peculiar de construir suas ideias sobre a realidade social, especificamente da escola. O modo como as crianças de ambos os ambientes escolares, construtivista e tradicional, expressam suas ideias sobre a escola se assemelha no que diz respeito à forma de compreendê-la, conceituá-la e caracterizá-la. Podemos verificar nas respostas das crianças que suas explicações sobre a escola se baseiam, fundamentalmente, no que tem na escola, no que elas sentem em relação à escola e no que fazem na escola. Portanto, baseiam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, que lhes são diretamente observáveis e familiares.

Embora as crianças tenham um jeito de representar diferenciado do adulto, este estudo veio reafirmar que elas são capazes de expressar o que pensam do mundo em que

vivem. As crianças, desde novas, buscam elaborar explicações para dar sentido aos fenômenos e às coisas ao seu redor, ou seja, à sua realidade e, portanto, têm o que dizer. Como ressalta Delval (2002), às vezes as crianças colocam as questões de uma forma diferente do adulto, e é isso que vale a pena estudar.

Essa semelhança encontrada nas respostas das crianças se deve ao nível de desenvolvimento que as crianças da pesquisa, teoricamente, se encontram. Segundo a teoria piagetiana, entre os 2 e 7 anos as crianças apresentam a estrutura de pensamento do estágio pré-operatório. Nesse estágio, apesar de já terem desenvolvido a capacidade de representar, seu pensamento ainda está preso à percepção (BARRETO, 2001).

Além disso, outras características do pensamento marcam esse estágio de desenvolvimento, como: o egocentrismo intelectual, em que a criança é incapaz de considerar seu ponto de vista dentre muitos outros e de tentar coordená-lo com esses pontos de vista; a centração, que faz a criança focalizar apenas um aspecto do fenômeno sobre qual o raciocínio incide, assimilando os aspectos que mais chama a atenção e desconsiderando outros aspectos importantes; pensamento por estados, ou seja, um pensamento estático e rígido, no qual a criança tende a fixar seu pensamento nas impressões de estados momentâneos, não os integrando em uma totalidade; os pré-conceitos e o raciocínio transdutivo, que se referem aos conceitos iniciais da criança, que tendem a ser dominados pelas ações e pelo o que é concreto – a tendência da criança de raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões. Embora a criança tenha capacidade de representar a realidade, suas representações estão muito próximas das ações, portanto, em vez de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, ela imprime as sequências de fatos em sua mente da mesma forma como as ações, caracterizando um pensamento extremamente concreto; e desequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, a criança não é capaz de se acomodar ao novo, assimilando-o ao velho de maneira racional e coerente, o que ocasiona a não preservação intacta dos aspectos da organização assimilativa anterior.

Como as crianças entrevistadas nesta pesquisa estão entre 5 e 6 anos de idade, era de se esperar que a maneira como representariam a escola fosse semelhante, podendo variar o conteúdo das respostas ou os aspectos mais ressaltados. Quanto a isso, observou-se a existência de diferenças entre as respostas das crianças inseridas nos dois ambientes educativos.

A análise comparativa das representações das crianças que frequentam os dois tipos de ambientes escolares será apresentada, como nos capítulos anteriores, a partir

dos sete itens do roteiro da entrevista. É necessário informar que para diferenciação dos extratos das falas das crianças em relação ao ambiente escolar ao qual pertencem (construtivista e tradicional), foram utilizadas as abreviações EC<sup>12</sup> e ET<sup>13</sup> no final de cada extrato.

## 1. Descrição inicial

O item descrição inicial tem o objetivo de introduzir a temática pesquisada com as crianças, no caso deste estudo diz respeito ao modo como os sujeitos conceituam a escola e a caracterizam, ou seja, o que consideram como escola e o que é necessário para ser uma escola, levando em consideração seu grau de importância. Primeiramente foi apresentada às crianças uma pequena história situacional para introduzir o tema e ajudar no pensamento da criança:

*Era uma vez uma cidade muito legal, que tinha quase tudo que as pessoas precisam: tinha padaria, supermercado, loja, farmácia, igreja e outras coisas. Mas não tinha escola para crianças pequenas, só tinha escolas para crianças grandes. Então as pessoas que moravam nessa cidade acharam que precisava ter uma escola para crianças pequenas como você. Mas essas pessoas não sabiam como essa escola tinha que ser. Elas queriam uma escola que fosse boa, mas não sabiam do que as crianças gostavam, o que elas queriam que tivesse lá. Então, se você morasse nessa cidade, você poderia ajudar a construir a escola.*

As perguntas feitas às crianças foram: Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter para ser uma escola? Você acha importante ir à escola?

Com relação ao conceito de escola, 17 crianças do ambiente construtivista e 20 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças<sup>14</sup>. As respostas-crenças foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 34.

Em relação ao conceito de escola, as crianças dos dois tipos de ambientes educativos basearam suas explicações na finalidade da escola. Embora as representações das crianças do ambiente construtivista tenham se concentrado mais na finalidade da escola, com 46,7% das respostas, em comparação com as representações das crianças

---

<sup>12</sup> Escola Construtivista.

<sup>13</sup> Escola Tradicional.

<sup>14</sup> É necessário ressaltar que quando falamos em respostas ou crenças estamos nos referindo às crenças desencadeadas e espontâneas.

**Tabela 34** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		8	26,7	7	20,0	15	23,1
Aspectos humanos		1	3,3	3	8,5	4	6,2
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	3	13,3	5	20,0	8	16,9
	Conteúdos escolares	-		2		2	
	Atividades diversas	1		-		1	
Sentimentos		3	10,0	8	22,9	11	16,9
Finalidade		14	46,7	10	28,6	24	36,9
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

do ambiente tradicional, com 28,6% das respostas, em virtude da maior distribuição das respostas nas subcategorias, a subcategoria com maior recorrência de respostas nas duas escolas foi a finalidade (36,9%), como nos mostra os extratos a seguir.

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *É pra gente brincar* (Criança 1, de 5; 9 anos, EC).

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *É... escola é pra estudar. Estudar o que? O que estuda na escola? Estuda dever... "para casa"...* (Criança 22, de 6; 3 anos, ET).

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? ... *Uma escola pra gente estudar* (Criança 15, de 6; 2 anos, EC).

Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? *Escola é um lugar que a gente estuda muito, que aí as... aprender. Aprender o que? Aprender... de casa, aprender um monte de coisa, escrever... O que você aprende aqui na escola? Mas eu aprendo a escrever aqui [aponta para sua cabeça]* (Criança 19, de 5; 7 anos, ET).

As crianças, em sua maioria, 36,9%, conceituaram a escola não pelo que ela é, e sim para que ela serve. Porém, é importante ressaltar que as crianças do ambiente construtivista citam tanto a aprendizagem quanto o brincar ao falarem da finalidade da escola, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que só fizeram referência à aprendizagem, enfatizando que a escola é um lugar para estudar e aprender.

Apesar de o brincar ter sido citado pelas crianças do ambiente tradicional ao conceituarem a escola a partir das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, ao se referirem à finalidade da escola enfatizam o processo ensino-aprendizagem, compreendendo-o como a única finalidade e função da instituição escolar. Diferentemente, as crianças do ambiente construtivista compreendem a finalidade da escola para além do processo ensino-aprendizagem, considerando a instituição escolar um lugar que também tem por finalidade e função propiciar o brincar.

Ao considerarmos como característica do pensamento das crianças entrevistadas o fato de suas representações se basearem no que lhes é mais aparente e perceptível e que as crianças constroem suas representações a partir de suas interações com o meio físico e social, podemos inferir que as representações das crianças que se referem à finalidade da escola refletem, principalmente, aquilo que é valorizado em seu ambiente escolar.

Portanto, a ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo de ensino-aprendizagem demonstra a valorização que o ambiente tradicional dá à transmissão de conteúdos. Piaget (1984), em seu livro “Para onde vai a Educação?”, questiona se os métodos utilizados pela escola tradicional conseguem formar, com êxito, um raciocínio ativo e autônomo na criança, pois para ele a escola tradicional até oferece ao aluno uma quantidade considerável de conhecimentos com o objetivo de enriquecer o pensamento e consolidá-lo, mesmo que com o passar do tempo o sujeito já tenha esquecido esses conteúdos, pois “*o importante é ter conhecido*” (PIAGET, 1984, p. 53).

Percebe-se, no decorrer das entrevistas, que quando as crianças falam do processo-ensino aprendizagem referem-se principalmente à aprendizagem de conteúdos como a leitura e escrita. Porém, é importante refletir o que as escolas consideram como objetivo da educação. Como afirma Piaget (1984),

*Afirmar que o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que assegurar a cada um a possibilidade de leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual* (PIAGET, 1984, p. 34).

Percebe-se, pela Tabela 34, que as crianças do ambiente escolar construtivista e tradicional se utilizam das mesmas subcategorias: sentimentos (16,9%), aspectos físicos

(23,1%), atividades (16,9%) e aspectos humanos (6,2%) para conceituar a escola. Portanto, independentemente do ambiente escolar que frequentam, basearam suas explicações apoiadas nos mesmos aspectos.

Pelo fato de o ambiente escolar lhes ser familiar e cotidiano, constata-se que as crianças o percebem sob suas variadas dimensões, como aponta Forneiro (1998): dimensão física, que se refere aos aspectos materiais do ambiente, ou seja, espaço físico, suas condições estruturais, seus objetos e sua organização; dimensão funcional, que se relaciona ao modo de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam; dimensão temporal, que se refere à organização do tempo; e dimensão relacional, que se refere às diversas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Vejamos os exemplos nos extratos a seguir.

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Eu acho legal. Por que você acha legal? Porque tem um parquinho, muitas brincadeiras, professoras (Criança 10, 5; 10 anos, EC).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Uma escola... é uma coisa bem legal, porque lá tem área externa, pode brincar, pode enterrar o pé, mas nessa história não tem escolas tão legais, porque não tem escola (Criança 11, de 6 anos; 1 ano, EC).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Pra mim uma escola que tenha brinquedo... área externa... que a gente pode divertir... atividades (Criança 17, de 6; 2 anos, EC).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Bom. Por quê? Porque eu gosto da escola. Por quê? Porque é muito legal. O que tem na escola de legal? Brinca a gente na amarelinha, a gente faz qualquer coisa (Criança 23, de 5; 10 anos, ET).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Ela é um prédio grande... cheio de crianças muito legais (Criança 28, de 6;3 anos, ET).*

*Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola? Uma escola... pra... escola às vezes tem deveres... tem... tem... área livre, brincar... e comprar umas coisas... (Criança 35, de 6 anos; 0 ano, ET).*

Para a criança o ambiente não é simplesmente seu espaço físico e seus materiais, mas toda uma gama de elementos que se inter-relacionam nesse espaço, qualificando-o, dando-lhe significado.

Embora as subcategorias tenham sido citadas nas explicações das crianças de ambas as escolas, percebe-se que as crianças do ambiente construtivista concentraram suas explicações na finalidade da escola e nos aspectos físicos, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que se utilizaram mais de outros elementos, com uma

frequência muito próxima, para conceituar escola, por exemplo: os sentimentos, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar e os aspectos físicos.

Percebe-se que os aspectos humanos são pouco citados pelas crianças dos dois ambientes escolares (6,2%) ao conceituarem uma escola. Embora pouco citados, o que chama atenção para o seu baixo percentual nas respostas, os aspectos humanos nos apontam como as crianças conceituam a escola e quais elementos levam em consideração ao refletirem sobre o que é a escola. As crianças dos dois ambientes também consideram, para além da finalidade da escola, o que esta possui, o que a compõe. A escola é um ambiente cercado de pessoas com as quais as crianças se relacionam e que, portanto, é considerado por elas ao conceituá-la.

Com relação à caracterização da escola, as 18 crianças do ambiente construtivista e as 20 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. As crianças dos dois ambientes escolares, quando questionadas sobre o que um lugar precisa ter para ser uma escola, deram explicações muito parecidas e se utilizaram dos mesmos elementos para caracterizar a escola, como pode ser constatado na Tabela 35.

**Tabela 35** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Caracterização da Escola

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		17	47,3	19	50,0	36	48,6
Aspectos humanos		4	11,1	5	13,2	9	12,2
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	2	22,2	3	34,2	5	28,4
	Conteúdos escolares	1		6		7	
	Atividades diversas	5		4		9	
Alimentação e, ou, rotina		7	19,4	1	2,6	8	10,8
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Percebe-se que as crianças das duas escolas concentraram suas explicações nos aspectos físicos, ou seja, de objetos, materiais e espaços físicos necessários para que um lugar seja de fato uma escola. Praticamente metade das respostas das crianças, 48,6%, fez referência a esses aspectos. Vejamos os extratos a seguir.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Pra ser uma escola? Tinha que ter brinquedos novos, tinha que ter também alguns brinquedos legais, tinha que ter violãozinho de brincadeira, e... também pra participar tem que ter essas coisa de brincadeira, que a gente inventa uma brincadeira e começa a brincar. Tipo pique-cola, pique-pega, pique-esconde, queimada...* O que você ia falar pra eles colocarem nessa escola? *Colocar telefone, fazer secretaria e, também fazer a... a sala onde... onde... a "fulana" fica lá na escola A, e também tinha que ter matemática pras crianças aprenderem a ler e a escrever* (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedo, é... quadro...* O que mais? *Lápis, postila...* O que mais? *Tem mais alguma coisa que tem que ter na escola? Tem, giz...* O que mais? *Ventilador...* Eles vão construir uma escola e eles querem saber o que eles precisam colocar? *Cadeiras...* O que mais? *Ventilador...* Mais alguma coisa você falaria pra eles colocarem na escola? *É... luz..* Mais alguma coisa? *É... porta.* O que mais? *Janela...* Mais alguma coisa? *É. É... é... uma parte pra gente brincar. Como você acha que tinha que ser essa parte pra brincar? É... amarelinha...* (Criança 23, de 5; 10 anos, ET).

Como nos aponta Delval (2002), a criança até os 10-11 anos baseia suas explicações sobre o mundo nas aparências, no que é mais visível. Isso fica claro quando elas falam o que um lugar precisa para ser uma escola a partir de elementos físicos como espaços, objetos e materiais presentes em seu ambiente escolar. As crianças, ao caracterizarem a escola, utilizam-se de aspectos físicos que elas conhecem e interagem diariamente na sua escola. Elas partem daquilo que lhes é familiar. Percebe-se que, apesar de as crianças dos dois ambientes terem ressaltado os aspectos físicos ao caracterizarem uma escola, suas explicações se diferenciam, em parte, ao apontarem elementos que caracterizam um ambiente tradicional, como mesas, cadeiras e quadro, e um ambiente construtivista, com salas organizadas em áreas de interesses onde cada uma disponibiliza diversos materiais, brinquedos e jogos.

Ressalta-se que as crianças dos dois ambientes escolares destacaram o brinquedo como objeto que não pode faltar na escola. As crianças do ambiente construtivista, sempre que se referiram aos aspectos físicos, citaram os brinquedos, que também tiveram destaque nas falas das crianças do ambiente tradicional, embora eles sejam objetos pouco presentes no cotidiano do ambiente tradicional pesquisado.

Percebe-se, então, que o brinquedo é considerado um elemento indispensável no ambiente escolar, pois as falas das crianças revelam a importância desse objeto e demonstram seus anseios por uma escola que prioriza o brincar e a ludicidade, tornando o ambiente atraente e motivador.

O segundo aspecto considerado caracterizador da escola destacado pelas crianças dos dois ambientes escolares foi as atividades desenvolvidas (28,4%). Para as crianças, uma escola, para se caracterizar como tal, precisa desenvolver atividades. Atividades diversas como o desenho, a pintura, etc. foram as mais citadas pelas crianças dos dois ambientes escolares. Porém, pode-se notar uma diferença entre as representações das crianças do ambiente construtivista e do tradicional: as crianças do ambiente tradicional deram destaque às atividades diretamente relacionadas a conteúdos escolares, como atividades da apostila, atividades de escrita e aulas de conteúdos específicos, diferentemente das crianças do ambiente construtivista, que ressaltaram a importância e necessidade das brincadeiras. Vejamos os extratos a seguir.

*As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? Pra ser uma escola? Tinha que ter brinquedos novos, tinha que ter também alguns brinquedos legais, tinha que ter violãozinho de brincadeira, e... também pra participar tem que ter essas coisa de brincadeira, que a gente inventa uma brincadeira e começa a brincar. Tipo pique-cola, pique-pega, pique-esconde, queimada... (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).*

*As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? Já sei! Brinquedo... O que mais que você falaria pra eles colocarem nessa escola que eles vão construir? Brinquedo, dever... his... dever de história, postila... O que mais que tem que ter na escola? O que um lugar precisa ter pra ser uma escola? Ahn... que que precisa? É, o que você falaria pra eles colocarem nessa escola? O quadro, precisa pra ensinar (Criança 28, de 6; 3 anos, ET).*

Ao considerarmos que as crianças se encontram no estágio pré-operatório, segundo a teoria piagetiana, portanto têm seu pensamento preso ao que lhes é perceptível, acreditamos que suas falas revelam características do seu ambiente escolar. Percebe-se, então, que as crianças do ambiente tradicional, ao retratarem a escola a partir de atividades de conteúdos escolares, falam daquilo que caracteriza sua própria escola, falam daquilo que lhes é cotidiano. Da mesma forma, as crianças do ambiente construtivista, ao apontarem a necessidade das brincadeiras no contexto escolar como caracterizador desta instituição, falam do que lhes é familiar, do lugar que o lúdico ocupa no dia a dia do ambiente escolar construtivista.

As falas das crianças do ambiente tradicional demonstram a preocupação da escola em transmitir conteúdos por meio de atividades fragmentadas e repetitivas, em detrimento do brincar, reforçando a constatação de Fortuna (2000) de que encontramos na escola um brincar literalmente acantonado, praticamente inexistente, que não

contamina as demais atividades escolares e é mantido sob controle. Essa constatação ressalta a necessidade urgente da inserção do brincar na rotina e nas práticas escolares, necessidade esta destacada pelas crianças do ambiente construtivista, que como Carvalho *et al.* (2005) reconhecem a importância do brincar articulado à rotina de atividades.

Os aspectos humanos (12,2%) e a alimentação e, ou, rotina (10,8%) também são citados como elementos necessários para se ter uma escola. As crianças destacam que não basta ter uma estrutura física e atividades disponíveis para se ter uma escola, pois ressaltam a necessidade de ter crianças e professores e uma rotina para que um lugar seja de fato uma escola. Vejamos os extratos a seguir.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedo... O que mais precisa ter na escola? [...] uma pessoa pra cuidar deles... Cuidar de quem? Dos meninos pequenos. O que mais precisa ter na escola? O que você ia falar pra essas pessoas colocarem na escola? Você falou brinquedos, uma pessoa pra cuidar das crianças... o que mais? [...] O que a Lulu [Luisa, criança da sala que fez a entrevista antes dela] falou? Ela falou o que ela pensava, eu não me lembro mais... o que ela achava. O que você achar, você fala. O que uma escola precisa ter? Os coleguinhas. O que as crianças gostam na escola? De amigos (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).*

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedo, pula-pula, escorregador... tia de aula de educação física, é... professor... professora e monte de brinquedo pra eles brincar. E também trabalhinho pra eles aprenderem (Criança 26, de 6; 3 anos, ET).*

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Aaah... tem que ter brinquedo, mesa, almoço, lanche, éee... jantar e café da manhã e atividade e área externa. E brinquedo de casa. (Criança 6, de 5; 7 anos, EC).*

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Uma casa que tem que ser escola. E o que tem que ter nessa casa pra ela ser uma escola? Mesa... negócios... ganchos pra pendurar as mochilas. O que mais precisa ter na escola? Telhado... O que mais um lugar precisa pra ter uma escola? O que as crianças gostam que tenha na escola? Tem cadeira... tem... hum... O que mais? Recreio, como área grande da escola (Criança 19, de 5; 7 anos, ET).*

As crianças apontam elementos para além dos aspectos físicos para caracterizar o ambiente escolar, ressaltando a necessidade de pessoas com as quais possam se relacionar bem, como o horário do recreio. Ao descreverem o que um lugar precisa para ser uma escola, percebe-se que as crianças utilizam diversos elementos presentes no

cotidiano escolar, por exemplo, atividades diversas, pessoas (crianças e professoras), bem como a rotina escolar, não se prendendo somente ao espaço físico e materiais.

Uma diferença que podemos notar entre as representações das crianças do ambiente construtivista e as das crianças do ambiente tradicional é em relação à rotina e, ou, alimentação. As crianças do ambiente construtivista citam mais vezes a rotina escolar na caracterização da escola. Na verdade, apenas uma criança do ambiente tradicional cita a rotina ao se referir ao recreio. Já sete crianças do ambiente construtivista falam da rotina e alimentação como caracterizadores da escola. Vejamos o extrato a seguir.

As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola? *Brinquedos*. O que mais que você acha que tem que ter na escola? O que mais uma escola precisa ter? *Uma professora*. Mais alguma coisa? O que mais precisa ter? *Precisa ter hora de buscar [...]* (Criança 8, de 6; 2 anos, EC).

Uma explicação possível para essa diferença é que as crianças do ambiente construtivista permanecem na escola em período integral, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que frequentam a escola somente no período vespertino. O fato de as crianças do ambiente construtivista permanecerem por mais tempo na instituição escolar em constante interação com a rotina estabelecida nesse ambiente pode contribuir para que elas vejam a rotina como parte integrante e caracterizadora da escola.

Em relação à importância de ir à escola, 17 crianças do ambiente construtivista e as 20 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 36.

Podemos notar que as crianças dos dois ambientes escolares destacam a aprendizagem como principal fator explicativo da importância de se frequentar uma escola, ao citá-la em 62,3% das respostas. As crianças apontam que é na escola que se aprendem conteúdos, principalmente aqueles voltados para a escrita e a leitura, e também comportamentos de solidariedade ao próximo e disciplina, embora os conteúdos tenham sido mais citados. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que é importante ir á escola? *Aham... a gente aprende um monte de coisa nova*. O que aprende na escola? *A gente aprende que não pode fazer coisa errada, aprende que... aprende um montão de coisas*. O que mais aprende? *Aprende a ler... aprende a se comportar* (Criança 6, de 5; 7 anos, EC).

**Tabela 36** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Importância de ir à Escola

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		3	15,8	2	7,7	5	11,1
Aspectos humanos		1	5,2	1	3,8	2	4,4
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	-	-	1	19,3	1	11,1
	Conteúdos escolares	-		2		2	
	atividades Diversas	-		2		2	
Sentimentos		3	15,8	2	7,7	5	11,1
Aprendizagem		12	63,2	16	61,5	28	62,3
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>100,0</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Você acha que é importante ir á escola? *Acho. Por que? Porque tem... as... a tia ensina as pessoa. O que ela ensina? Ela ensina a letra cursiva, ela ensina escrever algumas coisas, ensina a lê...* (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).

Os resultados da presente pesquisa se assemelham aos obtidos por Cantelli (2000). Para a autora, os sujeitos mais novos justificam a necessidade de frequentar a escola de modo bastante egocêntrico, concebendo-a como uma instituição fechada, com objetivos restritos à aprendizagem inicial. Segundo ela, para as crianças entrevistadas a escola é, basicamente, o local para se aprender a ler e a escrever, e se a criança não vai à escola ela deixa de aprender, revelando mais uma vez o caráter estritamente finalista que lhe é atribuído.

Esses dados evidenciam como as crianças sofrem diversas influências sociais nas interações e trocas que estabelecem com as demais pessoas. A compreensão da sociedade, bem como o funcionamento e a função de suas instituições, é um conhecimento social, arbitrário e cultural, construído pelo sujeito nas interações com as pessoas. Embora as crianças construam suas próprias representações sobre o mundo social, que não são cópias da realidade, as construções se dão a partir daquilo que é transmitido às crianças pelas pessoas. Portanto, fica claro como nossa sociedade culturalmente privilegia a transmissão e a aprendizagem de conteúdos, principalmente da leitura e escrita já na educação infantil, como principal função da escola, desconsiderando os demais

aspectos do desenvolvimento infantil para além do intelectual, como os aspectos físico, moral, social e afetivo.

Como ressalta Kishimoto (2001), ao citar Forquin (1996), a cultura que prevalece nas escolas infantis reflete valores cristalizados nos modelos de escolarização. A desigualdade socioeconômica provocou uma ansiedade na população na busca de ascensão social via escolarização, ocasionando a aceleração do aprendizado já na fase infantil. A autora aponta que *nessa busca esquece-se a criança, sua forma específica de aprendizagem e desenvolvimento. Toma-se a criança como pequeno adulto, com potencialidades para crescer rápido e aprender mais depressa* (KISHIMOTO, 2001, p. 9).

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar foram a segunda subcategoria mais citada pelas crianças do ambiente tradicional (19,3%), ao contrário das crianças do ambiente construtivista, que não citaram as atividades como fator explicativo para a importância de ir à escola. As crianças do ambiente construtivista não relacionaram, diretamente, o que “fazem” (atividades) no ambiente escolar como explicação para a importância de frequentar uma escola, mas sim o que esta pode lhes proporcionar, ou seja, a aprendizagem (63,2%) e o que ela tem, os aspectos físicos (15,8%). Dentre as atividades apontadas pelas crianças do ambiente tradicional, aquelas referentes a conteúdos escolares e atividades diversas foram as mais citadas. As falas das crianças, quando se referem às atividades de conteúdos escolares, reforçam a ênfase no processo ensino-aprendizagem. Vejamos o extrato a seguir.

Você acha que é importante ir á escola? *Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim] Por que você acha que é importante? [...]Eu acho que é importante estudar. Estudar o que? Ahn... desenhar é importante... estudar. O que se estuda na escola? Eu faço dever... o que faço aprender usar letra, eu faço o O, eu faço um O já* (Criança 37, de 5; 9 anos, ET).

As demais subcategorias, como aspectos físicos (11,1%), sentimentos (11,1%) e aspectos humanos (4,4%), são citadas pelas crianças dos dois ambientes escolares. Os espaços e objetos, principalmente os espaços externos e os brinquedos, destacam-se nas falas das crianças dos dois ambientes escolares, ao citarem os aspectos físicos como elementos que tornam o ambiente escolar importante para se frequentar. Percebe-se também que a presença de crianças com as quais estabelecem relações de amizade e parcerias nas brincadeiras e os sentimentos que constroem em relação à sua própria escola são fatores utilizados pelas crianças para explicar a importância de se frequentar

a escola. Nota-se que os últimos aspectos citados estão relacionados às preferências das crianças no ambiente escolar. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha importante ir pra escola? *É... O que você acha? É importante as crianças irem pra escola? Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim] Por quê? Porque pode ter brinquedos legais, brinquedo que alguém nunca viu que é legal! Aaah... deixa eu te falar... é... é... deixa eu pensar? ... Flash Baleia que tem uma hora que pega nas coisas, as coisas fica na boca da baleia e aí a gente abre um negocio e bota água, aí depois a gente liga um negocinho, aí não pode encostar na língua e e montar ela, sabe porque? Senão sai água... molha todo mundo de verdade. Mais umas coisas... ahn... é... corredor...hum... supermercado de brinquedo, telefone de brinquedo, celular de brinquedo... hum... ah... um carro de brinquedo... pronto! Acabou!* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC).

Você acha que é importante ir á escola? *É. Por quê? Porque tem parquinho...* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano, ET).

Você acha que é importante ir á escola? *[balança a cabeça em sinal de sim] Por que você acha importante? Porque a escola é muito legal. Por que a escola é legal? Por causa que ela tem muitos brinquedos* (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).

Você acha que é importante ir á escola? *[balança a cabeça em sinal de sim] Por que? Porque eu gosto. Por que você gosta de ir pra escola? É... pra estudar* (Criança 34, de 6; 3 anos, ET).

Você acha que é importante ir á escola? *[balança a cabeça em sinal de sim] Por que é importante ir pra escola? Eu gosto de ir pra escola! Por que você gosta de ir pra escola? Porque é legal. Porque é legal? [...]]lá tem coleguinhas pra brincar* (Criança 8, de 6; 2 anos, EC).

Você acha que é importante ir á escola? *[balança a cabeça em sinal de sim] Por que é importante ir pra escola? Porque tem muita gente legal* (Criança 38, de 6; 5 anos, ET).

Destaca-se a importância dada pelas crianças aos ambientes externos e aos brinquedos como elementos que as possibilitam vivenciar com ludicidade o ambiente escolar. Além disso, as crianças consideram importante ir à escola pelos laços de amizade, pelas relações que estabelecem e pelos sentimentos construídos a partir de suas vivências nesse ambiente.

As crianças nos apontam elementos que fazem da escola um lugar importante de se frequentar. Diante deste fato, faz-se necessário conhecer o que elas pensam e sentem em relação ao seu ambiente escolar, ou seja, o que elas têm a dizer sobre a escola que frequentam, sobre suas vivências particulares.

## 2. Autocaracterização

O item “autocaracterização” reúne perguntas referentes à escola das crianças entrevistadas no que diz respeito a seus gostos e suas preferências. Busca-se compreender como as crianças caracterizam sua própria escola em relação ao que gostam ou não de fazer nesse ambiente. As perguntas que compõem esse item são: Você estuda em uma escola? Você gosta de ir à sua escola? O que você gosta de fazer na escola? O que você não gosta de fazer na escola?

Em relação ao gostar de ir à escola, as 18 crianças do ambiente construtivista e as 20 do ambiente tradicional deram resposta classificadas como crenças. Das crianças que deram respostas-crenças, todas 20 do ambiente tradicional disseram gostar de ir à escola, enquanto duas das 18 crianças do ambiente construtivista disseram não gostar de ir à escola.

Das crianças que responderam não gostar de ir à escola, uma diz que as professoras são ruins, porém não explica o porquê de sua afirmação, e outra criança diz que aprende pouco a ler e escrever. Por meio da fala de uma das crianças podemos perceber como a preocupação com a aprendizagem de conteúdos, mesmo na educação infantil, marca fortemente nossa sociedade. Essa preocupação é tão cultural que as crianças ao se relacionarem com o meio em que vivem apreendem esses conceitos e pensamentos de tal forma que passam a ter essas preocupações também. Embora em vários momentos da entrevista essa mesma criança ressalte seu desejo de somente brincar na área externa, em outros cita a preocupação de aprender conteúdos, principalmente a leitura e a escrita. Vejamos o extrato a seguir.

*Você gosta de ir à sua escola? Não. Por quê? Queria... queria ta em uma escola que ensina a ler. Na “Escola A” ensina a ler? Muito pouco. Por quê? [...] Porque sim... é chato demais (Criança 16, de 5;11 anos, EC).*

A alegria e o prazer gerados pelo brincar nos momentos de área externa, ressaltados pela criança 16 (EC) em outras situações da entrevista e a preocupação em aprender conteúdos, como exemplificado no extrato anterior, nos mostra a contradição vivenciada pela criança: de um lado seus desejos e do outro o que é desejo dos adultos.

As crianças dos dois ambientes escolares que disseram que gostam de ir à escola citaram as mesmas subcategorias para se justificar. Porém, podemos notar diferenças

nas representações das crianças dos dois ambientes escolares no que diz respeito aos aspectos mais ressaltados por elas, como ilustrado na Tabela 37.

**Tabela 37** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Gosta de ir à Escola

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		9	29,0	2	8,0	11	19,6
Aspectos humanos		3	9,7	3	12,0	6	10,7
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	4	16,1	4	28,0	8	21,5
	Conteúdos escolares	-		2		2	
	Atividades diversas	1		1		2	
Sentimentos		7	22,6	3	12,0	10	17,9
Alimentação e, ou, rotina		5	16,1	1	4,0	6	10,7
Aprendizagem		2	6,5	9	36,0	11	19,6
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100,0</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Uma grande diferença está na ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo ensino-aprendizagem como fator que as faz gostarem da escola. O porcentual de respostas das crianças do ambiente tradicional que citaram a aprendizagem corresponde a 36%, contra os 6,5% das respostas das crianças do ambiente construtivista.

Você gosta de ir à sua escola? *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você gosta de ir pra escola? *É... pra estudar. Estudar o que? O que você estuda na escola? É... de... de... matemática, inglês... é... ciências...* (Criança 34, de 6; 3 anos, ET).

Você gosta de ir à sua escola? *Aham!* *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você gosta de vir pra cá? *Aí eu posso aprender um monte de coisa* (Criança 26, de 6; 3 anos, ET).

Você gosta de ir à sua escola? *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você gosta de vir pra cá? *Pra gente brincar com os colegas... pra gente... [...] também pra gente... aprender... aprender a não... aprender a não... atrapalhar os brinquedos das crianças que tão brincando* (Criança 12, de 5; 7 anos, EC).

Percebe-se a ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo de ensino-aprendizagem como principal motivo de se frequentar uma escola. As falas das

crianças demonstram a importância atribuída à aprendizagem de conteúdos como fator determinante para se ter um sucesso acadêmico. Vejamos o extrato a seguir.

Você acha que é importante ir á escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por quê? *Porque senão não aprende nada, quando crescer não vai saber fazer nada* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).

Diferentemente das crianças do ambiente tradicional, as crianças do ambiente construtivista concentram a maioria das respostas, 29%, nos aspectos físicos como justificativa de gostarem de ir à escola, contra 8% das respostas das crianças do ambiente tradicional. As crianças do ambiente construtivista destacam os brinquedos e os espaços externos como fatores principais de gostarem de ir à escola. Vejamos os extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? *Aham!* [*balança a cabeça em sinal de sim*] *mais do que gostar de mãe!* Por que você gosta de vir pra escola? *Porque tem brinquedos muito legais* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC).

Você gosta de ir à sua escola? *Adoro!* Por que você adora vir pra escola? *Porque aqui tem parquinho, a tia ensina... a gente...* (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra cá? *Porque aqui tem brinquedo, área externa e... e... descanso* (Criança 7, de 5; 10 anos, EC).

Constata-se a diferença nos aspectos que são mais relevantes para as crianças. Enquanto as crianças do ambiente tradicional ressaltam a aprendizagem, as crianças do ambiente construtivista destacam os espaços e os objetos de brincadeiras. Por se tratar de um conhecimento social, as crianças construirão suas representações sobre a importância da escola a partir daquilo que é transmitido a elas pelas pessoas com as quais elas convivem no meio em que estão inseridas.

Percebe-se também que a subcategoria sentimentos foi mais citada pelas crianças do ambiente construtivista do que pelas crianças do ambiente tradicional. As respostas das crianças do ambiente construtivista sobre os sentimentos correspondem a 22,6%, contra os 12% das respostas das crianças do ambiente tradicional. As crianças do ambiente construtivista ressaltam seus sentimentos em relação à sua escola ao considerá-la “muito legal”.

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra escola? *Porque aqui é muito legal* (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra escola? [...] *porque é legal*. Por que é legal? [*silêncio*] Você falou que gosta de vir pra “Escola B” porque é legal. Por que aqui é legal? *Tem parquinho...* (Criança 33, de 6; 3 anos, ET).

As crianças do ambiente construtivista enfatizam em suas falas os sentimentos positivos que têm em relação ao ambiente escolar que frequentam, considerando-o agradável e divertido. Embora as crianças do ambiente tradicional também tenham mencionado seus sentimentos sobre a escola que frequentam, citam-nos com menor frequência (12%), e suas falas demonstram que os sentimentos positivos construídos sobre a escola estão relacionados aos espaços externos, onde lhes é possibilitado brincar.

Os educadores devem sempre ter em mente que a escola tem a função de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e que a afetividade está ligada à cognição, portanto precisam estar atentos ao que motiva a criança, o que lhe proporciona prazer, para oferecer-lhe um ambiente escolar onde ela possa se desenvolver e aprender com prazer. Segundo Fortuna (2000), esse prazer pode ser gerado pela presença do brincar no ambiente escolar, inscrito em um projeto, com intencionalidade, preservando suas características lúdicas.

As atividades desenvolvidas (21,5%) no ambiente escolar e os aspectos humanos (10,7%) considerados como elementos que fazem as crianças gostarem de frequentar suas escolas foram citados pelas crianças dos dois ambientes escolares. Ambos os grupos também citaram as crianças e seus parceiros ao justificarem o porquê de gostarem de ir à escola. Vejamos os extratos a seguir.

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto*. Por quê? *Porque lá tem histórias, lá tem área externa, lá tem tudo que você imagina* (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).

Você gosta de ir à sua escola? *Hum...* [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você gosta de vir pra cá? *Porque aqui é legal*. Porque você acha aqui legal? *Porque... porque tem muita brincadeira* (Criança 13, de 5; 10 anos, EC).

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto*. Por quê? *Porque eu gosto de fazer trabalhinho. E meus primos vão estudar aqui, mais velho que eu... e uma mulher mais nova...* (Criança 21, de 5; 9 anos, ET).

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto* [*balança a cabeça em sinal de sim*]. Por que você gosta de vir pra cá? *Porque aqui tem muita aula divertida*. Quais são as aulas divertidas? *É... de ligar, de colorir... de escrever...* (Criança 22, de 6; 3 anos, ET).

Você gosta de ir à sua escola? *Aham*. Por que você gosta de vir pra cá? *Porque é legal. A gente tem um montão de amigos...* O que mais? *Porque se a gente ficar sem ninguém pra brincar não fica com graça... fica sem graça, aí a gente brinca com os colegas* (Criança 6, de 5; 7 anos, EC).

Você gosta de ir à sua escola? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por quê? *Porque eu tenho amiguinhos...* (Criança 32, de 5; 6 anos, ET).

As falas das crianças nos mostram como o brincar desperta seu interesse, portanto são as atividades lúdicas existentes no ambiente escolar que fazem com que elas se sintam atraídas pela escola. É importante considerar as falas das crianças e buscar conhecer seus interesses para repensarmos as atividades propostas nos ambientes escolares e, assim, envolvê-las, motivá-las e criar nelas o “gostar” da escola, não somente na educação infantil, mas em toda sua vida acadêmica.

Embora pouco citada, a subcategoria “aspectos humanos” se fez presente nas falas das crianças dos dois ambientes escolares (10,7%), ao justificarem o porquê de gostarem da escola que frequentam. O fato de o ambiente escolar promover o convívio e a interação da criança com outras pessoas, com as quais estabelece relações de amizade e parceria nas brincadeiras, faz com que ela goste de frequentar a escola.

Em relação à alimentação e, ou, rotina, encontramos também uma diferença entre as respostas das crianças do ambiente construtivista e as respostas das crianças do ambiente tradicional. As crianças do ambiente construtivista que citaram a alimentação e, ou, rotina correspondem a 16,1%, enquanto as do ambiente tradicional corresponderam a 4%.

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto...* Por quê? *A comida é deliciosa, também tem muita brincadeira...* (Criança 10, de 5; 10 anos, EC).

Você gosta de ir à sua escola? *Gosto*. Por quê? *Por quê? É. Não sei!* [*risos*] Por que você gosta de vir pra escola, o que tem na escola que você gosta? *Muitas coisas, mas não falar, porque vai demorar muito, mais de um milhão...* Me fala algumas coisas que você gosta? *A primeira, tudo!* Me fala uma coisa muito legal que tem na escola que você gosta de vir pra cá? *Recreio*. Por que você gosta do recreio? *Porque é um horário livre que eu quase nunca tenho em casa* (Criança 28, de 6; 3 anos).

As crianças do ambiente construtivista fazem referência, principalmente, à alimentação, enquanto as crianças do ambiente tradicional fazem referência ao horário do recreio. O ambiente construtivista pesquisado atende em período integral e oferece quatro refeições ao dia, portanto a alimentação é parte integrante do cotidiano escolar das crianças, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que são atendidas em

tempo parcial e fazem uma refeição apenas na escola. As crianças do ambiente tradicional, ao se remeterem à rotina, enfatizam a hora do recreio, horário em que lhes é permitido o brincar livre e, por isso, é o preferido pelas crianças.

Nota-se que as crianças do ambiente construtivista, ao justificarem o motivo que as faz gostarem de ir à escola, baseiam suas explicações, principalmente, no que tem na sua escola, ou seja, nos aspectos físicos (29%) e nos sentimentos construídos em relação a ela (22,6%). Já as crianças do ambiente tradicional ressaltam o processo ensino-aprendizagem (36%) e o que se faz na escola, ou seja, as atividades desenvolvidas (28%).

Pode-se inferir que o fato de o ambiente construtivista oferecer uma variedade de brinquedos e ter um espaço externo amplo, equipado e que permite contato com a natureza, objetos e espaço privilegiados pelas crianças, faz com que as crianças gostem de frequentar esse ambiente, além de elas construírem sentimentos positivos em relação a ele. Já o ambiente tradicional, por ressaltar o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares, influencia a visão das crianças do que é mais importante e valorizado em nossa sociedade. Por isso, se o ambiente que ela frequenta oferece a aprendizagem, é lá que ela gostará de ir para então ter acesso ao que é valorizado no meio em que ela está inserida.

É importante destacar que as crianças não reproduzem e copiam fielmente as representações e convicções dos adultos, porém é nas interações e trocas que estabelecem com as pessoas que elas constroem suas representações, sofrendo, conseqüentemente, diversas influências sociais, pois a representação de escola é um conhecimento social, ou seja, um conhecimento arbitrário e cultural que nasce das convenções sociais, portanto parte desse conhecimento vem das pessoas.

Com relação ao que gostam de fazer na escola, as 18 crianças do ambiente construtivista e as 20 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 38.

Percebe-se que mais da metade das crianças do ambiente construtivista e do tradicional, 66,7 e 77,4%, respectivamente, fez menção às atividades desenvolvidas no ambiente escolar ao explicarem o que gostam de fazer na escola. As crianças dos dois ambientes escolares apresentam as brincadeiras como principal atividade que gostam de fazer na escola. Vejamos os extratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Eu gosto mais gosto de brincar com as amigas (Criança 3, de 5;10 anos, EC).*

**Tabela 38** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria O que gosta de fazer na Escola

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		5	23,7	1	4,5	6	13,9
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	12	66,7	13	77,4	25	72,1
	Conteúdos escolares	-		2		2	
	Atividades diversas	2		2		4	
Alimentação e, ou, rotina		1	4,8	1	4,5	2	4,7
Aprendizagem		1	4,8	3	13,6	4	9,3
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

O que você gosta de fazer na escola? *Gosto de brincar. Brincar de que? De um montão de coisa... de pique-pega, pique parede, pique-cola pique-esconde...* (Criança 6, de 5; 7 anos, EC).

O que você gosta de fazer na escola? *Brincar com meus colegas e fazer atividade. Qual atividade você mais gosta de fazer? Desenhar tudo o que quiser* (Criança 19, de 5; 7 anos, ET).

O que você gosta de fazer na escola? *É... brincar no parquinho... só que agora que o pula-pula estragou, não dá mais... o balanço saiu, agora pôs novo que consertou, mas o pula-pula não* (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).

O alto porcentual (72,1%) de respostas que citaram o brincar como atividade que as crianças dos dois ambientes escolares gostam de fazer demonstra a importância atribuída por elas às atividades lúdicas no ambiente escolar. Esse fato vem reafirmar a necessidade, apontada por autores como Lisboa (2008), Fortuna (2000), Oliveira (2009), entre outros, da inserção do brincar na rotina de atividades da escola.

Agostinho (2010) afirma que o brincar é uma atividade social que pertence à dimensão humana e que na criança apresenta-se como atividade primordial na construção de suas relações sociais e na sua forma de compreender e agir no mundo.

A subcategoria aspectos físicos foi a segunda mais citada pelas crianças do ambiente construtivista, correspondendo a 23,7% das respostas, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que a citaram apenas uma vez (4,5%). As crianças do ambiente construtivista, ao explicarem o que gostam de fazer no ambiente escolar a

partir dos aspectos físicos, citam o espaço externo como um lugar privilegiado pelas crianças. Vejamos os extratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Ah... ah... queria ficar o tempo todo na área externa* (Criança 16, de 5;11 anos, EC).

O que você mais gosta de fazer na escola? *Eu gosto de ir no parquinho. Por que você gosta de ir lá? Porque tem pula-pula...* (Criança 26, de 6;3 anos, ET).

A preferência das crianças pelos espaços externos foi constatada também nas pesquisas de Oliveira (2001) e Elali (2003), por ser um espaço em que lhes é permitido brincar livremente e ter contato da natureza. Por mais que as crianças do ambiente construtivista se envolvam em atividades lúdicas, as quais podem escolher, tanto na sala quanto na área externa, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que raramente brincam na sala e têm o espaço externo como o lugar de brincar, percebe-se a preferência das crianças pelos espaços externos. Esta preferência pode ser explicada pelo fato de esses espaços representarem, para as crianças do ambiente tradicional, o momento da brincadeira dentro da rotina escolar, enquanto para as crianças do ambiente construtivista esses são espaços nos quais podem explorar a natureza e se movimentar com maior liberdade nas brincadeiras.

A aprendizagem também foi outro elemento citado pelas crianças dos dois ambientes escolares, porém foi mais citada pelas crianças do ambiente tradicional. Apenas uma criança do ambiente construtivista citou a aprendizagem como algo que gosta no ambiente escolar, correspondendo a 4,8% das respostas, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que citaram a aprendizagem três vezes, correspondendo a 13,6% das respostas. Essas crianças gostam de estudar e aprender conteúdos escolares relacionados à escrita e leitura. Vejamos os extratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Estudar. Estudar o que? O que você mais gosta de fazer aqui na escola? É... Estudar o nome* (Criança 22, de 6; 3 anos, ET).

O que você gosta de fazer na escola? *Brincadeira, e também lê, aprender lê, e também aula de francês* (Criança 10, de 5; 10 anos, EC).

Em praticamente todas as respostas das crianças do ambiente tradicional constata-se a preocupação com a aprendizagem de conteúdos. Isso não quer dizer que as crianças do ambiente construtivista não falem do processo ensino-aprendizagem, mas essa questão é muito mais enfatizada pelas crianças do ambiente tradicional.

A alimentação e, ou, rotina foi um aspecto citado somente uma vez, tanto pelas crianças do ambiente construtivista quanto do ambiente tradicional. A criança do ambiente construtivista faz referência ao lanche, enquanto a criança do ambiente tradicional se refere ao recreio como o momento do dia-a-dia na escola que ela mais gosta. Vejamos os estratos a seguir.

O que você gosta de fazer na escola? *Hum... todas as coisas. Me fala algumas coisas que você gosta de fazer aqui. Todas as coisas... eu já disse... ir pra área externa... lanchar... fazer atividade... ler livro...* (Criança 5, de 5; 11 anos, EC).

O que você gosta de fazer na escola? [...] *ir pro recreio. Por que você gosta mais de ir pro recreio? Porque isso aí é recreio livre a tia não briga. Quando não é livre a tia briga? Briga. Por que ela briga? Porque se correr na sala ela briga. Eu nunca corri e ela nunca brigou comigo* (Criança 25, de 5; 11 anos, ET).

A fala da criança 25 do ambiente tradicional demonstra como as crianças sentem mais prazer pelos momentos que lhes é permitido brincar, e um brincar livre, sem restrições e imposições do adulto. Ou seja, um momento no qual lhe é permitido ser criança, vivenciar sua infância sem o controle externo das pessoas.

Com relação ao que as crianças não gostam de fazer na escola, as 18 crianças do ambiente construtivista e as 20 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. Das respostas-crenças, sete crianças do ambiente construtivista e três crianças do ambiente tradicional disseram não ter algo na escola que não gosta de fazer, ou seja, gostam de tudo. Vejamos os extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *Tem alguma coisa na escola que você não gosta de fazer? Não. Tem alguma coisa na sala que você tem que fazer e você não gosta de fazer? Não. E no parquinho e no pátio? [balança a cabeça em sinal de não] Por quê? Porque eu gosto daqui* (Criança 32, de 5; 6 anos, ET).

O que você não gosta de fazer na escola? *É... uai eu gosto de tudo de fazer aqui na escola! Dentro da sala, tem alguma coisa que tem que fazer que você não gosta? Não. E na área externa? Também não* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC)

Porém, 11 crianças do ambiente construtivista e 17 crianças do ambiente tradicional disseram ter algo que não gostam de fazer na escola. As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares que disseram existir algo que não gostam de fazer na escola foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 39.

**Tabela 39** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria O que não gosta de fazer na Escola

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	1	8,4	1	58,8	2	37,9
	Conteúdos escolares	-		5		5	
	Atividades diversas	-		4		4	
Alimentação e, ou, rotina		-	-	1	5,9	1	3,4
O que não é brincar		4	33,3	-	-	4	13,9
Comportamentos considerados inadequados		4	33,3	6	35,3	10	34,5
Regras		3	25,0	-	-	3	10,3
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Podemos notar que mais da metade das respostas das crianças do ambiente tradicional (58,8%) faz referência às atividades desenvolvidas no ambiente escolar, principalmente aquelas relacionadas aos conteúdos escolares. Somente uma criança do ambiente construtivista fez referência às atividades, ao falar que não gostar de brincar com meninos. Vejamos os extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? *É... escrever. Por quê? É por causa que minha mão fica doendo* (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto de fazer repouso. Por quê? Porque a gente não pode ficar brincando, só deitar no colchão. E tem alguma coisa que você não gosta de fazer na área externa? Eu não gosto de ficar brincando com os meninos. Por quê? De polícia e ladrão... porque eles só brincam de porcaria. Por quê? Eles brincam de polícia e ladrão...pega a corda, bate no outro...* (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).

As crianças do ambiente tradicional ressaltam o seu desgosto e desinteresse em realizar atividades repetitivas e mecânicas que envolvam lápis e papel, que limitam sua exploração, descoberta e movimentação, voltadas para a aprendizagem da escrita. Com relação a isso, Kishimoto (2001) resalta que

*É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem construção de representações mentais, de significações para códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem (KISHIMOTO, 2001, p. 9).*

Os dados com relação às respostas das crianças do ambiente tradicional apontam para uma contradição, pois ao serem questionadas sobre a importância de ir à escola e do porque gostam de ir à escola as crianças ressaltam o processo ensino-aprendizagem, principalmente de conteúdos escolares como a leitura e a escrita. Porém, quando questionadas sobre o que gostam de fazer na escola elas citam as brincadeiras e quando questionadas sobre o que não gostam de fazer na escola ressaltam as atividades relacionadas à aprendizagem de conteúdos escolares.

Portanto, fica claro que o que as crianças dizem ser importante no ambiente escolar e o que as faz frequentá-lo não condiz com o que elas gostam de fazer nesse ambiente. Essa contradição pode ser explicada pela grande valorização dada pelo ambiente tradicional e pela sociedade ao ensino e à aprendizagem de conteúdos. A questão é como esses conteúdos são apresentados às crianças. Como a função da escola, bem como seu funcionamento, é um conhecimento social, a criança o constrói ao se relacionar com outras pessoas que transmitem esses conhecimentos. Embora a criança construa seu conhecimento, e não simplesmente o reproduza, suas representações sofrem diversas influências sociais, até porque as interações e transmissões sociais são um dos fatores do desenvolvimento que se dá no intercâmbio com as pessoas, no qual a criança não é mera receptora, e sim ativa nesse processo. Portanto, quando questionadas sobre a importância da escola e sua função, as crianças se remetem à aprendizagem de conteúdos, mas quando questionadas sobre preferências, algo mais subjetivo, embora também sejam construídas na sua relação com o meio, elas destacam o brincar.

É importante ressaltar que o brincar não é simplesmente o oposto à aprendizagem, porém durante a entrevista com as crianças e a partir de algumas falas foi possível notar que no ambiente tradicional o brincar se apresenta como o contrário de estudar. O estudar e o aprender estão, pelas falas das crianças do ambiente tradicional, relacionados às atividades dirigidas pela professora de algum conteúdo escolar realizado dentro da sala de aula e ao mesmo tempo por todas as crianças, enquanto o brincar se refere às atividades livres, realizadas nos espaços externos. Com isso podemos perceber algumas

dicotomias do ambiente tradicional como brincar *versus* estudar e, diretamente relacionado a isso, dos espaços externos *versus* sala de aula. Vejamos um extrato a seguir.

Na sala tem alguma coisa que você não gosta de fazer? Tem alguma coisa que você tem que fazer e que você não gosta? *Tem... muita coisa. Tem que... quando eu tenho vontade de brincar... eu não quero brincar, eu quero fazer minhas coisas, minha vida só tá pensando em brincar, mas eu não.* Por que você não está pensando em brincar? *Oh, quando lá fora na amarelinha eu quero, mas dentro da sala não.* Por quê? *Porque é chato, a tia coloca nome na janelinha.* O que é colocar nome na janelinha? *A tia faz um quadrinho assim e coloca o nome de quem faz bagunça* (Criança 26, de 6; 3 anos, ET).

A fala da criança nos mostra o conflito enfrentado por ela entre seu desejo de brincar e ao mesmo tempo estar de acordo com o que a professora considera disciplina. Percebe-se que nesse ambiente escolar o brincar se refere aos espaços externos, enquanto dentro da sala de aula espera-se da criança uma postura disciplinar que é concebida como “o contrário de brincar”. Como ressalta Kishimoto (2001),

*Como justificar o controle do corpo, salas de aulas e atividades concebidas na perspectiva do adulto, em que não há espaço para ações autônomas da criança? Os materiais mais presentes, são os gráficos, que não privilegiam o corpo e o movimento. As práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para a aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas* (KISHIMOTO, 2001, p. 7).

O prazer em aprender está diretamente relacionado às possibilidades de escolha da criança diante de atividades interessantes. Como ressalta DeVries (2004), dar oportunidades amplas às crianças para fazerem suas escolhas é algo essencial para atrair o interesse delas, pois o fato de poder selecionar envolve a afetividade, aspecto com estreita ligação com a cognição. Esse prazer em aprender é extremamente importante para que a criança se sinta motivada a agir sobre o meio, físico e social, construindo, assim, seu conhecimento.

As subcategorias mais citadas nas respostas das crianças do ambiente construtivista foram “o que não é brincar” (33,3%) e “comportamentos considerados inadequados” (33,3%). Os comportamentos considerados inadequados também foi um aspecto citado nas respostas das crianças do ambiente tradicional, correspondendo a 35,3% das respostas. A subcategoria “o que não é brincar” surgiu com base da resposta

de uma criança, e nela foram agrupadas respostas que fizeram referência às atividades que não permitiam o brincar ou o impossibilitava. Vejamos os extratos a seguir.

O que você não gosta de fazer na escola? [...] *é... é que não é brincar. O que você faz na escola que não é brincar? [...] almoço, comer... e descansar... e... tomar banho eu gosto. E de lanchar e de descansar? Não. Por que você não gosta? Porque... porque não é brincar* (Criança 16, de 5; 11 anos, EC).

O que você não gosta de fazer na escola? *Eu não gosto... eu não gosto de bater. Por quê? Porque bater não pode. Por que não pode bater? Porque machuca os colegas* (Criança 12, de 5; 7 anos, EC).

O que você não gosta de fazer na escola? *É... bater nos coleguinhas. Mas tem alguma coisa eu você tem que fazer na escola e que você não gosta? Eu não gosto que bate ni mim. Por quê? Porque é muito feio* (Criança 23, de 5; 10 anos, ET).

O que você não gosta de fazer na escola? [...] *eu não gosto que ninguém me machuca* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano, ET).

Com relação aos comportamentos considerados inadequados, as crianças dos dois ambientes escolares ressaltam os comportamentos de agressão, como bater, empurrar e brigar, como algo que não gostam de fazer na escola e que também não gostam que as outras crianças façam com elas.

As falas das crianças com relação aos comportamentos considerados inadequados trazem questões relacionadas às normas morais. Segundo Delval (2002), é comum encontrarmos nas falas das crianças até os 10-11 anos referências morais na maior parte das situações, pois para as crianças nessa idade o que se faz é determinado pelo que se deve fazer, e o que é bom ou mal constitui um componente básico dessas explicações. Portanto, as crianças destacam que bater e sofrer agressão é algo considerado “feio”, “não pode”, etc.

De acordo com Cantelli (2000), a criança, ao longo do seu desenvolvimento, constrói um repertório de comportamentos relacionados ao que se deve ou não fazer. Esses comportamentos assumem a forma de representações, constituindo um modelo de mundo, resultado de uma atividade construtiva da criança a partir de elementos que recebe e seleciona no meio cultural.

A criança que se remete ao “o que não é brincar” para expressar o que não gosta de fazer na escola só nos confirma a importância que o brincar assume para a criança, a tal ponto que pode até ser mais valorizado pela criança do que o atendimento de suas necessidades fisiológicas.

Algumas crianças do ambiente construtivista citaram (25%) as obrigações e regras do cotidiano escolar, principalmente aquelas relacionadas à rotina, por exemplo, o momento do banho e de guardar as atividades, como atividades que não gostam de fazer na escola. A subcategoria obrigações não foi citada pelas crianças do ambiente tradicional. Vejamos o extrato a seguir.

*O que você não gosta de fazer na escola? Aqui na escola eu não gosto de fazer uma coisa. O que? Ficar me obrigando a tomar banho. Por quê? Porque eu sei tomar banho sozinha e eles fica “[Nome da criança], agora é sua vez, pode ir” (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).*

A alimentação e, ou, rotina foi citada apenas uma vez pelas crianças do ambiente tradicional e nenhuma vez pelas crianças do ambiente construtivista. A criança diz que não gosta quando acaba o horário do parquinho, das brincadeiras e da escola. Destaca-se que as crianças ressaltam as atividades e os momentos do ambiente escolar nos quais o brincar não está presente. Vejamos o extrato a seguir.

*O que você não gosta de fazer na escola? [...]É uma coisa que eu não gosto... é... na hora que acaba as coisas, que o parquinho... na hora que acaba a amarelinha... e a escola (Criança 27, de 5; 10 anos, ET).*

Podemos constatar que as preferências das crianças dos dois ambientes escolares estão voltadas para as atividades que envolvam o brincar. Como ressaltava Sarmento (2002), a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Para ele, o brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas, porém as crianças brincam continuamente. Desta forma, a escola, instituição onde a criança passa várias horas do seu dia, necessita com urgência repensar o lugar que o brincar ocupa na rotina de atividades, para proporcionar às crianças uma educação prazerosa e com sentido.

### **3. Aspectos**

O item “aspectos” reúne perguntas referentes ao que as crianças consideram ser uma escola boa e uma escola ruim: Você acha que todas as escolas são boas? Você acha que todas as escolas são ruins? Pra você, o que é uma escola boa? Pra você o que é uma escola ruim?

Quando questionadas se todas as escolas são boas, duas crianças do ambiente construtivista e três crianças do ambiente tradicional deram respostas não importistas,

enquanto 16 crianças do ambiente construtivista e 17 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. Das crianças que deram respostas-crenças, sete crianças do ambiente construtivista e oito crianças do ambiente tradicional acreditam que todas as escolas são boas, enquanto nove crianças do ambiente construtivista e nove do tradicional acreditam que nem todas as escolas são boas, portanto existem escolas ruins.

As respostas-crenças que afirmavam que todas as escolas são boas foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 40.

**Tabela 40** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Boas

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		2	20,0	2	20,0	4	20,0
Aspectos humanos		2	20,0	2	20,0	4	20,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	1	10,0	-	-	1	5,0
	Conteúdos escolares	-		-		-	
	Atividades diversas	-		-		-	
Sentimentos		3	30,0	2	20,0	5	25,0
Aprendizagem		2	20,0	4	40,0	6	30,0
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Percebe-se que as crianças do ambiente tradicional enfatizam (40% das respostas) o processo ensino-aprendizagem ao justificarem a existência de escolas boas. Para essas crianças todas as escolas são boas porque transmitem conteúdos e as crianças aprendem. Embora as crianças do ambiente construtivista também citem a aprendizagem (20% das respostas) como justificativa de todas as escolas serem boas, nota-se que não só nesse caso, mas em outros momentos da entrevista, as crianças do ambiente tradicional dão grande importância e ressaltam a aprendizagem como função primordial da escola e que, portanto, a qualifica. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Acho*. Por que você acha que todas são? *Porque a gente aprende a estudar*. Você acha que existe alguma escola ruim? *Não* (Criança 22, de 6; 3 anos, ET).

Você acha que todas as escolas são boas? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas as escolas são boas? *Porque a gente aprende... em todas as escolas*. Você acha que existe alguma escola ruim? [...] O que você acha? *Não...* (Criança 12, de 5; 7 anos, EC).

As crianças, principalmente as que frequentam o ambiente tradicional, ressaltam o processo ensino-aprendizagem como elemento qualificado do ambiente escolar. A valorização da aprendizagem de conteúdos como função da escola pelas crianças revela a importância que o ambiente tradicional dá ao ensino e à aprendizagem, pois mesmo que as crianças construam suas representações sobre as atribuições da instituição escola essas representações sofrem influências do meio social em que elas se encontram inseridas.

O aspecto ressaltado pelas crianças do ambiente construtivista, com 30% das respostas, foi os sentimentos construídos pela escola. As crianças do ambiente tradicional também se utilizaram dos sentimentos (20% das respostas) para justificar o porquê de todas as escolas serem boas. Para as crianças, os sentimentos construídos por meio de suas vivências na escola as levam a pensar que todas as escolas são boas, pelo fato de considerarem a escola delas como boa e “legal”. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Sim*. Por que você acha que todas são boas? *Porque é... legal*. [...] Por que você acha que todas são legais? [...] *porque tem área externa* (Criança 14, de 6; 3 anos, EC).

Você acha que todas as escolas são boas? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas são boas? *Porque são legais*. Você acha que todas são legais? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas são legais? *Eu até... eu até.. eu estudei numa que eu prefiro mais do que essa. Lá na “escola z” ... eu preferi... a gente ia só no parquinho, não tinha pátio não, na hora do parquinho a gente ia lá... na hora da atividade, a gente fazia atividade e ia pro parquinho, mas era... eu era nenenzinho ainda* (Criança 24, de 6; 3 anos, ET).

As crianças, ao justificarem que todas as escolas são boas, partem de sentimentos construídos nas suas vivências do cotidiano escolar e os generalizam para todas as escolas. Esse raciocínio, característico do pensamento pré-operatório, é chamado na teoria piagetiana de raciocínio transdutivo, em que a criança tende a raciocinar ligando

vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir destas relações (BARRETO, 2001).

Os aspectos físicos e humanos foram citados pelas crianças na mesma proporção; tanto as crianças do ambiente construtivista quanto as do ambiente tradicional se basearam nos aspectos físicos e humanos para justificarem o fato de todas as escolas serem boas. Esses aspectos corresponderam, cada, a 20% das respostas das crianças do ambiente construtivista e do ambiente tradicional. As crianças do ambiente construtivista acreditam que todas as escolas são boas porque todas têm espaços externos (área externa), e as crianças do ambiente tradicional destacam a presença de brinquedos e também de espaços externos (parquinho). Com relação aos aspectos humanos, as crianças acreditam que todas as escolas são boas por ter a presença de amigos e pelo fato de as professoras serem “boas”. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Sim*. Por que você acha que todas são boas? *Porque é... legal. [...]* Por que você acha que todas são legais? *[...] porque têm área externa*. Você acha que todas as escolas têm área externa? *[balança a cabeça em sinal de sim]* (Criança 14, de 6; 3 anos, EC).

Você acha que todas as escolas são boas? *Acho*. Por que você acha que todas as escolas são boas? *Porque tem brinquedo... têm pátio...* Você acha que todas as escolas têm brinquedos? *Quase todas. Uma delas tem*. Você acha que existe alguma escola ruim? *Não, não existe uma escola que é ruim não* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano, ET).

Você acha que todas as escolas são boas? *Eu acho...* Você acha que são? *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você acha que todas as escolas são boas? *Todas têm professoras boas, brincadeiras...* (Criança 10, de 5; 10 anos, EC).

Você acha que todas as escolas são boas? *[balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você acha que todas são boas? *Porque têm amiguinhos...* Você acha que existe alguma escola ruim? *[balança a cabeça em sinal de não]* (Criança 32, de 5; 6 anos, ET).

Percebe-se que as crianças destacam os espaços e os objetos do ambiente que privilegiam o brincar livre e que elas demonstram gostar mais. A preferência das crianças pelos espaços externos e pelos brinquedos nos mostra sua necessidade e seu prazer pelo brincar, o que, para elas, se torna imprescindível no ambiente escolar.

As crianças também ressaltam a necessidade de um bom relacionamento entre as pessoas do ambiente escolar, no qual existe respeito e cooperação tanto entre as crianças quanto entre o professor e elas.

Concomitante a isso, uma criança do ambiente construtivista citou as atividades desenvolvidas no ambiente escolar que se referem às brincadeiras, porém nenhuma criança do ambiente tradicional fez menção a atividades para justificar sua crença de que todas as escolas são boas. Essa criança do ambiente construtivista acredita que todas as escolas são boas porque nelas são desenvolvidas brincadeiras com as crianças. Vejamos o extrato a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Eu acho...* Você acha que são? [*balança a cabeça em sinal de sim*] Por que você acha que todas as escolas são boas? *Todas têm professoras boas, brincadeiras...* (Criança 10, de 5; 10 anos, EC).

As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares que afirmavam que nem todas as escolas eram boas e que, portanto, existem escolas ruins foram agrupadas em subcategorias como nos mostra a Tabela 41.

**Tabela 41** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Ruins

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		-	-	4	44,5	4	22,2
Aspectos humanos		4	44,5	1	11,1	5	27,8
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	-	11,1	-	11,1	-	11,1
	Conteúdos escolares	1		-		1	
	Atividades Diversas	-		1		1	
Sentimentos		2	22,2	-	-	2	11,1
Aprendizagem		-	-	1	11,1	1	5,6
Comportamentos considerados inadequados		1	11,1	2	22,2	3	16,6
Obrigações		1	11,1	-	-	1	5,6
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

As crianças do ambiente construtivista, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, ressaltam os aspectos humanos ao justificarem sua crença de que nem todas as escolas são boas. Embora os aspectos humanos tenham sido citados por uma criança do ambiente tradicional, correspondendo a 11,1% das respostas, a ênfase maior foi dada

pelas crianças do ambiente construtivista, correspondendo a 44,5% das respostas. Para essas crianças nem todas as escolas são boas porque existem escolas nas quais as crianças apresentam dificuldades em estabelecer vínculos de amizade com as demais crianças, pela falta de abertura ou por sua exclusão nas relações. Outras apontam as atitudes dos professores para com as crianças, ressaltando que existem escolas ruins nas quais os professores não expressam valores de bondade, e também escolas nas quais os pais são impedidos de entrar com seus filhos. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Nem todas são boas... muitas escolas são pouco ruim.* Por que elas são ruins? *De vez em quando é ruim porque os colegas não gostam da gente. Alguns colega... nenh... algumas escolas não têm colega... não têm nenhum colegas que são amigo da gente, e a gente fica com Zé ninguém, com Zé ninguém sem amigo...* (Criança 11, de 6 anos; 1 ano, EC).

Você acha que todas as escolas são boas? *Acho.* Por que você acha que todas são? *Menos o “colégio f”.* Por quê? *Porque é muito ruim. Eu odeio estudar lá.* Você já estudou lá? *Já.* Por que você não gostou de estudar lá? *Porque a professora é muito brava* (Criança 25, de 5; 11 anos, ET).

Você acha que todas as escolas são boas? [...] *não...* Por que você acha que não? *Porque tem algumas professoras que faz maldade com as crianças* (Criança 15, de 6; 2 anos, EC).

Destaca-se a ênfase dada pelas crianças do ambiente construtivista aos aspectos humanos e à qualidade de suas relações, tanto entre criança-criança quanto entre professor-criança, como elementos qualificadores da escola. É interessante notar, como aponta Deleval (2002), que para as crianças até os 10-11 anos o mundo social compõe-se de relações pessoais, ou seja, relações entre indivíduos como indivíduos. Para as crianças, as razões pelas quais os indivíduos atuam na vida social são de natureza pessoal e moral.

A importância dada pelas crianças de um ambiente cooperativo e respeitoso vai ao encontro com o que DeVries *et al.* (2004) ressaltam:

*O respeito do professor pelas crianças é o ponto principal para a criação de um ambiente seguro e confiável em que as crianças podem relaxar e buscar seus interesses intelectuais e sociais. Parte da criação de uma atmosfera sociomoral é desenvolver com as crianças um sentimento de comunidade, no qual as regras feitas por elas reflitam o ideal de tratar bem as pessoas* (DeVRIES *et al.*, 2004, p. 54).

Pode-se inferir que em um ambiente escolar no qual a cooperação e o respeito são estimulados, no qual o professor se coloca na perspectiva da criança e a estimula a considerar os demais pontos de vista, as crianças valorizam e esperam que o ambiente escolar proporcione relações harmoniosas e respeitadas entre as pessoas. Como ressalta DeVries (1998), *a necessidade que a criança tem de estar ativa inclui a necessidade para ser interativa* (DeVRIES, 1998, p. 69).

Somente as crianças do ambiente tradicional citam os aspectos físicos, que correspondem a 44,5% das respostas, para justificar sua crença de que existem escolas ruins. Essas crianças ressaltaram a ausência de brinquedos como justificativa para algumas escolas serem ruins e se utilizaram de exemplos de escolas conhecidas ou as que já frequentaram para justificarem sua crença de que nem todas as escolas são boas. Vejamos o extrato a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim]* Por que você acha que todas as escolas são boas? *Porque... tem brinquedo, tem parquinho.* Você acha que todas as escolas tem brinquedo e tem parquinho? *Não... que tem parquinho!* Mas você acha que todas as escolas tem parquinho? *Uhum! [balança a cabeça em sinal de sim]* Você acha que existe alguma escola ruim? *Hum... “escola c”...* Por que a “escola c” é ruim? *Porque lá não tem brinquedo.* O que as crianças fazem lá? *Só estuda* (Criança 34, de 6; 3 anos, ET).

Os sentimentos construídos em relação à escola são utilizados pelas crianças do ambiente construtivista para justificar sua crença de que nem todas as escolas são boas, diferentemente das crianças do ambiente tradicional que não citam sentimentos para justificar sua crença. As crianças do ambiente construtivista ressaltam que existem escolas ruins, pois em algumas existem algo que as crianças não gostam. Uma criança justificou sua crença a partir dos seus sentimentos em relação à escola que frequenta, pois para ela existem escolas ruins porque ela não gosta da sua escola. Vejamos o extrato a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Não...* Por quê? *Por causa da “Escola A”.* Por quê? *É chato.* Por que aqui é chato? *Eu não gosto da escola.* Por que você não gosta da escola? [...] *porque todo dia é a mesma coisa quase... e quase nunca põe o flash baleia com água... nunca pôs com água... nunca!* (Criança 16, de 5; 11 anos, EC).

Outros aspectos citados nas respostas das crianças dos dois ambientes escolares são os comportamentos considerados inadequados e as atividades desenvolvidas na escola. Para as crianças existem escolas nas quais os amigos demonstram comportamen-

tos agressivos com as outras crianças, o que faz dessas escolas ambientes considerados “ruins”. Já em relação às atividades desenvolvidas na escola, uma criança cita atividades relacionadas a conteúdos escolares para serem realizadas no ambiente extraescolar. Já as crianças do ambiente tradicional, que citaram as atividades como justificativa de que nem todas as escolas são boas, falam de atividades repetitivas, com folha e lápis, que limitam sua movimentação por exigirem que elas fiquem sentadas nas cadeiras. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *Eu acho que... algumas não. Por quê? Por causa que às vezes tem uma criança que não gosta da gente... e bate na gente e fala pra professora que a gente bateu nela, isso é algumas...* (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).

Você acha que todas as escolas são boas? [...] *hum... não. Por quê? Porque tem uma que eu estudei que eu não gostei. Por que você não gostou? Porque tinha só colega que bate* (Criança 21, de 5; 9 anos, ET).

Você acha que todas as escolas são boas? *É... eu acho que todas são boas. Por que você acha que todas são boas? Mas só a dos meus irmãos que não. Por quê? Porque tem... porque tem que fazer “para casa”* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC).

Você acha que todas as escolas são boas? *Não. Por que você acha que não? Porque algumas são... tem só... é... coisa pra desenhar e depois algum lancha, não faz nada, só desenha e vai embora* (Criança 27, de 5; 10 anos, ET).

Percebemos como as crianças, ao trazerem os comportamentos considerados inadequados na justificativa de existir escolas ruins, fazem referências morais, pois como aponta Delval (2002) para as crianças nessa faixa etária o que se faz é determinado pelo que se deve fazer, e o que é bom ou mal constitui um componente básico nas explicações.

A fala da criança 27 (ET) deixa clara a necessidade de o ambiente escolar oferecer atividades diversas, nas quais é permitida à criança a liberdade de escolha e exploração. Kishimoto (2001) aponta que as escolas infantis, como no ensino fundamental, *prevalecem atividades iguais para todas as crianças, contrariando as propostas de autonomia, expressão e identidade infantis* (KISHIMOTO, 2001, p. 8).

A aprendizagem só é citada por uma criança do ambiente tradicional, não sendo mencionada pelas crianças do ambiente construtivista, ao contrário das obrigações (regras), que são citadas somente por uma criança do ambiente construtivista. Para a criança do ambiente tradicional existem escolas ruins porque existem escolas nas quais

não se aprende. Já a criança do ambiente construtivista que citou as obrigações como caracterizador de uma escola ruim se refere às regras do cotidiano e à rotina escolar, como a hora do banho e a hora de voltar para a sala depois das atividades na área externa. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as escolas são boas? *É. Por quê? Mas menos... “escola g”*. Por que a “escola g” não é boa? *Ah, porque não aprende nada. Você já estudou nessa escola? [balança a cabeça em sinal de sim]* (Criança 30, de 5; 11 anos, ET).

Você acha que todas as escolas são boas? *Não, nem todas, né? Por quê? Porque na verdade, essas coisas meio difíceis de fazer, ai eu to tentando ver se eu consigo pra tentar mais um pouco. Que coisas? Ah... as coisas tipo quando fica todo mundo nas coisas da gente, quando... obriga a gente ir pro banho, quando fala “entra porque agora ta na hora de entrar, pó entra”* (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).

Embora a aprendizagem e as obrigações tenham sido citadas apenas uma vez, percebe-se que elas revelam a importância atribuída pelas crianças do ambiente tradicional ao processo ensino-aprendizagem e ao desconforto das crianças do ambiente construtivista quando têm de interromper ou parar as atividades lúdicas para cumprir a rotina escolar.

Com relação ao conceito de escola boa, as 18 crianças do ambiente construtivista e as 18 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças foram agrupadas em subcategorias, apresentadas como na Tabela 42.

As crianças dos dois ambientes escolares destacam os aspectos físicos (41,5%) para conceituar uma escola boa. As crianças do ambiente construtivista ressaltam os brinquedos e os espaços externos como aspectos físicos (43,3%) necessários para que a escola seja boa, e as crianças do ambiente tradicional, embora também falem dos espaços externos e dos brinquedos, remetem-se a objetos e espaços como cadeiras, salas e quadro (39,2%), elementos estes bem característicos dos ambientes tradicionais. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? *Pra mim o que é uma escola boa? É a “Escola A”, que é minha melhor escola. Por quê? Porque lá tem brinquedos divertido, lá tem barranco, lá tem gaiola, lá tem túnel, lá tem pracinha, lá tem o corredor, lá tem a casinha, lá tem o balanço, tem três caixa de areia, duas escorregador* (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola boa? [...] *É ter... piscina, tem que ter... é... a sala o quadro, o ventilador da sala, as cadeiras... só!* (Criança 24, de 6; 3 anos, ET).

**Tabela 42** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola Boa

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		13	43,3	9	39,2	22	41,5
Aspectos humanos		3	10,0	7	30,4	10	18,9
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	8	33,3	-	4,3	8	20,8
	Conteúdos escolares	1		-		1	
	Atividades diversas	1		1		2	
Alimentação e, ou, rotina		2	6,7	-	-	2	3,7
Aprendizagem		2	6,7	6	26,1	8	15,1
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>	<b>53</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Pra você, o que é uma escola boa? *Que tem brinquedos* (Criança 8, de 6; 2 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola boa? *Uma que tem brinquedo... tem... tem muita coisa* (Criança 31, de 6 anos; 0 ano, ET).

Nota-se que as crianças dão grande importância aos espaços externos e aos brinquedos como elementos que qualificam o ambiente escolar. Concomitante a isso, destaca-se a ênfase dada pelas crianças do ambiente construtivista (33,3%) às atividades que envolvem o brincar. Para as crianças, para que uma escola seja considerada boa é necessário que nela sejam desenvolvidas brincadeiras com elas, além de ressaltarem que uma escola boa é aquela que não desenvolve atividades referentes a conteúdos escolares para serem realizadas no ambiente extraescolar, o “para casa”. Já as crianças do ambiente tradicional citam somente uma vez (4,3%) as atividades para conceituar uma escola boa, ao ressaltarem a necessidade de atividades e aulas livres nas quais as crianças podem agir com liberdade e escolha. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? [...] *brincar e ter coisas pra gente brincar e... e pra gente ficar feliz* (Criança, 13, de 5; 10 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola boa? *É uma que não tem que fazer “para casa”. Por quê? Porque é ruim fazer “para casa”, só sei rabiscar e fazer meu nome só, aí os outros nomes não sei fazer* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola boa? *Ter parquinho... tem que fazer atividade, aula livre. O que é aula livre? Aula livre é pra brincar sozi... aula livre é pra brincar e pra desenhar, é... coisa que quiser* (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).

A fala da criança 29 (ET) nos faz refletir sobre a importância de atividades que de fato atraiam o interesse das crianças, atividades estas, como podemos constatar, relacionadas ao lúdico e à liberdade de escolha. Atividades interessantes fazem com que as crianças se sintam motivadas, o que é extremamente importante para que se desenvolvam e construam conhecimentos de forma significativa e criem um sentimento de prazer em relação à escola.

Os aspectos humanos e a aprendizagem, embora citados pelas crianças dos dois ambientes escolares, são mais ressaltados pelas crianças do ambiente tradicional. Os aspectos humanos corresponderam a 30,4% das respostas das crianças do ambiente tradicional, contra 10% das respostas das crianças do ambiente construtivista. Já a aprendizagem corresponde a 26,1% das respostas das crianças do ambiente tradicional, contra 6,7% das respostas das crianças do ambiente construtivista. Para as crianças, principalmente as do ambiente tradicional, uma escola boa é aquela que tem muitas crianças, parceiros de brincadeiras, e professoras que demonstram atitudes respeitadas e valores de bondade, bem como a que deixa os pais entrem com as crianças, permitindo o acesso de parentes e responsáveis das crianças no ambiente escolar. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? *É coleguinhas brincando com gente...* (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola boa? [...] *Uma escola boa tem que ter muitas crianças* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).

Pra você, o que é uma escola boa? [...] *escola boa? Pra mim... é estudar* (Criança 22, de 6; 3 anos, ET).

Pra você, o que é uma escola boa? *Uma escola que ensina a escrever e lê... só* (Criança 16, de 5; 11 anos, EC).

As crianças também apontam o processo ensino-aprendizagem (15,1%) como caracterizador de uma escola boa. As crianças, principalmente as do ambiente tradicional, ressaltam que uma escola boa é aquela na qual os conteúdos escolares, como a leitura e a escrita, são estudados e aprendidos, o que revela a valorização dada por esse ambiente à aprendizagem de conteúdos. As crianças dos dois ambientes escolares

também reforçam a necessidade do ambiente escolar permitir a socialização e a cooperação entre as crianças, possibilitando-os o brincar coletivo.

A alimentação e, ou, a rotina são aspectos citados somente pelas crianças do ambiente construtivista. As crianças apontam que para uma escola ser boa é necessário ter momentos para descanso e alimentação. É importante ressaltar que somente as crianças do ambiente construtivista ficam período integral na escola, o que pode explicar o fato de a rotina estar mais presente em suas falas. Vejamos o extrato a seguir.

Pra você, o que é uma escola boa? *O que é uma escola boa?* Pra você, o que é uma escola boa? [...] *um, uma escola com... umas coisas.* Que coisas você acha que tem que ter pra ela ser boa? *Um montão.* Mas que coisas têm que ter na escola pra ela ser boa? Me fala alguma coisa que você acha que tem que ter pra ela ser boa? [...] *parque, brincadeiras, é... lanche, descanso...* (Criança 9, de 5; 9 anos, EC).

As crianças, portanto, apontam ser necessário que a escola atenda a todas as suas necessidades, que vão desde o brincar até suas necessidades fisiológicas de sono e fome. Como resalta DeVries (1998), um ambiente construtivista deve organizar a sala de tal maneira que atenda às necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais das crianças.

Com relação ao conceito de escola ruim, 17 crianças do ambiente construtivista e 19 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. Das respostas-crenças, uma criança do ambiente tradicional diz não existir escolas ruins. As respostas-crenças das crianças do ambiente construtivista e tradicional que acreditam existir escolas ruins foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 43.

As crianças dos dois ambientes escolares apontaram os aspectos físicos ao conceituarem uma escola ruim. Tanto as crianças do ambiente construtivista (35% das respostas) quanto as crianças do ambiente tradicional (40,9% das respostas) ressaltaram a falta de espaços e objetos no ambiente escolar para conceituar uma escola ruim. As crianças dos dois ambientes destacaram a falta de espaços externos como fator relevante para a caracterização de uma escola ruim. As crianças também citaram os brinquedos, e as crianças do ambiente tradicional falaram da falta de objetos e materiais, como quadro, cadeira, sala e ventilador, ao conceituarem uma escola ruim. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Só se não tiver área externa.* Por que se não tiver área externa a escola fica ruim? *Porque eu não gosto de escola sem área externa.* Por que você não gosta? *Porque não...* (Criança 14, de 6; 3 anos, EC).

**Tabela 43** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Conceito de Escola Ruim

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		7	35,0	9	40,9	16	38,2
Aspectos humanos		2	10,0	6	27,3	8	19,0
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	4	35,0	-	13,6	4	23,8
	Conteúdos escolares	1		1		2	
	Atividades diversas	2		2		4	
Aprendizagem		1	5,0	2	9,1	3	7,1
Comportamentos considerados inadequados		2	10,0	2	9,1	4	9,5
Obrigações		1	5,0	-	-	1	2,4
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Ahn? O que é uma escola ruim? Porque não tem quadro, não tem cadeira, não tem... não tem piscina... não tem... sala, não tem ventilador, não tem quadro...* (Criança 24, de 6; 3 anos, ET).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Que não tem brinquedos, que não tem nada pra fazer* (Criança 8, de 6; 2 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola ruim? *É... não tem parque, não tem nada, as cadeiras tudo estragada, e não faz nada só fica assim... dormindo* (Criança 27, de 5; 10 anos, ET).

A concentração das respostas das crianças nos aspectos físicos pode ser explicada pelo modo como as crianças pequenas compreendem o mundo social. Segundo Delval (2002), as crianças até os 10-11 anos baseiam suas explicações sobre o mundo social no que é mais visível, no que se percebe diretamente.

Constata-se a ênfase dada pelas crianças aos espaços do parquinho e à área externa como elementos necessários em um ambiente escolar para torná-lo agradável e de qualidade, o que, juntamente com os brinquedos, reforça a importância dada pelas crianças aos espaços e objetos que privilegiam o brincar. A valorização e a preferência das crianças pelos espaços externos foram encontradas por Oliveira (2001), Elali (2003) e Martins (2010). Nesses estudos as pesquisadoras constataram que as crianças privile-

giam os espaços externos tanto pelo contato com a natureza quanto pela possibilidade do brincar livre.

Com relação às atividades desenvolvidas no ambiente escolar, tanto as crianças do ambiente construtivista, com 35% das respostas, quanto as do ambiente tradicional, com 13,6% das respostas, citaram a presença ou ausência de determinadas atividades ao conceituarem uma escola ruim. As crianças do ambiente construtivista ressaltaram a ausência de brincadeiras no ambiente escolar e uma criança fez referência à presença de atividades de conteúdos escolares a serem realizadas fora do âmbito escolar. Já as crianças do ambiente tradicional apontaram a presença de atividades relacionadas aos conteúdos escolares, principalmente voltados para a escrita, e a ausência de atividades diversas como fatores que caracterizam uma escola ruim. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Hum... é não brincar. Por que a escola ia ficar ruim se as crianças não brincassem? Porque elas não iam aprender as brincadeiras* (Criança 7, de 5; 10 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Ah... chato. O que é uma escola chata? É... fazer o nome. Por quê? Ah, porque eu acho* (Criança 37, de 5; 9 anos, ET).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Que tem que fazer “para casa”* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Uma escola que não tem atividade, muitas cri... muitas cri... que não tem muitas crianças, não tem atividade...* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).

Percebe-se novamente a ênfase dada à necessidade do ambiente escolar oferecer atividades (23,8%) que sejam atrativas e interessantes para as crianças. Uma das atividades destacadas pelas crianças, principalmente as do ambiente construtivista, são as brincadeiras. DeVries (1998) ressalta que um ambiente escolar que tem por objetivo possibilitar que a criança construa seu conhecimento e se desenvolva plenamente é necessário que as atividades estimulem o interesse da criança, pois para que suas necessidades intelectuais sejam atendidas é necessário que ela seja fisicamente ativa e emocionalmente engajada.

As crianças dos dois ambientes escolares citaram os aspectos (19%) ao conceituarem uma escola ruim. Tanto as crianças do ambiente construtivista quanto as do ambiente tradicional mencionaram a falta de respeito do professor para com as crianças, a imposição de sua vontade como absoluta, não permitindo a livre ação da

criança, bem como a ausência de outras crianças para serem parceiras nas brincadeiras e atividades. Vejamos os extratos a seguir.

*Pra você, o que é uma escola ruim? Uma escola é porque num tem nada pa gente fazer. Aí a professora não deixa a gente fazer nada (Criança 5, de 5; 11 anos, EC).*

*Pra você, o que é uma escola ruim? Uma escola ruim é quando eu não quero ir pra lá e me minha mãe tem que me colocar lá... é chato. O que tem em uma escola que faz ela ficar ruim? É quando a tia xinga, a tia bate, a tia coloca um monte de vezes o nome na janelinha, depois ela coloca a gente de castigo todos os dias... depois quando a gente vai brincar na amarelinha, ela tira o tempo certo pra brincar. Também quando for pro parquinho ela não tinha horário... vai atrasada depois ela começa a gritar. Mas isso acontece aqui na escola? Não, graças a Deus não! (Criança 26, de 6; 3 anos, ET).*

*Pra você, o que é uma escola ruim? Num ter parquinho, a professora falar mal... (Criança 10, de 5; 10 anos, EC).*

*Pra você, o que é uma escola ruim? Uma escola que não tem atividade, muitas cri... muitas cri... que não tem muitas crianças, não tem atividade... (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).*

As crianças dos dois ambientes escolares expressam o desejo da escola oferecer um ambiente onde o respeito entre as crianças e entre o professor e as crianças aconteça de fato e que os professores busquem meios e práticas que valorizem os interesses das crianças e promovam sua livre escolha e ação na busca de formar cidadãos autônomos.

A fala da criança 26, do ambiente tradicional, demonstra seu desconforto em relação a algumas práticas pedagógicas que ressaltam poder do adulto sobre a criança. As práticas do “nome na janelinha”, do “castigo” e da imposição da vontade do adulto, exemplificada por essa fala e por outras, revelam que as crianças não consideram bom um ambiente coercitivo, no qual a criança vive sob o domínio do adulto.

Essas práticas que “visam” à ordem e à disciplina na sala de aula são questionáveis, pois não oportunizam o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral na criança, ocasionando uma obediência cega ou revolta, em que a criança necessita de um fator externo que controle suas atitudes e comportamentos, e não de uma consciência do próprio sujeito que o faça querer agir de outra forma.

Kamii (1995) ressalta que existe uma enorme diferença entre um “bom” comportamento escolhido autonomamente e um “bom” comportamento realizado por meio da conformidade cega. Como a autora ressalta, Piaget defende que as crianças adquirem

seus valores morais não por internalizá-los ou absorvê-los de fora, mas por construí-los interiormente na interação com o meio.

Os comportamentos considerados inadequados e a aprendizagem foram elementos utilizados pelas crianças dos dois ambientes escolares para conceituar uma escola ruim. Para as crianças, uma escola na qual as pessoas apresentam comportamentos que atrapalham a boa convivência entre elas no ambiente escolar, por exemplo, a agressão, é conceituada como ruim. Além disso, uma escola na qual as crianças não aprendem algo, ou quando o que aprendem são comportamentos inadequados, é também conceituada como ruim. Vejamos os extratos a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Coleguinha batendo na gente* (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Porque tem escola que bate em todo mundo. Isso é uma escola ruim pra você? É* (Criança 23, de 5; 10 anos, ET).

Pra você, o que é uma escola ruim? *[silêncio]* O que seria uma escola ruim? *Seria que não pode aprender, que não aprende* (Criança 33, de 6; 3 anos, ET).

Pra você, o que é uma escola ruim? *Ruim? ... é... O que você acha que é uma escola ruim? Eu acho...que a gente não... que a gente aprende coisas ruim. Que coisas ruins? Aprende a... a brigar... aprende a... a... a... a bater... aprende... aprende... a não ser pessoas boas...* (Criança 12, de 5; 7 anos, EC).

Percebe-se, novamente, a preocupação das crianças do ambiente tradicional em aprender conteúdos escolares, enquanto as crianças do ambiente construtivista se voltam para além de aprendizagem de conteúdos, a aprendizagem de como viver em sociedade. Somente uma criança do ambiente construtivista menciona a presença de obrigações na escola como algo ruim. Vejamos o extrato a seguir.

Pra você, o que é uma escola ruim? *Uma escola ruim quando fica obrigando a gente fazer as coisas pra ele* (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).

Com relação à concepção de escola boa e escola ruim, Saravali e Guimarães (2010) obtiveram explicações das crianças baseadas nos aspectos materiais que a instituição poderia ter ou não, o que se assemelha aos resultados obtidos neste estudo, porém não foram ressaltadas as atividades desenvolvidas, que nesta pesquisa foram citadas pelas crianças.

Destaca-se que, em relação ao conceito de escolas boas e ruins, quando as crianças fazem referência aos aspectos físicos, ressaltam os espaços externos como os preferidos por elas e, portanto, necessários no ambiente escolar para que este seja conceituado como bom. Essa valorização das crianças pelos espaços externos também foi encontrada por outros pesquisadores. Elali (2003) ressaltava que a área livre é um dos locais da escola mais apreciados pelas crianças. A preferência por essas áreas pode ser explicada pelo que Martins (2010) constatou em sua pesquisa com crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba. Segundo Martins, as crianças falavam dos espaços externos considerando-os como espaços de brincadeira, nos quais têm maior liberdade na escolha das brincadeiras e nas crianças com quem brincar.

Nesta pesquisa, ao comparar as representações das crianças dos dois ambientes escolares, constatou-se que mesmo em um ambiente construtivista, onde o brincar se faz presente nas salas de aula, o que não acontece nas salas tradicionais, as crianças, como aquelas do ambiente tradicional, demonstraram sua preferência pelas áreas externas das escolas como o lugar do brincar, da diversão e da alegria. Esse fato nos instiga e aponta para a necessidade de reflexão sobre esses espaços nas instituições educacionais.

#### **4. Extensão**

O bloco denominado “extensão” visa compreender as representações das crianças sobre a temática escola de forma mais abrangente, englobando e estendendo as situações para além daquelas vivenciadas pelas crianças entrevistadas. As perguntas que compõem esse bloco são: Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? E as crianças maiores que você? E as crianças menores que você?

Quando questionadas se todas as crianças vão à escola, as 18 crianças do ambiente construtivista e as 19 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. Das crianças que deram respostas-crenças, três crianças do ambiente construtivista e oito do ambiente tradicional acreditam que todas as crianças vão à escola, enquanto 15 crianças do ambiente construtivista e 11 do ambiente tradicional acreditam que nem todas as crianças vão à escola.

As respostas-crenças das crianças que acreditam que todas as crianças vão à escola foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 44.

**Tabela 44** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Todas as crianças vão à Escola

Subcategorias	Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
	Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos Físicos	-	-	1	12,5	1	9,1
Sentimentos	-	-	1	12,5	1	9,1
Aprendizagem	1	33,3	4	50,0	5	45,4
Exemplo de crianças que conhece	-	-	2	25,0	2	18,2
“Tem que ir”	2	66,7	-	-	2	18,2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100,0</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Metade das respostas das crianças (50%) do ambiente tradicional ressalta que todas as crianças vão à escola porque precisam aprender conteúdos escolares, enquanto apenas uma criança, o que corresponde a 33,3% das respostas das crianças do ambiente construtivista, dá esta justificativa ao explicar sua crença. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [...] *acho...* Por que você acha que todas as crianças vão? *Porque elas precisam de estudar.* Por que elas precisam estudar? *Pra saber... é pra saber como fazer o trem quando crescer.* [...] *Porque elas precisam de saber muita coisa... que os adultos sabe* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Sim.* Por quê? *Pra aprender.* E as crianças maiores que você, você acha que todas vão pra escola? *Sim.* Por quê? *Pra aprender...* E as crianças menores que você, você acha que todas vão pra escola? *Sim.* Por quê? *Pra aprender.* Aprender o que? *Aprender as brincadeiras* (Criança 1, de 5; 9 anos, EC).

As outras respostas utilizadas pelas crianças do ambiente tradicional para justificar a ida de todas as crianças à escola se basearam em suas vivências, ao dar exemplo de crianças conhecidas e que elas sabem que vão à escola; nos sentimentos que elas têm em relação à sua escola e que generalizam para todas as outras crianças; bem como na presença de brinquedos como fator explicativo de as crianças frequentarem o ambiente escolar. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [...] *acho.* Por quê? *Hum... porque minha tia também vai. Ela tem 21 anos.* E as crianças menores que você, você acha que todas vão pra escola?

*E eu tenho uma irmãzinha, tem 3 aninhos. Ela vai pra escola? Vai, ela estuda aqui. Da sala da Tia Gislaine (Criança 21, de 5; 9 anos, ET).*

*Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? Todas! Por que você acha que todas vão pra escola? Porque elas... porque as escolas são boas. E as crianças menores que você, você acha que todas vão pra escola? Todas. E as crianças maiores que você? Também. Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? Vão. Por que você acha que todas vão? Porque elas gostam da escola... brincam muito (Criança 31, de 6 anos; 0 ano, ET).*

*Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? Vão. Por que você acha que todas vão pra escola? Eu vou lá pro quinto ano. E você acha que todas as crianças vão pra escola? Eu vou ter sete anos... eu tenho seis, depois sete, depois eu vou ter oito, depois eu vou ter nove, depois eu vou ter dez... Por que você acha que todas as crianças vão pra escola? Porque... minha... tem hora que a gente fica de férias, tem hora que a gente falta a escola... Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? Vão. E as crianças maiores que você, você acha que todas vão pra escola? Vão. E as crianças mais novas? Vão. Por que você acha que todas vão pra escola? Porque sim. Por quê? O que você acha? Por que será que todas vão pra escola? É, porque... é... por causa do pula-pula, e pula ta estragado, eu gosto do pula-pula (Criança 34, de 6; 3 anos, ET).*

As respostas das crianças do ambiente tradicional demonstram a tendência do pensamento pré-operatório de raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir destas relações. Essa característica do pensamento infantil é denominada, segundo a teoria piagetiana, raciocínio transdutivo (BARRETO, 2001).

Já entre as poucas crianças do ambiente construtivista que acreditam que todas as crianças vão à escola, duas justificam sua crença argumentando que toda criança “tem” de ir à escola, como se fosse uma obrigação. Vejamos o extrato a seguir.

*Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [balança a cabeça em sinal de sim] Por quê? Porque elas têm que ir. Por que elas têm que ir? Por causa que se não... elas ficam em casa só fazem nada. Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? Vão. E as crianças maiores que você? Vão. Por quê? Por causa que ... as meninas ficam sem fazer nada. E as crianças menores que você, você acha que todas elas vão pra escola? Vão. Por quê? Por causa que... tem que ir. Por que ela tem que ir? Por causa que senão... quando eles não tão em casa, só tem uma pessoa lá pra cuidar deles, e a mamãe ta trabalhando, aí é melhor ficar na escola do que ficar lá... que ficar na casa (Criança 2, de 5;6 anos, EC).*

Percebe-se na fala da criança 2 (EC) a mesma ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional à aprendizagem como justificativa de todas as crianças

frequentarem a escola, o que nos mostra como as crianças constroem o conhecimento social. A “obrigação” social de se frequentar uma escola, existente em nossa sociedade, principalmente no ensino fundamental, bem como a importância e a função atribuída à escola de transmitir conhecimentos, reflete nas representações das crianças. Não que elas reproduzam fielmente o que lhes é transmitido pelas pessoas, mas é importante ressaltar que o conhecimento social e as representações sobre o mundo sofrem influências sociais e são construídos na interação e nas trocas estabelecidas com as demais pessoas. As interações e as transmissões sociais são uns dos fatores do desenvolvimento humano que acontecem no intercâmbio com as pessoas e, portanto, possibilitam a construção do conhecimento social, construção que exige uma assimilação ativa por parte da criança.

As respostas-crenças das crianças que acreditam que nem todas as crianças vão à escola foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 45.

**Tabela 45** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Nem todas as crianças vão à Escola

Subcategorias	Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
	Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Bebês	9	37,5	7	36,8	16	37,2
Sem dinheiro	5	20,8	1	5,3	6	14,0
Doente	4	16,7	5	26,3	9	20,9
Não está na cidade/não tem aula	3	12,5	3	15,8	6	14,0
A criança não quer ir/faz comportamento inadequado na escola	3	12,5	2	10,5	5	11,6
Passou da idade	-	-	1	5,3	1	2,3
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

A subcategoria mais citada pelas crianças dos dois ambientes escolares foi os “bebês” (37,2%). Segundo as crianças do ambiente construtivista e as do tradicional, as crianças recém-nascidas ou bebês não vão à escola por causa de sua pouca idade, por acreditarem que é necessário ter adquirido/construído habilidades básicas e ter a compreensão do que é uma escola para, então, frequentá-la. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [silêncio] O que você acha? Não... Por quê? *Porque elas... porque aquelas que acabaram de nascer não podem ir.* Por que elas não podem ir pra escola? *Porque eles... eles... eles nu... num sabe andar nem engatinhar.* E as crianças maiores? *As crianças maiores vão.* Todas elas vão pra escola? *Siim.* Por que todas elas vão pra escola? *Porque ... [respira fundo] por causa... por causa que eles são maiores, sabem andaaaar. E as pessoas que, que ficam na nu nu numa escola que eles ficam menorzinho, aí aí eles sabem engatinhar* (Criança 5, de 5; 11 anos, EC).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? [...] não. Por quê? *Porque tem algumas que não vai... de zero aninhos.* Por que será que elas não vão? *Porque elas... é neném não sabe falar, não sabe fazer nada* (Criança 25, de 5; 11 anos, ET).

As crianças acreditam que os bebês não vão à escola porque é preciso ter adquirido certas habilidades, por exemplo, a fala, talvez como uma forma de ser capaz de interagir com o meio e de responder às exigências e regras do ambiente escolar, para, então, frequentar a escola.

As crianças do ambiente construtivista acreditam que as crianças que não têm dinheiro não frequentam escola. A justificativa “sem dinheiro” corresponde a 20,8% das respostas das crianças do ambiente construtivista, enquanto somente uma criança do ambiente tradicional cita essa justificativa, correspondendo a 5,3% das respostas. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? Não. Por quê? *Porque os pobres não vão.* Por que os pobres não vão pra escola? *Eles não têm dinheiro.* Você acha que todas as escolas têm que pagar? *Não... mas se tiver no dia... todas as escolas têm que pagar, mas só uma que não.* Qual? *A de crianças velhas.* O que podia ser feito para essas crianças pobres irem pra escola? *Construir uma escola que não precisa de dinheiro pra pagar* (Criança 17, de 6; 2 anos, EC).

Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? [...] [balança a cabeça em sinal de não] Por quê? *Porque tem uns que não têm dinheiro pra pagar a escola.* Você acha que todas as escolas tem que pagar? *Na “escola y” não tem.* Se tem escola que não precisa pagar, você acha que todas as crianças vão pra escola? *Não sei.* Você falou que as crianças que não tem dinheiro não vão. O que você acha? Você acha que todas vão? *Porque... tem umas que não tem condições.* O que são condições? *Num sei, minha mãe que me falou... eu não sei.* E as crianças maiores que você, você acha que todas elas vão pra escola? [balança a cabeça em sinal de não] Por quê? *Porque tem uns que é carente, umas que não podem, e umas que não tem dinheiro* (Criança 36, de 5; 10 anos, ET).

Outra justificativa destacada pelas crianças dos dois ambientes escolares foi a doença, ou seja, para as crianças do ambiente construtivista (16,7% das respostas) e as crianças do ambiente tradicional (26,3% das respostas) algumas crianças não frequentam a escola quando estão doentes. Além da doença, podemos encontrar nas explicações das crianças outras causas pontuais que impedem as crianças de frequentarem uma escola por um período curto de tempo, como a criança se ausentar da cidade por motivos de viagens, ou não ter aulas no período de férias, bem como o desejo da criança de não ir à escola algum dia ou ser punida, tendo dese ausentar por alguns dias da escola por apresentar algum comportamento inadequado. Essas explicações foram apresentadas pelas crianças dos dois ambientes escolares. Vejamos os extratos a seguir.

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *[balança a cabeça em sinal de não]* Por que você acha que não? *Porque tem algumas que tem dor de barriga...e não vão pra escola... só vão de tarde...tempo de cada um, de manhã e de tarde...* Mas você acha que existe criança que não vai hora nenhuma pra escola? *É quando que tem dor de cabeça... dor de barriga... é... tomou vacina de abelha e tem só ficar com o braço parado sem levantar que dói, tem que ficar na cama... porque eu já tomei...* (Criança 3, de 5; 10 anos, EC).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Não.* Por quê? *Porque algumas passa mal, algumas não quer ir... algumas... algumas viaja* (Criança 27, de 5; 10 anos, ET).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Não.* Por que? *Nem todas vão.* Por quê? *Algumas tão de férias...* (Criança 6, de 5; 7 anos, EC).

Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola? *Todas eu não acho.* Por quê? *Algumas não têm aula. Algumas não têm.* Por quê? *Porque alguma não tem. Tá gravando?* Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? *... alguma não vão.* Por quê? *Porque alguns... alguns não querem ir pra escola.* Por que será que eles não querem ir pra escola? *Porque eles preferem ficar com a mãe e com o pai* (Criança 19, de 5; 7 anos, ET).

Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola? *[...] eu acho que não.* Por quê? *Ah.. por causa que algumas... algumas... algumas... algumas... algumas fazem bagunça.* Essas não vão pra escola? *Aí elas não vão.* Por quê? *Por causa que elas bagunça na escola... elas ficam em casa, elas ficam em casa quietinho no quarto* (Criança 5, de 5; 11 anos, EC).

Embora algumas crianças apresentem situações que impeçam as crianças de frequentar uma escola por um longo período de tempo, ou mesmo as privem de frequentar o ambiente escolar, muitas explicações se baseiam em situações que impedem a criança de ir á escola por um curto período de tempo.

Percebe-se uma limitação do pensamento da criança para compreender a complexidade da pergunta, porém as crianças dão explicações válidas e importantes para compreender seu pensamento e como explicam o mundo social. Podemos notar também que as crianças utilizam elementos e situações do seu cotidiano escolar e de suas vivências para explicar o motivo de algumas crianças não irem à escola. Outra explicação pode estar relacionada ao fato de as crianças que participaram desta pesquisa possuírem uma estrutura de pensamento na qual não é possível ainda compreender situações hipotéticas.

Como destaca Delval (2002), o mundo social das crianças pequenas é um mundo no qual as explicações baseiam-se nas aparências, no que é mais visível. Os fenômenos sociais apoiam-se em imagens pouco conectadas entre si e bastante estereotipadas. Além disso, a criança pré-operatória tem a tendência de raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando conclusões a partir dessas relações (BARRETO, 2001).

Uma criança do ambiente tradicional afirma que algumas pessoas não frequentam a escola porque já ultrapassaram a idade para frequentar esse ambiente. Vejamos o extrato a seguir.

E as crianças maiores que você, você acha que todas vão pra escola? *[balança a cabeça em sinal de não]* Por quê? [...] *porque não*. Mas por que você acha que todas as crianças maiores não vão pra escola? Por que será? [...] *porque tem umas que já passou da idade* (Criança 33, de 6; 3 anos, ET).

As crianças acreditam que as crianças mais velhas ou mesmo os adultos não frequentam a escola por não terem mais idade para isso. Uma das explicações para essa afirmação pode ser o fato de as representações das crianças se centrarem no que é perceptível, portanto, por elas não conviverem com pessoas mais velhas como alunos de uma escola como elas fazem com que pensem que essas pessoas estão impossibilitadas de frequentá-la. Delval (2002) também aponta que nas concepções iniciais das crianças há ainda muitos elementos simbólicos acerca de como deve ser a sociedade, estabelecendo uma ideia imaginária, que apresenta aspectos inventados ou mesmo a busca de uma coerência interna, mas que leva a ideias errôneas, pois consideram apenas aspectos parciais para a explicação.

As crianças dos dois ambientes escolares, ao serem questionadas se acreditam que todas as crianças vão à escola, apresentam explicações relacionadas ao seu

cotidiano e às suas vivências. Elas raciocinam ligando vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando suas conclusões a partir dessas relações, o que é denominado pela teoria piagetiana de raciocínio transdutivo. Além disso, é necessário considerar que as crianças entrevistadas ainda não são capazes de raciocinar hipoteticamente, o que lhes faz buscar explicações naquilo que lhes é concreto. Embora suas explicações apresentem essas características, suas falas são importantes para conhecermos como elas estão construindo suas representações sobre as diversas questões relacionadas ao ambiente escolar.

## 5. Mudança

O item mudança diz respeito às representações das crianças sobre processos de mudanças que envolvem a escola. As perguntas que compõem esse bloco são: Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? Como uma escola que é boa pode ficar ruim?

Com relação à mudança de uma escola ruim para uma escola boa, três crianças do ambiente construtivista e duas do ambiente tradicional deram respostas não importistas ou fabuladas, enquanto 15 crianças do ambiente construtivista e 18 do ambiente tradicional dão respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 46.

As crianças dos dois ambientes escolares explicam as mudanças de uma escola ruim para uma escola boa com base, principalmente, nos aspectos físicos (38,8%). Segundo as crianças, para que uma escola ruim se torne boa é necessário colocar ou trocar objetos e espaços do ambiente escolar. As crianças do ambiente construtivista ressaltam os brinquedos como elementos que devem estar presentes em uma escola para que ela se torne boa. As crianças do ambiente tradicional, além de falarem dos brinquedos, ressaltam o espaço do parquinho como necessário para que uma escola seja considerada boa. Vejamos os extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Que não tem brinquedos e depois, e depois... que tem brinquedos que a gente já enjoou, depois traz novos brinquedos* (Criança 8, de 6; 2 anos, EC).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Colocando as cadeiras, colocando piscina, colocando o quadro, colocando ventilador, colocando a sala* (Criança 24, de 6; 3 anos, ET).

**Tabela 46** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Mudança de uma Escola Ruim para uma Escola Boa

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		6	33,3	13	41,9	19	38,8
Aspectos humanos		3	16,7	4	12,9	7	14,3
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	3	16,7	-	16,1	3	16,3
	Conteúdos escolares	-		3		3	
	Atividades diversas	-		2		2	
Alimentação e, ou, rotina		1	5,6	-	-	1	2,0
Aprendizagem		-	-	2	6,5	2	4,1
Comportamentos considerados inadequados		5	27,7	3	9,7	8	16,3
Construir/reformar		-	-	4	12,9	4	8,2
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

O destaque dado pelas crianças aos aspectos físicos como possibilidade de mudança de uma escola ruim para uma escola boa revela tanto a importância dos aspectos físicos para qualificar uma escola, quanto um pensamento ainda bastante concreto, no qual as representações construídas se baseiam em dados externos, em aspectos mais visíveis da situação.

Além disso, as falas das crianças ressaltam a necessidade do ambiente escolar ter brinquedos e espaços externos para as crianças. O brinquedo, objeto privilegiado e destacado pelas crianças do ambiente construtivista, revela a importância atribuída ao brincar. Já as crianças do ambiente tradicional dão ênfase aos espaços externos. Embora as crianças do ambiente construtivista também destaquem e privilegiem os espaços externos, este é bastante citado pelas crianças como espaços preferidos.

Podemos compreender a preferência das crianças do ambiente tradicional pelos espaços externos, como o parquinho, ao verificar que os espaços externos dos ambientes tradicionais são os ambientes nos quais é permitido brincar, ao contrário da sala de aula, onde devem manter a “disciplina” e realizar atividades que visam à aprendizagem de conteúdos.

Segundo os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” do Ministério da Educação (2006), a valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior.

O segundo aspecto mais citado pelas crianças do ambiente construtivista foi os comportamentos considerados adequados, correspondendo a 27,7% das respostas. As crianças do ambiente tradicional também citaram a presença de comportamentos considerados adequados para que uma escola seja boa, porém em menor porcentagem (9,7% das respostas) em comparação às crianças do ambiente construtivista. Vejamos os extratos a seguir.

*Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? Ah... é a gente respeitar as professoras, a gente começar a não bater, a gente... quando a gente fazer alguma coisa sem querer aí pede desculpa, quando alguém toma tem que pedir desculpa... (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).*

*Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? É... por exemplo, era uma escola boa, a pessoa empurra pessoa. Ninguém pode empurrar ninguém, nem bater. Por quê? Porque senão ela machuca. (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).*

As crianças dos dois ambientes escolares ressaltam que para que uma escola ruim se torne boa é necessário que haja mudanças súbitas nos comportamentos das pessoas que frequentam o ambiente escolar. Ou seja, é preciso que as pessoas que apresentam comportamentos considerados inadequados, como agressão e desrespeito, passem a se comportar adequadamente, a respeitar e não agredir as outras pessoas no convívio escolar.

Cantelli (2000) resalta que as crianças constroem um repertório de comportamentos sobre o que se deve ou não fazer. Esses comportamentos estão relacionados às normas morais, ou seja, o que é bom ou não do ponto de vista social. E, como aponta Delval (2002), para as crianças nessa idade o que se faz é determinado pelo que se deve fazer, portanto o que é bom ou mal está presente em suas explicações.

Os aspectos humanos (14,3%) e as atividades desenvolvidas (16,3%) no ambiente escolar também foram citados pelas crianças dos dois ambientes escolares para

explicarem como uma escola ruim pode se tornar boa. Com relação aos aspectos humanos, as crianças dos dois ambientes escolares ressaltam a necessidade de ter pessoas no ambiente escolar, principalmente os professores, que tenham atitudes de bondade, permitam as crianças agirem com liberdade e façam o que as crianças gostam. Uma criança do ambiente tradicional também aponta a necessidade de pessoas que exerçam os papéis sociais de professor e diretor para que uma escola se torne boa. Podemos ver exemplos nos extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Ah.. as professoras fazer o que as crianças gosta. O que as crianças gostam? Brincar. Não ficar preso dentro de uma sala* (Criança 16, de 5; 11 anos, EC).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Colocar uma professora mais legal, colocar um parquinho, não, um balanço de girar feito de pneu. O que é uma professora legal? Que deixa a gente jogar papel no lixo, que deixa a gente fazer xixi...* (Criança 38, de 6; 5 anos, ET).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? [...] *pode... se tiver uma professora boa e tiver colega ruim, aí o colega aprende a fazer coisa boa* (Criança 12, de 5; 7 anos, EC).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *É...jogar lixo no lixo... O que mais que podia acontecer pra uma escola ficar boa? Também... é... pra elas ficarem boa? Tem que ter professora, professor, diretor...* (Criança 22, de 6;3 anos, ET).

As crianças compreendem as relações de forma pessoal e, por isso, acreditam que as razões pelas quais os indivíduos atuam na vida social são de natureza pessoal e moral (DELVAL, 2002). O fato de as crianças atribuírem ao professor o papel de “ensinar” as crianças a serem boas pessoas vai ao encontro do que DeVries (1998) ressalta:

*A construção de valores morais é um processo gradual de construção do respeito por outros. As crianças não desenvolvem respeito por outros, a menos que sejam respeitadas. A expressão de respeito do professor pelas crianças faz muito, no sentido de estabelecer a base para a construção do auto-respeito e respeito por outros* (DeVRIES, 1998, p. 85).

Com relação às atividades desenvolvidas no ambiente escolar (16,3%), as crianças do ambiente construtivista ressaltaram as brincadeiras como atividades que precisam ser desenvolvidas nas escolas para que estas se tornem boas, enquanto as

crianças do ambiente tradicional destacaram as atividades que envolvem a prática de esportes e aulas de conteúdos escolares específicos. Vejamos os extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Pra ficar boa? Quando a escola ta ruim é porque a gente não brinca, quando a escola tá boa a gente brinca* (Criança 15, de 6; 2 anos, EC).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *É... ter tarefa, esporte, ensinar esporte, também... brinquedos, parquinho... aula da tia Cacá... Que aula a tia Cacá dá? Dá aula de ginástica, de equilíbrio, handball, pra todas as meninas e pra todos os meninos* (Criança 26, de 6; 3 anos, ET).

Percebe-se que as crianças se baseiam em atividades do seu cotidiano escolar para explicar e caracterizar uma escola boa. Enquanto as crianças do ambiente construtivista ressaltam a necessidade de brincadeiras no ambiente escolar, algo privilegiado e possibilitado na sua escola, as crianças do ambiente tradicional ressaltam as atividades esportivas e as aulas de conteúdos específicos.

Podemos notar pela Tabela 46 que somente uma criança do ambiente construtivista citou a alimentação e, ou, rotina (2,0%) para explicar a mudança de uma escola ruim para uma escola boa. E, somente quatro crianças do ambiente tradicional apontaram como possibilidades de mudanças a reforma das escolas e, duas crianças, os aspectos relacionados à aprendizagem (4,1%). Vejamos os extratos a seguir.

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Colocar mais biquedo e também falar pa professora fazer coisas boas. Que coisas boas? O que são coisas boas? É... mandar lanchar... mandar bebe suco que as vezes tem do lanche...* (Criança 5, de 5; 11 anos, EC).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? [...] *Hum... Ai, não sei. Faz de conta que existe uma escola muito ruim. O que poderia acontecer pra essa escola ficar boa? Podia construir parque* (Criança 36, de 5; 10 anos, ET).

Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa? *Como assim? Como uma escola que é ruim pode ficar boa? O que pode acontecer pra ela ficar boa? Não sei. O que você acha? Faz de conta que tem uma escola muito ruim, o que pode acontecer pra ela ficar boa? [...] pra professora falar pra aprender, a fazer letras... cursiva* (Criança 30, de 5; 11 anos, ET).

A criança do ambiente construtivista se refere, especificamente, à presença da alimentação como fator qualificador da escola. Já as crianças do ambiente tradicional, ao explicarem como uma escola ruim pode se tornar boa, falam da construção ou

reforma de espaços escolares, por exemplo, do parquinho, e também fazem referência ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, para uma escola se tornar boa é necessário que as crianças aprendam conteúdos escolares, principalmente os que estão relacionados à leitura e à escrita.

Com relação à mudança de uma escola boa para uma escola ruim, cinco crianças do ambiente construtivista e cinco do ambiente tradicional deram respostas não importistas ou fabuladas, enquanto 13 crianças do ambiente construtivista e 15 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. O alto número de respostas não importistas ou fabuladas pode ser explicado pela característica que o pensamento pré-operatório tem, ser estático e rígido, apresentando, portanto, dificuldade em compreender processos que envolvam mudanças ou pelo próprio desinteresse em responder a pergunta da entrevista. Porém, é pela contradição, por apresentar situações-problemas, que as crianças podem começar a pensar sobre os aspectos que lhes afetou.

As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 47.

**Tabela 47** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Mudança de uma Escola Boa para uma Escola Ruim

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		4	28,6	9	47,4	13	39,4
Aspectos humanos		5	35,7	5	26,3	10	30,3
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	-	7,1	-	10,5	-	9,1
	Conteúdos escolares	-		2		2	
	Atividades diversas	1		-		1	
Aprendizagem		-	-	1	5,3	1	3,0
Comportamentos considerados inadequados		4	28,6	2	10,5	6	18,2
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>100,0</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

As explicações das crianças dos dois ambientes escolares de como uma escola boa pode se tornar ruim se concentraram, principalmente, nos aspectos humanos

(30,3%) e físicos (39,4%). As crianças do ambiente construtivista também deram destaque para os comportamentos considerados inadequados (18,2%). Com relação aos aspectos humanos (30,3%), tanto as crianças do ambiente construtivista quanto as do ambiente tradicional explicam que uma escola boa pode se tornar ruim quando as pessoas da escola, principalmente os professores, têm atitudes ríspidas para com as crianças e não fazem o que as crianças gostam. É interessante notar na fala de uma criança do ambiente construtivista como elas compreendem o papel e a influência que o professor exerce em relação à aprendizagem das crianças, ao considerarem que uma escola se torna ruim quando o professor é ruim e, conseqüentemente, as crianças se tornarão ruins, pois não aprenderão a serem pessoas boas. Vejamos os extratos a seguir.

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? [...] se a professora ser ruim, os colega ser bom... Aí essa escola fica ruim? [balança a cabeça em sinal de sim] Por quê? Porque aí todo mundo aprende, quem é bom... quem é bom ... aprende todas as coisas ruim (Criança 12, de 5; 7 anos, EC).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? Tirar os parquinhos, colocar professora chata... e pronto (Criança 38, de 6; 5 anos, ET).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? ... não ter muito colega (Criança 19, de 5; 7 anos, ET).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? As professoras fazer coisas ruins pras crianças. O que as professoras podem fazer de ruim? Ahn... parar de ficar boa a escola. Que coisas ruins você está falando que as professoras podem fazer e aí a escola fica ruim? Mudar o jeito da escola que as crianças gostam (Criança 16, de 5; 11 anos, EC).*

As crianças, ao se utilizarem dos aspectos físicos para explicar a mudança de uma escola boa para uma escola ruim, fazem referência, principalmente, à retirada de espaços e objetos do ambiente escolar. As crianças do ambiente construtivista enfatizam, principalmente, a retirada ou o estrago de brinquedos, enquanto as crianças do ambiente tradicional, além de citarem a ausência de brinquedos, destacam a retirada dos espaços externos. Vejamos os extratos a seguir.

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? [...] Ou um brinquedo estragou, ou um brinquedo e jogo some, perdeu a peça, sumiu, não encontrou mais... (Criança 3, de 5; 10 anos, EC).*

*Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? É... não tem brinquedo nem parquinho (Criança 34, de 6; 3 anos, ET).*

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Pode estragar todos os brinquedos* (Criança 8, de 6;2 anos, EC).

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Tirar o parquinho. Por que se tirar o parquinho ela fica ruim? Porque todo mundo vai ficar triste* (Criança 32, de 5;6 anos, ET).

As crianças baseiam suas explicações em dados externos, em aspectos que lhes são mais visíveis, no que se pode observar mediante a percepção, e não levam em conta processos ocultos que devem ser inferidos (DELVAL, 2002). Percebe-se que dentre os objetos e espaços citados pelas crianças prevalecem os brinquedos e espaços externos como elementos que fazem parte de uma escola considerada boa para elas.

Uma das explicações das crianças dos dois ambientes escolares para que uma escola boa se torne ruim foi os comportamentos considerados inadequados. Para as crianças, uma escola se torna ruim quando as pessoas, principalmente as crianças, apresentam comportamentos agressivos umas com as outras. Vejamos os extratos a seguir.

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Aí todo mundo fica batendo no outro e não pede desculpas* (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Pessoa mau educada ficar batendo nas outra, fica jogando lixo na escola...* (Criança 22, de 6; 3 anos, ET).

As crianças demonstram como sentem desconforto em um ambiente no qual o respeito não está presente nas relações estabelecidas e, principalmente, quando as crianças apresentam comportamentos que atrapalham a boa convivência e a harmonia no ambiente escolar. Como aponta DeVries (1998), quando a cooperação não acontece as crianças têm a oportunidade de entender a necessidade de regras às quais todos respeitem. Portanto, o professor deve orientar as crianças e incentivá-las a discutir seus problemas e decidir em que espécie de comunidade deseja viver.

Segundo Delval (1998), a criança adquire uma série de normas que estipulam o que deve ou não ser feito, sobre o que é bom ou o que não é bom do ponto de vista social. De acordo com o autor, essas normas são aprendidas rapidamente e dão origem a explicações muito esquematizadas quando a justificativa é solicitada.

As questões mencionadas pelos autores nos ajudam a compreender as explicações das crianças e apontam para a possibilidade de proporcioná-las um ambiente sociomoral em que prevaleça o respeito e a cooperação entre criança-criança e professor-criança.

Embora apenas uma criança do ambiente construtivista e duas crianças do ambiente tradicional tenham citado as atividades desenvolvidas no ambiente escolar para explicar a mudança de uma escola boa para uma escola ruim (9,1%), suas explicações apontam elementos importantes para compreendermos quais atividades as crianças consideram relevantes ou não na escola. As crianças do ambiente construtivista ressaltam que uma escola se torna ruim quando as atividades são repetidas, ou seja, quando já são conhecidas pelas crianças, enquanto as crianças do ambiente tradicional citam a ausência de atividades relacionadas a aulas de conteúdos específicos como artes, teatro e educação física para caracterizar uma escola ruim. Vejamos os extratos a seguir.

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Ter atividades que eu já conheço* (Criança 1, de 5; 9 anos, EC).

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *É só tirar crianças, aula de educação física, aula de artes, aula de teatrinho que todas as crianças gosta* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).

As falas das crianças revelam a necessidade das escolas desenvolverem atividades que instiguem a curiosidade, permitam a exploração e o desafio nas crianças. Como ressalta DeVries (1998), as crianças têm necessidades intelectuais de atividades que estimulem seu interesse e ofereçam um conteúdo que as inspire a descobrir como fazer algo. Portanto, o respeito pelas necessidades intelectuais das crianças leva ao reconhecimento de que as crianças pequenas devem estar fisicamente ativas e emocionalmente engajadas.

Por fim, uma criança do ambiente tradicional faz referência ao processo ensino-aprendizagem para explicar a mudança de uma escola boa para uma escola ruim. Para essa criança, uma escola se torna ruim quando as crianças não aprendem conteúdos escolares, principalmente os conteúdos relacionados à leitura e à escrita. Vejamos o exemplo a seguir.

Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim? *Não aprender escrever* (Criança 33, de 6; 3 anos, ET).

Embora somente uma criança tenha citado a aprendizagem em sua explicação, percebe-se a importância atribuída ao processo ensino-aprendizagem no ambiente tradicional, o que as crianças trazem para suas representações.

Com relação à mudança de uma escola ruim para uma escola boa e vice-versa, as crianças não dão explicações sobre o que é necessário e como ocorre esse processo, e sim dão explicações pontuais e falam de mudanças súbitas.

O modo como as crianças explicam as mudanças de uma escola boa para uma escola ruim e vice-versa pode ser explicado pelo nível de progresso social em que as crianças se encontram. Segundo Delval (2002), as crianças que se encontram no primeiro nível do progresso do conhecimento social (até os 10 anos de idade), por considerar apenas o aparente, não entendem os processos subjacentes ao que se vê. Portanto, as mudanças que se produzem na sociedade são mudanças súbitas.

Embora as sugestões de mudanças sejam pontuais, como retirar e colocar brinquedos, mudanças súbitas de comportamento das pessoas do ambiente escolar, a presença ou ausência de atividades interessantes como as brincadeiras, elas são relevantes e úteis para compreendermos o que as crianças ressaltam como necessário para que uma escola seja boa e o que as fazem construir sentimentos e representações negativas em relação à escola. Suas falas são importantes para refletirmos o ambiente escolar e, assim, atender às suas demandas e fazer dele um ambiente prazeroso no qual se sintam bem.

## **6. Justificativa**

O item da entrevista denominado “justificativa” tem como objetivo compreender as explicações das crianças, quando são solicitadas a justificar um determinado fenômeno, neste caso relacionado ao âmbito escolar. A pergunta que compõe esse bloco é: Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins?

Com relação à justificativa, seis crianças do ambiente construtivista e dez do ambiente tradicional deram respostas não importistas ou fabuladas, enquanto 12 crianças do ambiente construtivista e dez do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crença. As crianças dos dois ambientes escolares apresentam dificuldade em justificar a existência de escolas boas e ruins, o que pode ser confirmado pelo grande número de crianças que deram respostas não importistas. Essa dificuldade pode ser explicada por Delval (1998), que ressalta que a construção e a aquisição das noções, que incluem a compreensão de processos sociais e o funcionamento das instituições, dão origem a explicações mais elaboradas e, portanto, mais difíceis quando

a justificativa é solicitada, a depender da idade, além de trabalhar com hipóteses, o que só é possível no pensamento lógico formal.

Das crianças que deram respostas-crenças, três do ambiente construtivista e três do ambiente tradicional disseram não existir escolas ruins, porém não justificaram sua crença. Vejamos os extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Escola boa. Você acha que existe escola ruim? Não. Por quê? Porque não, não existe. Por que você acha que não existe? Porque não existe* (Criança 37, de 5; 9 anos, ET).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Pra... pra ficar mais legal. O que ficar mais legal? A cidade. Mas você acha que ficaria legal ter escolas boas e ruins? Ruins não. Por que será que existem escolas ruins? Mas pra mim não existe* (Criança 9, de 5; 9 anos, EC).

Porém, a maioria, nove crianças do ambiente construtivista e sete do ambiente tradicional, acredita existir escolas ruins. As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares que acreditam existir tanto escolas boas quanto ruins foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 48.

**Tabela 48** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Existência de Escolas Boas e Ruins

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		4	40,0	3	33,3	7	36,8
Aspectos humanos		2	20,0	2	22,2	4	21,1
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	1	20,0	-	11,2	1	15,8
	Conteúdos escolares	1		-		1	
	Atividades diversas	-		1		1	
Comportamentos considerados inadequados		2	20,0	3	33,3	5	26,3
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Tanto as crianças do ambiente construtivista quanto as do ambiente tradicional apresentam, em sua maioria, o que corresponde a 40,0 e 33,3% das respostas, respectivamente, a presença/ausência de aspectos físicos como justificativa para a

existência de escolas boas e ruins. As crianças dos dois ambientes escolares destacam os brinquedos e os espaços externos como elementos que caracterizam uma escola boa ou ruim, ou seja, a ausência ou a presença desses elementos é o que diferenciará uma escola ruim de uma escola boa. Vejamos os extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque algumas têm muitos brinquedos e outros têm poucos* (Criança 1, de 5; 9 anos, EC).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? [...] *Hum... Por que será? É porque, não tem brinquedo nas escola ruim, tem brinquedo nas escolas boas* (Criança 34, de 6; 3 anos, ET).

Os aspectos humanos (21,1%), atividades desenvolvidas (15,8%) e comportamentos (26,3%) foram também citados pelas crianças dos dois ambientes escolares, com a mesma frequência pelas crianças do ambiente construtivista, correspondendo a 20% das respostas cada, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que ressaltaram, juntamente com os aspectos físicos, a presença/ausência de comportamentos considerados inadequados (33,3%) como justificativa da existência de escolas boas e ruins; os aspectos humanos e as atividades desenvolvidas foram mencionados poucas vezes, correspondendo a 22,2 e 11,2% das respostas cada.

Percebe-se que as crianças consideram diferentes elementos para justificar a existência de escolas boas e escolas ruins. As crianças compreendem a escola como um lugar constituído não apenas de aspectos físicos e estruturais, mas também como um lugar onde elas se relacionam e agem no mundo físico e social. Para as crianças, as ações e as relações estabelecidas nesse ambiente servem também de “parâmetros” qualificadores da escola.

As crianças do ambiente tradicional e do ambiente construtivista que explicam a existência de escolas boas e ruins a partir dos comportamentos das pessoas no ambiente escolar referem-se, principalmente, aos comportamentos agressivos das outras crianças, embora as crianças do ambiente construtivista também tenham apontado como comportamento inadequado a má utilização dos brinquedos, o que pode danificá-los. Destaca-se que durante toda a entrevista, quando as crianças citam os comportamentos inadequados, elas fazem referência à agressão entre as crianças como um fator negativo caracterizador de um ambiente escolar ruim. Vejamos os extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque algumas escolas têm coleguinhas que batem que no outro, outras não tem* (Criança 2, de 5; 6 anos, EC).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque existe muita escola. Mas por que umas são ruins e outras são boas? Porque... é porque a “escola a” é boa e lá no “colégio d” é ruim. Por que no “colégio d” é ruim? Porque todo mundo bate lá* (Criança 23, de 5; 10 anos, ET).

Quando as crianças dos dois ambientes escolares se referem aos aspectos humanos para justificar a existência de escolas boas ou ruins ressaltam as atitudes dos adultos responsáveis por elas: os professores. Para as crianças dos dois ambientes escolares o que faz uma escola ser boa ou ruim é a presença e a ausência de professores que exerçam atitudes que expressam valores de bondade, muito relacionado ao professor fazer o que as crianças desejam. Para elas, existem escolas ruins porque essas têm professores “ruins”, e existem escolas boas por terem nelas professores “bons”. Vejamos os extratos a seguir.

Por que será que existem escolas boas e existem escolas ruins? *Deve ser sabe porquê? Não deve ter muito brinquedo, não deve ter muita atividade, não deve ter muita professora boa...* (Criança 17, de 6; 2 anos, EC).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Porque algumas não têm... muita professora boazinha, e algumas têm* (Criança 38, de 6; 5 anos, ET).

Segundo Delval (2002), as crianças que estão no primeiro estágio de construção do conhecimento social (até os 10-11 anos de idade) acreditam que as pessoas que não atuam de forma adequada o fazem porque são más ou são ignorantes, e os maus são maus de forma absoluta, o que pode levá-los a pensar que os conflitos não possam ser resolvidos.

As crianças do ambiente construtivista e as do tradicional citaram as atividades desenvolvidas no ambiente escolar (15,8%) como caracterizador de uma escola boa e ruim. Para as crianças do ambiente construtivista uma escola boa é aquela onde são desenvolvidas brincadeiras com as crianças, enquanto uma escola ruim é aquela que possui atividades relacionadas a conteúdos escolares para serem feitas no ambiente extraescolar, o “para casa”. Uma criança do ambiente tradicional disse considerar uma escola ruim quando esta não desenvolve qualquer atividade com as crianças. Vejamos os extratos a seguir.

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? *Quer dizer que uma que vai e joga... e uma que tem que fazer “para casa”* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC).

Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins? [...] *eu acho porque... porque tem algumas escolas que são boas e algumas que são ruins. Mas por que será que existe umas que são boas e outras que são ruins? Porque tem aulas que não tem atividade... que não tem brinquedo...* (Criança 20, de 6; 1 anos, ET).

Embora pouco citadas, percebe-se que as atividades que são realizadas ou não pelas escolas as qualificam como boa ou ruim. Por mais que as crianças apresentem limitações ao justificarem fenômenos sociais, como a existência de escolas boas e ruins, suas explicações são importantes para compreendermos como elas pensam e como estão construindo suas representações sobre a escola, além de refletirmos sobre quais elementos as crianças utilizam para qualificar o ambiente escolar. Esses dados possibilitam também repensarmos os ambientes oferecidos às crianças em busca de escolas que atendam as reais necessidades e interesses das crianças.

## **7. Soluções**

O último item do roteiro de entrevista denominado “soluções” reúne perguntas que visam compreender as soluções apresentadas pelas crianças diante das situações-problemas colocadas a ela. As perguntas que compõem esse bloco são: O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? O que você acha que poderia ser feito para ter escola para todas as crianças?

Quando questionadas sobre o que poderia ser feito para todas as escolas serem boas, quatro crianças do ambiente construtivista e três do ambiente tradicional deram respostas não importistas ou fabuladas, enquanto 14 crianças do ambiente construtivista e 17 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 49.

**Tabela 49** – Número de respostas e porcentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Soluções para todas as Escolas serem Boas

Subcategorias		Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
		Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos		8	44,4	16	61,6	24	54,5
Aspectos humanos		3	16,7	2	7,7	5	11,4
Atividades desenvolvidas	Brincadeiras brincar	1	5,6	1	7,7	2	6,7
	Conteúdos escolares	-		-		-	
	Atividades diversas	-		1		1	
Alimentação e, ou, rotina		1	5,6	-	-	1	2,3
Aprendizagem		2	11,1	3	11,5	5	11,4
Comportamentos considerados inadequados		2	11,1	3	11,5	5	11,4
Ser igual à sua escola		1	5,6	-	-	1	2,3
<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Grande parte das respostas das crianças dos ambientes construtivista e tradicional, 44,4 e 61,6%, respectivamente, menciona os aspectos físicos nas soluções propostas para que todas as escolas sejam boas. As crianças ressaltam a necessidade de espaços externos e a existência de muitos brinquedos para que uma escola seja boa. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Todas podiam ser reformadas... Reformadas como? Trocar uma mesa fraca por uma mesa forte, trocar um montão de coisas. O que mais podia trocar pra ela ficar boa? Os brinquedos meio sem graça com os brinquedos mais legais* (Criança 6, de 5; 7 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Um monte de coisa. Me fala uma coisa que podia ser feito pra todas as escolas serem boas. Parquinho... casa de brinquedo, carrinho de controle remoto, carro, boneca, boneca... tudo que tem* (Criança 26, de 6; 3 anos, ET).

A ênfase dada pelas crianças aos aspectos físicos pode ser explicada pelo fato de estarem no estágio pré-operatório e, portanto, terem seu pensamento preso à percepção (BARRETO, 2001). Como ressalta Delval (2002), as crianças até os 10-11 anos compreendem e explicam o mundo social com base nas aparências, nos aspectos mais

visíveis da situação. Como característica do seu pensamento, sua representação está ligada à ação, ou seja, suas representações estão muito próximas das ações, além de terem a tendência de focalizar apenas um aspecto do objeto ou fenômeno sobre o qual seu raciocínio incide, assimilando aspectos que mais chamam atenção, desconsiderando, muitas vezes, outros aspectos importantes.

Embora as crianças apresentem limitações no seu pensamento, suas soluções apontam quais espaços e objetos que privilegiam no ambiente escolar. Suas falas nos mostram a necessidade da presença de espaços e objetos que envolvem o brincar, o lúdico.

Com relação às subcategorias aspectos humanos (11,4%), comportamentos considerados adequados (11,4%) e aprendizagem (11,4%), as respostas das crianças dos dois ambientes escolares se aproximam. Quando as crianças do ambiente construtivista e tradicional apresentam soluções relacionadas aos aspectos humanos, elas ressaltam que para todas as escolas serem boas é preciso que os professores respeitem as crianças, apresentando atitudes que valorizam a bondade e que se aproximam do que as crianças desejam, ou seja, que deixem as crianças fazerem o que elas querem. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *As professoras fazer o que as crianças quiser* (Criança 16, de 5; 11 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? [...] *ai eu também não sei. O que podia ser feito pra todas serem boas? Professoras boazinhas...* (Criança 25, de 5; 11 anos, ET).

As crianças também citam o processo ensino-aprendizagem como solução para todas as escolas serem boas. Para as crianças dos dois ambientes escolares uma escola boa é aquela na qual elas aprendem conteúdos escolares, principalmente aqueles voltados para alfabetização. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? [...] *aah... todas as escolas serem boas? Aprender a ler, escrever, pegar giz, não matar os animais* (Criança 4, de 6; 6 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Pô brinquedo... aprender escrever* (Criança 33, de 6; 3 anos, ET).

Uma solução proposta pelas crianças dos dois ambientes escolares é que as pessoas que convivem no ambiente escolar tenham comportamentos considerados adequados. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *A gente, os amigos não baterem, professora não falar mal* (Criança 10, de 5; 10 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Pedir desculpas pra pessoa, e ninguém brigar com ninguém* (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).

Os comportamentos ressaltados pelas crianças se referem ao respeito ao próximo, tanto nas relações entre as crianças e do professor para com elas, propiciando um ambiente no qual os conflitos são resolvidos de forma pacífica sem agressões. As crianças ressaltam, portanto, a necessidade de um ambiente escolar agradável, seguro e harmonioso, no qual a cooperação e o respeito contribuem para o seu desenvolvimento e sua motivação.

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar, embora não muito citadas, são apontadas pelas crianças do ambiente construtivista e tradicional como elementos que qualificam a escola. Segundo as crianças dos dois ambientes, é necessário que a escola desenvolva brincadeiras. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Ter professoras boas, área externas com bem... com bastante brinquedo, e atividades com brinquedos legais* (Criança 17, de 6; 2 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *É só pondo muita coisa nela, aí cada vez vai ficar mais com as outras escolas. Que coisas podia colocar nessas outras escolas? Podia por muitos brinquedos pras crianças, podia ter muitos teatro... podia ate ter todo dia teatro* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).

O brincar é sempre ressaltado pelas crianças como atividade agradável, interessante, que lhes dá prazer, portanto é imprescindível em um ambiente no qual passam várias horas no dia.

As subcategorias “alimentação e, ou, rotina” e “ser igual à escola da criança” aparecem somente em respostas das crianças que frequentam o ambiente construtivista. Embora cada subcategoria tenha sido citada apenas uma vez, são as soluções que nos apontam elementos que as crianças consideram necessários no ambiente escolar. Uma

criança ressalta a necessidade de “tempos” no cotidiano escolar, por exemplo, a hora de ir pra área externa, a hora de lanchar, etc.. Outra criança sugere que para todas as escolas serem boas elas poderiam ser iguais à sua, pois ela a considera boa. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *Hum... O que você acha? O que tem que ter na escola pra ela ser legal, ser boa e que podia ser feito em todas as escolas? Hora de brincar, hora... hora de ir lá pra área externa e hora de lanchar* (Criança 8, de 6; 2 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas? *É.. é... pra mudar de escola que é igualzinho a essa, essa é boa* (Criança 18, de 5; 9 anos, EC).

Com relação às soluções apresentadas pelas crianças para ter escolas para todas as crianças, três crianças do ambiente construtivista e sete do ambiente tradicional deram respostas não importistas ou fabuladas e 15 do ambiente construtivista e 13 do ambiente tradicional deram respostas classificadas como crenças. As respostas-crenças das crianças dos dois ambientes escolares foram agrupadas em subcategorias, apresentadas na Tabela 50.

**Tabela 50** – Número de respostas e percentual por subcategoria apresentadas pelas crianças, segundo a categoria Soluções para ter Escolas para todas as crianças

Subcategorias	Ambiente Construtivista		Ambiente Tradicional		Total de Respostas	%
	Nº de Respostas	%	Nº de Respostas	%		
Aspectos físicos	1	6,7	6	46,2	7	25,0
Construir/montar escolas	13	86,6	7	53,8	20	71,4
Pobres não pagarem	1	6,7	-	-	1	3,6
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>28</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa (2011).

Podemos verificar pela Tabela 50 que tanto as crianças do ambiente construtivista quanto as crianças do ambiente tradicional apontam como principal solução para ter escolas para todas as crianças, com 86,6 e 53,8% das respostas, respectivamente, a construção de muitas escolas. Porém, as crianças do ambiente tradicional também destacaram, com 46,2% das respostas, os aspectos físicos quando apontam a necessidade de aumentar o número de salas, cadeiras, e outros objetos como

solução plausível para o problema proposto, enquanto somente uma criança do ambiente construtivista citou os aspectos físicos em sua resposta, correspondendo a 6,7% das respostas. Vejamos os extratos a seguir.

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Pra todas as crianças... é só, é só... é só falar com o presidente que aí ele manda consertar todas escolas, até os lugares das casas, aí escolas nas casas...* (Criança 6, de 5; 7 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *É só construir... é só construir um monte de escola* (Criança 20, de 6 anos; 1 ano, ET).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Construir muitas escolas* (Criança 13, de 5; 10 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Pra ter muitos brinquedos pra ter as escolas* (Criança 15, de 6; 2 anos, EC).

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *Tem que ter parquinho, tem que ter um monte de sala, tem que ter muita cadeira, tem que ter muitos... salas...* (Criança 29, de 5; 8 anos, ET).

A solução apontada pelas crianças dos dois ambientes escolares de construir escolas, assim como a solução destacada pelas crianças do ambiente tradicional de aumentar os aspectos físicos nas escolas, revela a característica de um pensamento ainda extremamente concreto e preso ao que lhes é perceptível. A criança até os 10-11 anos, como destaca Delval (2002), dão explicações sobre o mundo social com base nas aparências, no que é mais visível e observável diretamente.

É necessário destacar também a solução proposta por uma criança do ambiente construtivista: dos pobres não pagar. Vejamos o extrato a seguir.

O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças? *As que têm dinheiro pagar e as que não têm não pagar* (Criança 16, de 5; 11 anos, EC).

Embora essa solução represente apenas 6,7% das respostas das crianças do ambiente construtivista e não ser citada pelas crianças do ambiente tradicional, ela nos faz questionar que, apesar de no Brasil existir o ensino público gratuito, quem tem acesso a uma educação de qualidade e com boa estrutura? Em um país como o nosso, onde a educação básica pública é vista, por grande parte da população, como precária e deficiente em recursos, e onde a educação privada cresce pela demanda das pessoas que

buscam uma educação melhor para seus filhos, é preciso repensar a educação pública, buscando sua melhoria para que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Quando nos referimos a uma educação de qualidade não nos restringimos somente a uma estrutura física ampla e adequada à idade das crianças e com uma diversidade de materiais disponíveis, mas também a profissionais capacitados e às propostas pedagógicas que de fato promovam o pleno desenvolvimento da criança, em todos os seus aspectos, físico-motor, moral, social, cognitivo e afetivo, bem como o desenvolvimento de sua autonomia.

Embora as crianças cite soluções pontuais, elas são importantes e úteis para repensarmos o ambiente escolar e buscarmos subsídios para que mudanças aconteçam no sentido de atender às demandas e aos interesses das crianças, seus usuários, soluções essas viáveis e realmente necessárias.

Com base nos resultados apresentados, podemos inferir que as crianças, mesmo as mais novas, constroem representações sobre sua realidade e têm o que dizer sobre ela. No caso desta pesquisa, podemos afirmar que as crianças que se encontram na faixa etária de 5 a 6 anos de idade são capazes de descrever, conceituar e caracterizar a escola, instituição social que frequentam por várias horas ao dia.

A representação de escola se deu de forma bem semelhante para as crianças do ambiente construtivista e tradicional no que se refere à maneira de representá-la. Percebe-se que as crianças dos dois ambientes escolares se basearam no que se tem na escola, sejam os aspectos físicos ou humanos, bem como o que se faz no ambiente escolar, as relações ali estabelecidas, sua rotina e seu cotidiano. Porém algumas diferenças entre as representações das crianças dos dois ambientes escolares foram percebidas, principalmente no que se refere à ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo ensino-aprendizagem, especialmente de conteúdos relacionados à leitura e à escrita, enquanto as crianças do ambiente construtivista destacaram o brincar, a ludicidade, como aspectos primordiais da escola. Além disso, as crianças do ambiente tradicional trouxeram, em algumas falas, práticas pedagógicas que revelam um ambiente dominado pelas relações de coerção e poder do adulto.

As crianças na educação infantil, principalmente as que estão nos anos finais dessa etapa da educação básica, têm perdido, cada vez mais, seu espaço de ser criança e desfrutar da infância com ludicidade e liberdade, devido à visão mecanicista que reduz essa etapa a um mero estágio preparatório e antecipatório. Neste caso, as crianças são

“domesticadas” para o ingresso na vida acadêmica, que valoriza o produto final do conhecimento e não seu processo, já com seu espírito inquiridor adormecido, formando cidadãos conformistas e sem autonomia intelectual e, conseqüentemente, sem autonomia moral.

Como aponta Kishimoto, *com a urbanização, industrialização, e novos modos de vida, esqueceu-se a criança, encurtou a infância, a criança tornou-se um precoce aprendiz* (KISHIMOTO, 2001, p. 11).

Ao defendermos a ideia de que as representações das crianças são construídas na sua relação com o meio no qual estão inseridas, podemos inferir que o ambiente escolar influenciará o seu modo de ver o mundo e compreender a função da instituição escola, o que de fato foi revelado pelas diferenças encontradas nas representações das crianças dos dois ambientes escolares nesta pesquisa, mesmo que estas diferenças tenham sido pequenas.

Como ressalta Martins (2010), para a criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil o espaço é o lugar onde brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por ela. Para a criança, o espaço está diretamente relacionado com todas estas ações e com as vivências, muito pessoais, das quais participa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O aprender a ler e interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso comum e superar as ideologias, decidir e tomar direções autonomamente são processos dolorosos que o homem moderno tem de enfrentar e que podem ser minimizados com o auxílio da escola, se esta, é claro, compreender a necessidade de mudar sua “cara”, seus métodos e seus modos de tratar a criança dos nossos tempos (QUINTEIRO, 2002, p. 43).*

Na presente pesquisa buscou-se conhecer, compreender e comparar as representações de escola em crianças da educação infantil inseridas em ambientes educacionais distintos, um construtivista e um tradicional. Os dados comprovaram e reforçaram a ideia de que as crianças têm o que dizer sobre sua realidade e que desde cedo constroem representações sobre o mundo na busca de dar sentido a ele. Portanto, a pesquisa evidencia a importância de conhecermos e considerarmos o ponto de vista das crianças, principais usuárias das Instituições de Educação Infantil, por verificar que elas são informantes competentes sobre seu ambiente.

O método clínico piagetiano mostrou-se adequado para conhecer o que as crianças pensam, sentem e compreendem sobre a escola, instituição em que passam várias horas do seu dia. A intervenção constante diante da resposta do sujeito, essência do método, permitiu compreender melhor o sentido das falas das crianças sobre o ambiente escolar. É importante ressaltar também que a utilização do método clínico exige muita prática do pesquisador, pois constantemente, durante a entrevista, ele tem de levantar hipóteses diante da resposta do sujeito para intervir de forma a compreender o que a criança está falando. Além disso, por não existir protocolos de entrevistas prontos sobre as várias temáticas, a construção da entrevista demanda reflexão constante para elaboração de perguntas que realmente atinjam os objetivos propostos e sejam compreensíveis para o sujeito.

O estudo-piloto foi necessário para aprimoramento do instrumento e para elaboração do material concreto utilizado na entrevista para apoio ao pensamento das crianças, auxiliando-as a compreender e responder as perguntas. É importante salientar que, devido às suas especificidades, tanto a elaboração das perguntas da entrevista quanto a do material de apoio, que nesta pesquisa foi confeccionado, demandaram tempo e muita reflexão, processo este necessário e fundamental para atingirmos nossos objetivos.

Partimos de duas hipóteses fundamentais. A primeira de que as crianças compreendem e conceituam a escola a partir de aspectos que lhes são mais visíveis, ou seja, suas explicações sobre a escola baseiam-se em elementos que podem ser observados diretamente no contexto escolar. A segunda hipótese de que as representações que as crianças constroem sobre a escola sofrem influências do ambiente escolar que frequentam, portanto as crianças que frequentam um ambiente construtivista e as crianças que frequentam um ambiente tradicional constroem representações diferenciadas sobre a escola.

A primeira hipótese foi confirmada pelos resultados da pesquisa, que evidenciaram que as crianças dos dois ambientes escolares concentraram-se em explicações baseadas no que tem na escola, aspectos físicos e, ou, humanos; no que se faz na escola, atividades e rotina, bem como nos sentimentos e nas vivências em relação à instituição. Essas semelhanças em suas representações podem ser explicadas pelas características do pensamento das crianças participantes da pesquisa e como elas constroem suas representações sobre o mundo. Segundo a teoria piagetiana, as crianças de 5 a 6 anos, faixa etária das crianças da pesquisa, encontram-se, teoricamente, no estágio de desenvolvimento pré-operatório. O pensamento pré-operatório apresenta características peculiares que demonstram o modo de funcionamento e a capacidade de compreensão do mundo. A criança no processo de construção do conhecimento social, na tentativa de se adaptar à realidade social, está a todo o momento procurando explicar o mundo em que vive e, para isto, presta atenção a um número cada vez maior de elementos.

Percebemos que as crianças, desde pequenas, buscam compreender o mundo ao seu redor e lhe dar significações, e embora seu modo de explicar e dar significado ao mundo seja diferente do adulto, seu pensamento possui uma coerência interna. Desta forma, como ressalta Ferreira (2005), citado por Leite (2008), é necessário considerar que as crianças se expressam de um modo muito peculiar e diferente do adulto, e que embora elas se expressem diferentemente de nós é necessário assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências sejam diferentes daqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem.

A segunda hipótese foi confirmada parcialmente, pois as representações de escola das crianças dos dois ambientes escolares foram semelhantes no que diz respeito às subcategorias utilizadas para representar a instituição escolar, diferenciando-se

somente em quais subcategorias foram mais frequentes e enfatizadas nas respostas das crianças do ambiente construtivista e as crianças do ambiente tradicional.

A principal diferença encontrada nas representações das crianças dos dois ambientes escolares foi a ênfase dada pelas crianças do ambiente tradicional ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, principalmente os conteúdos referentes à leitura e à escrita, enquanto as crianças do ambiente construtivista enfatizaram o brincar e as atividades que o envolvem. É importante ressaltar que não queremos dizer que as crianças do ambiente tradicional não tenham citado o brincar e que as crianças do ambiente construtivista não tenham citado a aprendizagem de conteúdos. Porém, a preocupação e a valorização da aprendizagem de conteúdos como função primeira e qualificadora da escola foram ressaltadas pelas crianças do ambiente tradicional, diferentemente das crianças do ambiente construtivista, que se atentaram para outros aspectos como o brincar, as brincadeiras e os aspectos humanos como elementos que qualificam a escola e que caracterizam uma escola.

Essa diferença encontrada nas representações das crianças dos dois ambientes escolares pode ser explicada pelas interações e trocas que estabelecem com o meio em que estão inseridas. Isso se dá porque a compreensão da escola, como uma instituição social, é um conhecimento social de origem arbitrária e cultural, construído pela criança a partir do intercâmbio com as pessoas, ou seja, a partir das ações e interações com os outros, mas com ação da criança, de como ela interpreta a realidade.

Diante disso, podemos inferir que os aspectos ressaltados pelas crianças do ambiente construtivista e do ambiente tradicional se relacionam com o que é valorizado em cada ambiente e transmitido pelas pessoas com as quais as crianças interagem nesse meio e reconstruído por elas. Como ressalta Cantelli (2000), citando Degrini (s.d.), as representações ou os modelos que os sujeitos constroem para compreender o mundo social estão compostos de imagens e representações referentes às pessoas, às interações estabelecidas entre elas e às expectativas que essas pessoas constroem, os papéis sociais, as normas e os valores que regulam aquilo que é aceitável ou não em uma cultura, as crenças, as atitudes, os valores e a forma de funcionamento da sociedade, ou seja, de suas instituições.

Mas ao refletirmos sobre as semelhanças encontradas nas representações das crianças, fica evidente a importância que o brincar assume para as crianças dos dois grupos. Mesmo as crianças do ambiente tradicional, que ressaltaram o processo ensino-aprendizagem ao representarem a escola, destacaram o brincar como atividade que lhes

proporciona prazer e que é indispensável na escola, mesmo que essa atividade seja, nesse ambiente, considerada oposta à aprendizagem e ao estudo. Tanto o brincar, como atividade, quanto os aspectos físicos que o envolvem, especialmente os brinquedos e os espaços externos, destacaram-se nas falas das crianças dos dois ambientes escolares. O destaque assumido pelos espaços externos nas falas das crianças nos chamou atenção, pois sua presença constante em seus discursos como espaço preferido nos fez refletir sobre como o brincar se constitui e acontece nesses espaços, uma vez que mesmo as crianças do ambiente construtivista, que têm a possibilidade de brincar dentro e fora da sala, diferentemente das crianças do ambiente tradicional, que têm o espaço externo como o lugar em que o brincar é possível, demonstram forte preferência pela área externa como lugar do brincar livre e da diversão.

As crianças ressaltaram aspectos, principalmente em relação ao brincar, que nos apontam para a necessidade de reflexões e mudanças nas instituições educacionais que atendem as crianças da educação infantil. Mudanças estas que atendam as reais necessidades, especificidades e desejos das crianças, que vão ao encontro dos estudos sobre a educação infantil, no que se referem ao ambiente físico, às práticas pedagógicas, entre outros aspectos, visando à sua qualidade. Não uma escola que se iguale a um modelo de ensino fundamental, como ressalta Oliveira (2002), no qual as crianças têm de ficar longos períodos imobilizadas e atentas a uma única fonte de estímulo, mas sim uma escola onde o brincar se faz presente em todos os momentos e articula os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem.

A escola “das crianças” é uma escola onde o prazer está estritamente relacionado às brincadeiras, à ludicidade, à afetividade, às relações de respeito e cooperação entre as pessoas e à variedade de oportunidades de exploração do meio. A escola “das crianças” é a escola do movimento, da criatividade, e não uma escola que limita e determina como e em qual momento pode-se mover as carteiras e que empobrece as possibilidades de exploração, investigação e criatividade por meio de atividades repetitivas e restritas ao lápis e papel.

Uma escola boa, segundo as crianças, é aquela onde ela pode sentir e vivenciar com prazer e liberdade o brincar, o que pode explicar o destaque dado pelas crianças dos dois ambientes escolares aos espaços externos, que mesmo em um ambiente construtivista, onde o brincar também está presente na sala de aula, foram considerados como espaços privilegiados pelas crianças.

Ao analisar e discutir os dados, podemos perceber que embora o pensamento das crianças apresente limitações elas têm o que dizer sobre sua realidade e que sua fala é de extrema importância para refletirmos sobre os ambientes escolares que temos oferecido a elas, para que possamos nos mover na busca de mudanças necessárias. As informações destacadas pelas crianças nos apontam possíveis caminhos para criar nelas a necessidade de ir à escola, fazendo desta um ambiente prazeroso, onde as crianças gostem de ir e se sintam motivadas na busca pelo conhecimento. Como ressalta Tonucci (2005), ao trabalhar com as crianças ouvi-las é um recurso relevante, que pode reconstruir a esperança para o futuro e a vontade corajosa de realizar a mudança.

Poder “dar voz” às crianças foi uma experiência muito rica, que permeou todo o trabalho de campo, e não somente se restringiu às respostas das crianças propriamente ditas. A escolha de participar ou não da pesquisa, ao mesmo tempo em que as possibilitava se fazer ouvir, também as respeitava em sua escolha de calar, mas o fato de permitir que se expressassem já demonstrava a importância atribuída por nós à sua voz. Talvez por isso o grande interesse das crianças de participar da pesquisa e até mesmo o fato de se sentirem importantes, principalmente as crianças do ambiente tradicional e aquelas que eram consideradas “bagunceiras e complicadas”, ao terem suas falas ouvidas e consideradas relevantes.

Esses comportamentos nos apontam para a necessidade da escola possibilitar que as crianças expressem, inclusive pela fala, seus anseios, seus desejos e o modo como compreendem o mundo ao seu redor com liberdade. Entrevistar as crianças foi uma experiência prazerosa e ao mesmo tempo desafiadora para mim como pesquisadora e profissional da educação infantil, pois entrevistá-las, visando compreender seu pensamento e suas crenças, exigiu que me colocasse na perspectiva delas e constantemente levantasse hipóteses sobre os caminhos do seu pensamento, como também me causou encantamento sobre seu modo peculiar de ver e compreender o mundo e criou em mim uma necessidade de fazer suas vozes ouvidas.

A experiência de campo veio reforçar a ideia de que as crianças têm o que dizer sobre sua realidade e que, portanto, elas precisam de professores, pesquisadores, familiares que estejam dispostos a ouvi-las. Não um ouvir aleatório e descomprometido, mas um ouvir atento e compromissado com suas falas.

As crianças, parceiras nesta pesquisa, nos revelam e apontam possibilidades de fazer da escola um ambiente prazeroso, um lugar onde possam “ser criança” e construir seu conhecimento e desenvolver sua autonomia intelectual e moral de forma signifi-

cativa. Para que a educação atinja seu objetivo de promover o pleno desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos, seja físico, motor, social, moral, cognitivo e afetivo, é necessário ouvi-las e considerar suas “vozes” para repensarmos os ambientes que oferecemos a elas desde a educação infantil.

A partir dos resultados encontrados na pesquisa, verifica-se a necessidade de algumas reflexões e mudanças no âmbito da educação infantil, principalmente em relação ao ambiente tradicional. É importante que a escola, incluindo os (as) professores (as), reflita sobre o lugar do brincar no cotidiano da instituição, especialmente como ele se faz presente nas atividades realizadas com as crianças, tanto nas áreas externas quanto nas salas de aula. Ao destacarmos a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como a relevância que ele tem para as crianças, é preciso pensar em atividades lúdicas que permitam diversas possibilidades de experimentação e ação por parte das crianças, para que elas possam aprender e se desenvolver com prazer.

É necessário pensar em práticas que promovam a autonomia das crianças e que instiguem seu espírito inquiridor e, portanto, abandonar práticas que reforcem o poder do adulto sobre a criança, inibindo sua ação, tão importante para que ela construa seu conhecimento e sua autonomia moral e intelectual. É preciso repensar como as crianças têm vivenciado sua infância na escola, se essa vivência tem sido prazerosa, respeitando suas expressões, seus anseios e suas necessidades, pensando sempre em seu bem-estar e na sua qualidade de vida.

Outra questão que aponta a necessidade de reflexão e que foi marcante e presente nas falas das crianças do ambiente tradicional foi a utilização do termo “tia”, ao se referirem às professoras. A importância de se discutir essa questão não se refere ao termo em si, mas à ideologia que ele traz consigo. Como aponta Paulo Freire (1997), essa situação revela a desvalorização profissional ao transformar a professora em um parente, além de tentar acalmar sua capacidade de luta como classe profissional. Para ele, ao recusarmos a identificação da figura do(a) professor(a) com o da tia não significa menosprezar ou diminuir a figura da tia, porém aceitar essa identificação significa retirar algo fundamental do(a) professor(a) que é a *sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente* (FREIRE, 1997, p. 9).

Embora essas mudanças sejam lentas, por se apresentarem como algo recorrente e comum em nossa sociedade, é necessário que elas comecem, e porque não começar pela escola?, local onde esses profissionais atuam diariamente com as crianças e têm a possibilidade de testemunhar junto com as crianças e suas famílias os valores da

democracia, ao assumirem uma posição de luta democrática. Segundo Freire (1997), *ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão* (FREIRE, 1997, p. 9).

A pesquisa traz contribuições para o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica e para a linha de pesquisa Família, Bem-estar Social e Qualidade de Vida, uma vez que, ao trazer as representações das crianças sobre como elas compreendem a escola, o que elas esperam dessa instituição e quais elementos fazem da escola um lugar prazeroso e agradável para se desenvolver e construir conhecimentos, possibilita a reflexão e ação em direção às mudanças necessárias no ambiente escolar para promover a qualidade de vida da criança, membro da família que desde cedo frequenta e recebe diretamente o atendimento oferecido pela instituição escolar. Além disso, a pesquisa evidencia a importância e a necessidade da família ouvir e considerar o que as crianças têm a dizer, principalmente em relação às questões que lhes dizem respeito, o que pode contribuir para a tomada de decisões.

Nesse percurso de pesquisa, tivemos também limitações. A principal delas foi a extensão dos dados, o que exigiu que dispensássemos um grande período de tempo para transcrição das entrevistas e análise dos dados.

Esta pesquisa se diferencia dos demais estudos feitos com crianças sobre a escola à medida que, ao comparar as representações das crianças de dois ambientes escolares diferentes, um tradicional e outro construtivista, foi possível constatar que mesmo em um ambiente construtivista, onde o brincar se faz presente nas salas de aula, o que não acontece nas salas tradicionais, as crianças, como aquelas do ambiente tradicional, demonstram sua preferência pelas áreas externas da escola como o lugar do brincar, da diversão e da alegria. Resultado este que nos instiga e nos faz refletir sobre esse espaço na educação infantil, abrindo caminho para futuras pesquisas.

Considerando a continuidade e o aprofundamento desta investigação, caberiam algumas questões: como as crianças em diferentes idades e níveis de ensino representam a escola? O brincar se faz presente nas representações sobre a escola das crianças e dos adolescentes que frequentam o ensino fundamental? As crianças utilizariam os mesmos elementos que se basearam para representar a escola, ao representar outros ambientes frequentados por elas, por exemplo, o ambiente familiar, brinquedotecas e outros espaços de lazer?

Estas considerações e as questões levantadas nos mostram a relevância e a necessidade de novos estudos sobre a construção do conhecimento social, incluindo as crianças como protagonistas da pesquisa, como informantes capazes de falar sobre as questões que lhes dizem respeito. É importante ressaltar que este estudo é um recorte da realidade, fazendo-se necessárias novas pesquisas, abrangendo crianças de outras idades, de outras classes sociais, de culturas diferentes, com características distintas do grupo aqui pesquisado.

A partir dos resultados desta pesquisa, é possível refletirmos sobre qual escola queremos, como pesquisadores(as), professores(as), pais e sociedade, para nossas crianças. As crianças e os estudos na área nos apontam caminhos necessários para a mudança em busca de uma escola que vise à formação de um cidadão crítico, autônomo e que sinta prazer em sua busca pelo conhecimento. Uma escola que respeite a fala das crianças e suas especificidades e que possibilite seu desenvolvimento integral e sua aprendizagem por meio do brincar, de espaços planejados e de um ambiente sociomoral cooperativo.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, K. A. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade de Minho, Braga, Portugal, 2010.

ALVES, S. A. *et al. Avaliação do ambiente construído através da percepção ambiental: metodologia aplicada à escola PRODECAD – UNICAMP*. ENCAC – ELACAC 2005. Maceió, Alagoas, Brasil – 5 a 7 de outubro de 2005.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. IN: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. O. S. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARRETO, M. L. M. *Interação social e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças em jogos em grupo e atividades livres no “playground”*. 1996. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

BARRETO, M. L. M. *Procedimentos de representação gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade: uma perspectiva piagetiana*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2001.

BARRETO, M. L. M. *Fundamentos da teoria piagetiana*. Viçosa, MG: UFV, 2010. (Notas de aula).

BASTOS, A. L. *A política de atendimento nas Instituições de Educação Infantil públicas do município de Viçosa – MG: entre a realidade e as proposições legais e teóricas*. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2007.

BAZÍLIO, Luis Cavalieri. Infância “rude” no Brasil. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: Letras, 2002.

BLOWER, H. S. *O lugar do ambiente na educação infantil: Estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer*. 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – Coedi. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. 3 v.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Vol. 1. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010.

BRENELLI, P. R. Jogos de regras em sala de aula: um espaço para a construção operatória. In: SISTO, E. F. (Org.). *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CALLOIS, R. *O homem e o sagrado*. Lisboa, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem).

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CANTELLI, V. C. B. *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. de L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 10, p. 217-226, maio/ago. 2005.

CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. R. *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DELVAL, J. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na Escola*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

DEVRIES, R. *et. al.* O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In: DEVRIES, R. *et. al.* (Ed.) *O currículo construtivista na educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FERREIRA, L. M. *Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico*. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2008.

FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, SP: Pioneira, 1975.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. IN: ZABALZA, M. A. (Ed). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000. p. 147-164 (Cadernos de Educação Básica, 6).

FORTUNATI, A. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. IN: CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FRIEDMANN, A. O papel do brincar na cultura contemporânea. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, RS, v. I, n. 3, dez. 2003 a mar. 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. A importância atribuída à escola por crianças inseridas em ambiente sócio-moral construtivista e ambiente tradicional: o desenho como forma de expressão do conhecimento social. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 2, n. 3, jan.-jul., 2009.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo, RS: Perspectiva, 2000.

JAUME, M. A. R. O Ambiente e a distribuição de espaços. In: ARRIBAS, T. L. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JORGE, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. *Revista do Departamento de Psicologia*, v. 12, n. 2-3, p. 55-67, 2000.

- KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria piagetiana para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo, SP: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, SP, p. 7-14, 2001. (Supl. 4).
- \_\_\_\_\_. T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, São Paulo, jun./dez. 2001.
- KOAHN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância*. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo, SP: Oficina de Textos, 2011.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, SP, n. 116, p. 41-59, 2002.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p. 51-65.
- KULMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, maio/ago. São Paulo, SP, 2000. P. 5-18.
- KULMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.
- LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 118-140.
- LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo, SP: Nobel, 1989.
- MACEDO, L. Relações entre a ação e sua compreensão. *Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 19-26, 1994.
- MARCONI, M. de. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas, 2007.
- MARTINS, R. de. C. *A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?* 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Arranjo espacial na creche: Espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 2, p. 367-378, 2003.

MINAYO, C. de. S. *et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTOYA, A. O. D. Representações e construção do conhecimento. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. v. 1, n. 1, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, A. M. R. de. *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R. De. Creche no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, F. N. de. O lugar do jogo na teoria de Jean Piaget: compreensões para o estudo da reciprocidade social. In: OLIVEIRA, F. N. de; BAZON, F. V. M. (Org.). *(Re) significando o lúdico: jogar e brincar como espaço de reflexão*. Londrina: EDUEL, 2009.

ORTEGA, A. C.; ROSSETI, C. B. A concepção de educadores sobre o lugar do jogo na escola. *Revista do Departamento de Psicologia*, v. 12, n. 2-3, p. 45-53, 2000.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. São Paulo, SP: Idéias & Letras, 1926/2005.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 6. ed. São Paulo, SP: Difel, 1966/1980.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympio Editora, 1984.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1976.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil – Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. *et al.* (Org.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 43-51.

- ROCHA, M. *Estudo da representação sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em uma perspectiva piagetiana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.
- SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T. Ambiente educativo e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 157-184, 2010.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga, Portugal, Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 2002.
- SILVA, I. de O. E. *Educação infantil no coração da cidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões Teórico-Methodológicas da Pesquisa com Crianças. Florianópolis, *Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005.
- SILVA, M. O. *Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.
- SINGLY, F. de. *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2007.
- SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, SP: Cortez, 2008. P. 52-78.
- TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1982.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Portugalia Ed., 1966.
- WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- WAJSKOP, G. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1996. [n.p.].
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### CARTA ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A Sr.  
Sra.

Coordenador (a) ou Diretor (a) da Instituição de Ensino

Prezada Senhora,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é **“Com a voz a criança: representações de escola a partir dos ambientes escolares”** o qual está vinculado à linha de pesquisa Família, Bem-estar Social e Qualidade de Vida e foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa.

A pesquisa objetiva analisar os ambientes escolares da Educação Infantil, a partir das representações que as crianças da faixa etária entre 5 e 6 anos, seus usuários, tem sobre esses ambientes. Para isso, serão feitas entrevistas com as crianças. As entrevistas são compostas por perguntas simples sobre o cotidiano delas na instituição, como forma de conhecer o pensamento das crianças sobre questões que lhes dizem respeito. É necessário dizer que as perguntas que serão feitas a elas, não as afetará em nada e, sim, será uma forma de ouvi-las e possibilitá-las expressar suas opiniões. O estudo poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos na área, como por exemplo, em relação à construção do conhecimento social, bem como subsidiar reflexões sobre o ambiente escolar de qualidade que proporcione o pleno desenvolvimento do ser humano em todos seus aspectos, promovendo sua autonomia e visão crítica de mundo.

Para efetivação do estudo vimos por meio desta solicitar autorização para realizarmos a pesquisa nesta instituição de ensino. A escolha desta unidade educacional se deu por atender aos critérios da pesquisa, como atender crianças na faixa-etária de 5 a 6 anos; por sua organização e funcionamento; pelo tipo de ambiente físico e humano.

Os instrumentos de coleta de dados serão: pesquisa documental (fichas de inscrição e, ou registros necessários) e entrevista individual com as crianças da educação infantil na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. Para maior fidedignidade do estudo, as entrevistas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão destruídas.

Esclarecemos que o contato com os participantes, bem como organização das entrevistas será de inteira responsabilidade da pesquisadora, tendo como princípio o sigilo absoluto das informações, além de respeitar a dinâmica de funcionamento da Instituição de Ensino para que esta não seja prejudicada.

Esclarecemos, ainda, que será solicitada autorização do responsável pelas crianças para a participação destas no estudo e o contato com estes é de nossa inteira responsabilidade. Também será solicitada o consentimento da própria criança em querer participar da pesquisa, respeitando sua vontade.

Certas de contar com a colaboração deste Conselho, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Bethania de Assis Costa  
(Mestranda)

Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup> Maria de Lourdes Mattos Barreto  
(Orientadora)

## APÊNDICE B

### CARTA AOS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PARA AUTORIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS COM SEUS DEPENDENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ao Sr.  
Sra.

Prezados Pais,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é **“Com a voz a criança: representações de escola a partir dos ambientes escolares”** o qual está vinculado à linha de pesquisa Família, Bem-estar Social e Qualidade de Vida.

A pesquisa objetiva analisar os ambientes escolares da Educação Infantil, a partir das representações que as crianças da faixa etária entre 5 e 6 anos, seus usuários, tem sobre esses ambientes. Para isso, serão feitas entrevistas com as crianças. As entrevistas são compostas por perguntas simples sobre o cotidiano delas na instituição, como forma de conhecer o pensamento das crianças sobre questões que lhes dizem respeito. É necessário dizer que as perguntas que serão feitas a elas, não as afetará em nada e, sim, será uma forma de ouvi-las e possibilitá-las expressar suas opiniões. O estudo poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos na área, como por exemplo, em relação à construção do conhecimento social, bem como subsidiar reflexões sobre o ambiente escolar de qualidade que proporcione o pleno desenvolvimento do ser humano em todos seus aspectos, promovendo sua autonomia e visão crítica de mundo.

Para efetivação deste estudo, vimos por meio desta solicitar a autorização para realizarmos a entrevista com seu (a) filho (a). Informamos que a pesquisa foi autorizada pelo Conselho Pedagógico da instituição que ele frequenta e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para autorizar que seu (a) filho (a) possa participar da entrevista, a qual, para maior fidedignidade, será gravada, sendo as gravações destruídas após a transcrição e análise. Também será solicitado o consentimento da própria criança em querer participar da pesquisa, respeitando sua vontade. Com o objetivo de resguardarmos os aspectos éticos da pesquisa, a identificação dos entrevistados será preservada e não será divulgada.

Solicito, por gentileza, o preenchimento dos dados a seguir e a devolução na escola até o dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Certas de contar com a sua colaboração, subscrevemo-nos, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Bethania de Assis Costa  
(Mestranda)  
e-mail: [bethania.assisc@ufv.br](mailto:bethania.assisc@ufv.br)

Maria de Lourdes Mattos Barreto  
(Orientadora)  
e-mail: [mmattos@ufv.br](mailto:mmattos@ufv.br)

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nome do responsável:

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE C

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Nº

Entrevistador:	Local:
Transcrição:	Nome do sujeito:
Data da entrevista:	Data de nascimento:
Início:	Idade:
Término:	Instituição:
Duração:	

**História:** Era uma vez uma cidade muito legal, que tinha quase tudo que as pessoas precisam: tinha padaria, supermercado, loja, farmácia, igreja e outras coisas. Mas não tinha escola para crianças pequenas, só tinha escolas para crianças grandes. Então as pessoas que moravam nessa cidade acharam que precisava ter uma escola para crianças pequenas como você. Mas essas pessoas não sabiam como essa escola tinha que ser. Elas queriam uma escola que fosse boa, mas não sabiam do que as crianças gostavam, o que elas queriam que tivesse lá. Então, se você morasse nessa cidade, você poderia ajudar a construir a escola. **(Figura-história)**

<b>CATEGORIA</b>	<b>PERGUNTAS</b>	<b>COMPLEMENTARES</b>
<b>ESCOLA</b>		
<b>Descrição Inicial</b>	1) Se você fosse ajudar, me fala, pra você o que é uma escola?  2) As pessoas dessa cidade gostariam de saber, o que um lugar precisa ter pra ser uma escola?  3) Você acha que é importante ir á escola?	<i>O que as crianças gostariam que tivesse na escola?</i>  <i>Por que?</i>
<b>Autocaracterização</b>	4) Você estuda em uma escola?  5) Você gosta de ir à sua escola?  6) O que você gosta de fazer na escola?  7) O que você não gosta de fazer na escola?	<i>Qual?</i>  <i>Por que?</i>  <i>Por que? E na sala? E na área externa? Por que?</i>  <i>Por que? E na sala? E na área externa? Por que?</i>
<b>Aspectos</b>	8) Você acha que todas as escolas são boas?  9) Você acha que todas as escolas são ruins?  10) Pra você, o que é uma escola boa?  11) Pra você, o que é uma escola ruim?	
<b>Extensão</b>	12) Você acha que todas as crianças do mundo vão para a escola?  13) Você acha que todas as crianças da sua idade vão à escola?	<i>Por que?</i>  <i>Por que? E as crianças maiores que você? E as crianças menores que você?</i>
<b>Mudança</b>	14) Como uma escola ruim pode ficar uma escola boa?  15) Como uma escola que é boa pode ficar uma escola ruim?	<i>O que pode acontecer para uma escola “ruim” ficar “boa”?</i>  <i>O que pode fazer uma escola “boa” ficar “ruim”?</i>
<b>Justificativas</b>	16) Por que você acha que existem escolas boas e escolas ruins?	
<b>Soluções</b>	17) O que você acha que poderia ser feito para que todas as escolas fossem boas?  18) O que você acha que poderia ser feito pra ter escola pra todas as crianças?	<i>Como isso poderia ser feito?</i>

## APÊNDICE D

### MATERIAL CONCRETO UTILIZADO NA PESQUISA

