



QUE ESCOLA QUEREM AS CRIANÇAS? AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM UM AMBIENTE CONSTRUTIVISTA E UM AMBIENTE TRADICIONAL

Bethania de Assis Costa¹, Maria de Lourdes Mattos Barreto²

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, Licenciada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Viçosa, Docente da Faculdade Ciências Gerenciais de Manhuaçu, bethania_assis@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Graduada em Economia Doméstica, Docente do Departamento de Economia Doméstica e do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, mmattos@ufv.br

Resumo- Este artigo é parte de uma pesquisa sobre as representações de escola de crianças da educação infantil. Os dados analisados referem-se às ideias de crianças entre 5 e 6 anos de idade, que frequentam um ambiente escolar construtivista e um ambiente escolar tradicional sobre o que seria uma escola boa e uma escola ruim. O Método Clínico Piagetiano de pesquisa foi utilizado para coleta e análise. Os dados obtidos foram submetidos à análise qualitativa, e as respostas dos sujeitos, agrupadas em subcategorias. Os resultados demonstram que as crianças compreendem a escola a partir dos aspectos que podem ser observados diretamente no contexto escolar. Suas explicações estão baseadas no que existe na escola, aspectos físicos e/ou humanos; no que se faz na escola, atividades e rotina; bem como nos sentimentos e vivências em relação à instituição. Embora tenham sido encontradas semelhanças no modo de representar a instituição escola, foi possível verificar algumas diferenças em relação ao conteúdo das respostas e dos aspectos mais ressaltados pelas crianças de cada ambiente escolar. A principal diferença 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.

Palavras-chave: Representação de escola; Conhecimento social; Ambiente escolar.

Área do Conhecimento: Educação

INTRODUÇÃO

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 levaram ao desenvolvimento deste trabalho.

Compreender que tipo de ambientes são oferecidos às crianças e como elas compreendem, sentem e utilizam esses ambientes é extremamente importante e necessário na busca da superação dos desafios ainda existentes na Educação Infantil 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 a escola seja planejada, considerando todos os protagonistas envolvidos, inclusive as crianças que recebem o atendimento, pois, além de especificações técnicas, o ambiente

deve ser adequado a quem vai se utilizar dele e que muitas vezes percebe aspectos não identificados pelos que planejam esses ambientes.

Esta pesquisa 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 busca 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 a aprendizagem e a visão de mundo da criança. Essas informações são úteis para repensar o ambiente escolar e começarmos a agir em direção à qualidade de vida de nossas crianças. A escolha das crianças como sujeitos da pesquisa se justifica por elas serem o membro da família que recebe diretamente o atendimento.

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 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. Portanto, as representações que as crianças constroem sobre a escola sofrem influências do ambiente escolar que frequentam.

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.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial orientador de nossa pesquisa encontra-se apoiado na epistemologia genética de Jean Piaget. 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.

Em relação à questão da origem do conhecimento, Piaget se posiciona em uma visão interacionista/construtivista. Nessa visão, o sujeito é visto 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.

Para explicar muitos aspectos do pensamento e do comportamento das crianças, Piaget (1973) considera que elas passam por estágios de desenvolvimento que 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).

O segundo estágio, ao qual teoricamente os sujeitos que participaram da presente pesquisa pertenciam, é o estágio pré-operatório. Como características desse estágio de desenvolvimento, temos: Egocentrismo intelectual - a criança 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; Irreversibilidade - incapacidade da criança de compreender que certos fenômenos são reversíveis; Pré-conceitos e raciocínio transdutivo - os conceitos iniciais da criança pré-operatória são considerados pré-conceitos, pois são

dominados pelas ações, compostos de imagens e concretos, além disso, a criança tende a raciocinar ligando vários pré-conceitos, passando de uma particular a outro e tirando conclusões a partir destas relações (Barreto, 2001).

Outras características do pensamento pré-operatório são: a representação ligada à ação - embora a criança tenha a capacidade de representar a realidade, suas representações estão muito próximas das 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).

Na teoria piagetiana, o conhecimento social, objeto de estudo da nossa pesquisa, 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, citam-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.

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

Para Cantelli (2000), a posição de Piaget e de 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 a forma de organizá-los.

Delval (2002) ressalta que, ao longo de diferentes estudos realizados, inclusive por ele, acerca de diferentes domínios do conhecimento sobre a sociedade, parece que as explicações dadas pelos sujeitos coincidem, em muitos deles, em algumas características que se manifestam na forma de abordar os problemas. Para o autor, os progressos no conhecimento da sociedade seguem uma série de passos organizados e paulatinos que são semelhantes em vários domínios do conhecimento social.

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 conhecimento mais profundo e saber como evoluem as representações que os sujeitos constroem para dar sentido à sua realidade social.

No Brasil, podemos destacar alguns estudos, em relação à escola, referentes à percepção infantil, como os de Cantelli (2000), Oliveira (2001), Saravali e Guimarães (2010) e Martins (2010), mas nem todos sob a perspectiva piagetiana.

A investigação de Cantelli (2000) teve como objetivo identificar quais representações 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 classificados no nível I (7 a 9 anos), a escola é vista de forma fragmentada, sendo estas representações apoiadas em certos aspectos da organização escolar que lhes são familiares, como um conjunto de elementos materiais de pessoas e de tarefas.

Oliveira (2001), em sua pesquisa com 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, esse último como um lugar desejado pelas crianças por ser um dos únicos momentos em que lhes é permitido brincar, ou seja, ser criança.

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 de idade, inseridas num ambiente educacional sociomoral construtivista em comparação com as de crianças inseridas num 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 têm das caracterizações de uma escola boa ou ruim.

Martins (2010) teve em sua pesquisa o objetivo de 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 e 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.

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

METODOLOGIA

O método de coleta e análise dos dados utilizado na pesquisa foi o Método Clínico Piagetiano. 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, colocando-o em uma situação problemática que ele tem que 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.

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

O critério utilizado para a seleção da escola construtivista e da escola tradicional foi o da predominância de características que evidenciam cada um desses ambientes. Os dados foram coletados mediante entrevista clínica proposta por Piaget, objetivando conhecer e apreender as representações das crianças sobre a escola e seu ambiente físico, por meio de suas verbalizações. A entrevista clínica utilizada na pesquisa foi construída por não existir um protocolo pronto para a temática estudada. As questões da entrevista foram elaboradas com base na categoria Escola, e um desenho foi elaborado com base em uma história contada para as crianças no início da entrevista, problematizando uma situação de uma cidade que não tinha escola para crianças menores, que, portanto, seria construída. Os instrumentos metodológicos foram testados num estudo-piloto, realizado também em Viçosa-MG.

As crianças, individualmente, foram convidadas a se dirigir a uma sala previamente preparada, juntamente com a pesquisadora, onde foram entrevistadas. 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. Posteriormente à transcrição, as respostas das crianças foram classificadas nos tipos de respostas descritos por Piaget: não-importistas - qualquer coisa que a criança diz para se livrar do experimentador; fabuladas - histórias criadas pela criança do longo da entrevista sem relação com o tema e de caráter pessoal; e as crenças. 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. Embora existam os três tipos de crenças, é importante ressaltar que a própria entrevista utilizada na pesquisa não permite crenças sugeridas. Portanto, analisamos as crenças desencadeadas e espontâneas sem diferenciá-las, por não ser nosso objetivo e pela própria dificuldade em distingui-las.

As respostas das crianças para cada pergunta ou grupos de perguntas que compõem os itens da entrevista foram agrupadas em subcategorias. Essas subcategorias foram elaboradas com base nas respostas das crianças. As principais subcategorias referentes à categoria Escola foram as seguintes:

- Aspectos físicos: referem-se às respostas das crianças baseadas em dados externos, diretamente observáveis, tais como brinquedos, estrutura física etc.;

- Aspectos Humanos: referem-se às respostas em que as crianças fazem referência às pessoas que fazem parte da instituição, tais como professores, professoras e as crianças;

- Atividades Desenvolvidas: referem-se às respostas das crianças remetem ao que fazem no ambiente escolar, tais como brincadeiras, atividades diversas e atividades relacionadas a algum conteúdo escolar;

- Sentimentos: referem-se às respostas das crianças baseadas no que sentem em relação à escola, tais como o gostar da escola, achar a escola legal etc.;

- Aprendizagem: refere-se às respostas que fazem referência ao processo ensino-aprendizagem, tanto de conteúdos escolares quanto de comportamentos de solidariedade e de disciplina;

- Finalidade: refere-se às respostas em que as crianças falam da finalidade da escola como um lugar para se fazer algo;

- 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 água;

- Comportamentos considerados adequados/inadequados: referem-se às respostas que dizem respeito ao comportamento das pessoas da escola, tais como não bater, não falar mal etc.; e

- Regras/obrigações: referem-se às respostas das crianças que dizem respeito às regras ou obrigações do cotidiano e da rotina escolar.

É importante esclarecer que quando a criança forneceu mais de uma resposta pertencente a uma mesma subcategoria, ela foi contabilizada uma única vez; e quando a resposta da criança continha elementos de mais de uma subcategoria, esta resposta 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 percentual.

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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste artigo se referem às representações das crianças acerca da escola, correspondente ao item organizador da entrevista denominado “Aspectos” no qual as crianças são solicitadas a falar sobre suas ideias acerca de escolas boas e ruins, considerando os seguintes questionamentos: “*Pra você, o que é uma escola boa?*” *Pra você, o que é uma escola ruim?*”.

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 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).

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”.

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.

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.

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. Segundo DeVries (1998), para Piaget o interesse é central às ações pelas quais a criança constrói o conhecimento inteligência e moralidade.

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 entrarem 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 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 transmissão de conteúdo. Por se tratar de um conhecimento social, é nas trocas que estabelece com as pessoas do seu contexto que as crianças constroem suas representações.

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 ressalta DeVries (1998), um ambiente construtivista deve organizar a sala de tal maneira que atenda às necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais das crianças.

As crianças do ambiente construtivista 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.

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 crianças dos dois ambientes escolares destacaram 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, principalmente a falta de espaços externos, como fatores relevantes 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).

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.

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 faz com que a escola seja ruim.

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.

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.

Para as crianças do ambiente construtivista, 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.

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).*

A fala da criança 27 (ET) deixa claro 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).

Percebe-se novamente a ênfase dada à necessidade do ambiente escolar oferecer atividades 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.

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).

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.

As crianças dos dois ambientes escolares citaram os aspectos humanos (19%) ao conceituarem uma escola ruim. Tanto as crianças do ambiente construtivista (10% das respostas) quanto as do ambiente tradicional (27,3% das respostas) 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.

Destaca-se a ênfase dada pelas crianças 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 Delval (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 reafirmam 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).

Os comportamentos considerados inadequados e a aprendizagem foram elementos utilizados pelas crianças dos dois ambientes escolares para conceituar uma escola ruim. Os comportamentos inadequados corresponderam a 10% das respostas das crianças do ambiente construtivista e 9,1% das respostas das crianças do ambiente tradicional. Já a aprendizagem, correspondeu a 5% das respostas das crianças do ambiente construtivista e 9,1% das respostas das crianças do ambiente tradicional.

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.

Em relação à ênfase dada pelo ambiente tradicional aos métodos conteudistas, 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).

Somente uma criança do ambiente construtivista (correspondendo a 5% das respostas) 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).

Grande parte das crianças do ambiente construtivista 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.

Para as crianças do ambiente tradicional, como também para as crianças do ambiente construtivista, a diferença entre uma escola boa e ruim é baseada, principalmente, na ausência/presença de aspectos físicos, com ênfase nos espaços externos. 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.

Ressalta-se que as crianças do ambiente tradicional, 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 conteúdo. 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.

Podemos destacar que, em relação ao conceito de escolas boas e ruins, quando as crianças fazem referência aos aspectos físicos, tanto as que frequentam um ambiente tradicional quanto as que frequentam um ambiente construtivista, 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.

CONCLUSÃO

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.

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 ressaltava 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 comprometido 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 significativa. 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.

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.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – Coedi. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3 v.

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.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

DEVRIES, R. et. al. **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.

- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000. p. 147-164 (Cadernos de Educação Básica, 6).
- 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.
- 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.
- 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: Papirus, 1997.
- 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).
- 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.
- 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.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** São Paulo, SP: Idéias & Letras, 1926/2005.
- _____. **Para onde vai a educação?** 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympio Editora, 1984.
- _____. **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.
- 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.
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem:** Agora chega! Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.