

**“MINHA VIDA SÓ TÁ PENSANDO EM BRINCAR [...]”: O LUGAR DO BRINCAR
NAS REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
“MY LIFE IS ONLY THINKING ABOUT PLAYING [...]”: THE PLACE OF PLAYING
ON SCHOOL REPRESENTATIONS OF CHILDREN FROM EARLY CHILDHOOD
EDUCATION**

Bethania de Assis Costa Goulart¹

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa sobre as representações de escola de crianças entre 5 e 6 anos de idade, que frequentam um ambiente escolar construtivista e um ambiente escolar tradicional. Os dados analisados referem-se às ideias das crianças sobre o lugar do brincar nas instituições de educação infantil a partir de seus relatos sobre a escola. O Método Clínico Piagetiano de pesquisa foi utilizado para coleta e análise. Os resultados demonstram a importância que o brincar assume para as crianças dos dois grupos, com destaque para os brinquedos e os espaços externos como indispensáveis à escola. Porém, os relatos das crianças do ambiente tradicional revelam algumas dicotomias desse contexto escolar: do brincar versus estudar e, diretamente relacionado a isso, dos espaços externos versus a sala de aula. Ressalta-se a necessidade das crianças vivenciarem o brincar no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Educação infantil. Representação de escola. Ambiente escolar.

ABSTRACT: This article is part of a research on school representations of children between 5 and 6 years old, who attend a constructivist school environment and a traditional school environment. The analyzed data refer to the children's ideas about the place of playing in early childhood education institutions based on their reports about the school. The Piagetian Clinical Method was used for collection and analysis. The results demonstrate the importance that playing assumes for the children of both groups, with emphasis on toys and outside spaces as indispensable to school. However, the reports of children from the traditional environment reveal some dichotomies of this school context: of playing versus studying and, directly related to that, of external spaces versus the classroom. The need for children to experience playing in the school environment is emphasized.

KEYWORDS: Play. Early Childhood Education. School representation. School environment.

INTRODUÇÃO

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.

¹Possui Mestrado em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Viçosa (2009). Atuou como professora auxiliar do Departamento de Economia Doméstica no ano de 2009, lecionando disciplinas da área de Didática, Currículo e Múltiplas Linguagens. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, lúdico, desenvolvimento e aprendizagem da criança, contação de histórias infantis. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na UFV dando apoio ao curso de Educação Infantil. E-mail: bethania.assisc@ufv.br

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

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

No presente artigo, buscamos apresentar parte dos resultados de uma pesquisa² de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, sob a orientação da professora Maria de Lourdes Mattos Barreto, entre os anos de 2010 a 2012, com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). A pesquisa investigou as representações de crianças

2 Dissertação: COSTA, Bethania de Assis Costa. Com a voz as crianças: um estudo sobre as representações de escola na educação infantil. 2012. 260 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2010. Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

entre 5 e 6 anos de idade, que frequentam um ambiente tradicional e um ambiente construtivista, sobre a escola.

Pretendemos mostrar de que forma o brincar aparece nas falas das crianças ao representarem a escola e o que suas falas nos apontam para a reflexão sobre o lugar do brincar e de que forma ele se faz presente nas instituições de educação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que orientou a pesquisa foi a epistemologia genética de Jean Piaget, epistemólogo suíço que muito contribuiu e contribui em diversas áreas com sua teoria sobre o desenvolvimento humano, fruto de mais de cinco décadas de pesquisas.

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 para melhor compreender o conhecimento científico do adulto (BARRETO, 2001).

Barreto (2001) destaca que, no que diz respeito à origem do conhecimento, Piaget defende a visão interacionista/construtivista, na qual, o conhecimento é construído pelo sujeito na interação com o mundo físico e social, sem dissociação dos pressupostos orgânicos e ambientais. 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.

De acordo com Barreto (2001), 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. 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).

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, é construído desde os estágios mais simples.

O conhecimento social, objeto de estudo da pesquisa, é um dos três tipos de conhecimento, considerados por Piaget, sendo os outros dois o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático. Para a 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 (COSTA; BARRETO, 2015).

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. Embora a construção do conhecimento social se dê na interação com as outras pessoas, ele não é uma simples cópia do que os outros transmitem, mas sim, uma construção da criança a partir das suas ações nessa interação que estabelece com crianças e adultos.

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 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; GUIMARÃES, 2010).

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 (MONTROYA, 2008).

Na pesquisa, o termo “representação” foi 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 (1926/2005) em sua obra “A Representação do Mundo na Criança”.

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.

Denegri (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 Denegri (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).

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.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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.

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 (COSTA; BARRETO, 2015).

A amostra foi composta por 38 crianças na faixa-etária de 5 a 6 anos de idade, sendo 18 crianças que frequentavam uma sala de uma escola construtivista (Escola A) e 20 crianças que frequentavam uma sala de uma escola tradicional (Escola B). Embora a escola

construtivista atendesse, à época, em período integral e a escola tradicional período parcial, o critério utilizado na seleção das escolas foi a predominância de características que evidenciam um ambiente construtivista e um ambiente tradicional. 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.

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.

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 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.

Para a coleta de dados realizamos entrevista clínica, proposta por Piaget, objetivando conhecer e apreender as representações das crianças sobre a escola por meio de suas verbalizações. A entrevista clínica utilizada na pesquisa foi construída por não existir um protocolo pronto para a temática estudada. Para a entrevista foram elaboradas dezoito (18) perguntas com base na categoria Escola, a partir das quais, durante a entrevista, outras questões surgiram para melhor compreensão das representações das crianças. Em virtude da idade e da estrutura de pensamento das crianças entrevistadas, apresentamos, na entrevista

verbal, um desenho³ que serviu de apoio ao pensamento da criança, para auxiliá-las a pensar e refletir sobre a situação-problema apresentada a elas no início da entrevista. Os instrumentos metodológicos foram testados num estudo-piloto, realizado também em Viçosa-MG e a coleta dos dados foi realizada no mês de novembro de 2011.

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 a figura ilustrativa confeccionada com o objetivo de representar a história contada à criança no início da entrevista como situação-problema. A situação-problema apresentada às crianças foi uma adaptação da história utilizada na Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil (CAMPOS & CRUZ, 2006):

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).

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 (COSTA; BARRETO, 2012).

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

³ A figura utilizada na entrevista foi confeccionada por Carinna Maria Souza Rodrigues Mattedi. 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.

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. 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste artigo se referem às subcategorias mais citadas nas representações das crianças acerca da escola referente ao brincar, bem como aos elementos e espaços que o envolvem, quando solicitadas a falar sobre conceito de escola, caracterização de uma escola, o que caracteriza uma escola boa e ruim e, por fim, o que gostam e não gostam de fazer na escola.

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 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%), representadas nos 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, EC⁴).

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, ET⁵).

4 EC = Escola construtivista

5 ET = Escola tradicional

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.

Com relação à *caracterização da escola*, as crianças das duas escolas concentraram suas explicações nos aspectos físicos, ou seja, nos 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? Aaah... tem que ter brinquedo, mesa, almoço, lanche, é... 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? Já sei! Brinquedo... O que mais que vocêalaria 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 vocêalaria pra eles colocarem nessa escola? O quadro, precisa pra ensinar (Criança 28, de 6; 3 anos, ET).

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 e a pintura, 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 as atividades de 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? 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).

Ao conceituarem uma *escola boa*, as crianças dos dois ambientes escolares destacaram os aspectos físicos (41,5%). As crianças do ambiente construtivista ressaltaram 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, remeteram-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 divertidos, 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, 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 atraíam 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.

Com relação ao *conceito de escola ruim*, a subcategoria mais citada pelas crianças dos dois ambientes escolares, foi os aspectos físicos (38,2%). 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. Elas citaram os brinquedos e, especialmente, as crianças do ambiente tradicional falaram da falta de objetos e materiais, como quadro, cadeira, sala e ventilador. 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.

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 também por Oliveira (2001), Elali (2003) e Martins (2010). Nesses estudos as pesquisadoras constataram que as crianças privilegiam 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 precisa planejar e possibilitar atividades que estimulem o interesse da criança, pois para que suas necessidades intelectuais sejam atendidas é necessário que ela seja fisicamente ativa e emocionalmente engajada.

Ao falarem sobre o que *gostam de fazer na escola*, 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. 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).

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 percentual (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 reafirma a necessidade, apontada por autores como Fortuna (2000) e 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).

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 delas 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 a possibilidade de explorar a natureza e se movimentar com maior liberdade nas brincadeiras.

Com relação ao que *não gostam de fazer na escola*, 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%). A subcategoria “o que não é brincar” surgiu com base na 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).

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.

Já as crianças do ambiente tradicional, ao relatarem *o que não gostam de fazer na escola*, fizeram referência às atividades desenvolvidas no ambiente escolar (58,8% das respostas), 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 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) ressalta 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 relatarem sobre vários aspectos da escola (sua importância, função, e atividades de uma escola), elas 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 fato 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.

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 ta 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 ressaltava 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 crianças nos apontam o caminho do que realmente elas necessitam para conhecer, explorar e dar sentido ao mundo, ou seja, aprender com prazer, basta estarmos atentos e dispostos a ouvi-las, considerando suas múltiplas linguagens. Fica evidente nas falas das crianças, tanto do ambiente construtivista quanto do ambiente tradicional, a importância que a brincadeira assume em suas vidas e como o brincar e as interações as motivam e as fazem construir sentimentos positivos em relação à escola e à aprendizagem.

Embora o brincar esteja presente de forma consistente nas falas das crianças, a pesquisa também descortinou, pelas falas das crianças do ambiente tradicional, uma realidade ainda muito presente nas instituições de educação infantil: o lugar do brincar nesses espaços, o lugar da ausência ou quando presente, restrito a espaços específicos e tempo limitado, revelando concepções e práticas não condizentes com as especificidades dessa etapa da educação. E essa discussão merece uma reflexão atenta.

Jorge e De Vasconcellos (2000) enfatizam 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.

Sobre essa discussão Kishimoto (2001), após citar o artigo nº2 da LDB/96, que afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos, suscita o seguinte questionamento:

Se a legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como objetivo a alcançar, como afirmar que na sala de aula se aprende e no pátio se recreia? Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual,

psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social (KISHIMOTO, 2001, p. 7)

Em consonância com essa reflexão, 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.

Segundo Fortuna (2000), se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas que predominam, constataremos a inexistência de brinquedos e momentos de brincar na escola. De acordo com a autora, 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.

Essa dicotomia nos aponta para uma preocupação da escola em 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.

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.

É importante ressaltar que, como destaca 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.

O professor precisa ter intencionalidade, precisa planejar os espaços e materiais do brincar, mas tendo como ponto de partida a criança, considerando-a em sua inteireza, o modo

como ela conhece o mundo e oferecendo espaços privilegiados para suas múltiplas linguagens. É necessário reconhecer também que a criança, na sua interação com as pessoas e com os objetos, tem uma intenção e essa intenção não pode ser negada em detrimento da intenção do adulto.

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.

Muito já avançamos quando falamos da educação de crianças e 0 a 5 anos e 11 meses, mas ainda existe um longo caminho a percorrer. Portanto, é imprescindível refletirmos sobre nossas práticas que muito têm a dizer sobre nossa concepção de criança, de aprendizagem e currículo na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), define criança enquanto,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo Rinaldi (2019, p.169), o modo como vemos as crianças, ou seja, nossa imagem de criança determina “nossa maneira de nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas”. É urgente olharmos para as crianças como competentes, pelo que elas são, têm e podem fazer e não pela falta, por aquilo não são ou não podem fazer. A criança é competente em se relacionar com o mundo. “Crianças não conhecem o mundo, mas possuem todas as ferramentas necessárias para conhecê-lo, e querem fazer isso. Nesse relacionamento com o mundo, as crianças acabam por conhecê-lo e por conhecer a si mesmas” (RINALDI, 2019, p. 170).

Outra reflexão importante é sobre como as crianças de 0 a 5 anos de idade aprendem e se desenvolvem. Em uma abordagem interacionista, especificamente construtivista piagetiana, a aprendizagem não se dá por transmissão ou reprodução de conteúdos, mas sim é uma construção do indivíduo na sua interação com o outro, seja pessoas ou objetos, ou seja, tudo que não sou eu. Embora essa construção seja individual, ela tem um caráter coletivo e relacional à medida que o conhecimento é construído na interação com o meio. Nessa perspectiva, a criança é um sujeito ativo, e não passivo, no processo de aprendizagem e

desenvolvimento. As crianças constroem suas hipóteses sobre o mundo de acordo com suas possibilidades e limitações cognitivas.

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.

O professor, portanto, não é o que transmite conhecimentos, mas é o que deixa a criança aprender, criando oportunidades e situações de aprendizagem, nas quais a criança, ao agir (fisicamente e mentalmente), constrói seu conhecimento. O professor é um mediador, o parceiro da criança em suas experiências, que está ali para escutá-la, apoiá-la, provocar seu raciocínio a partir de situações-problemas e, não alguém que faz por ela ou dá a resposta pronta e “certa”.

Por fim, é imprescindível refletirmos sobre o que entendemos por currículo na educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), norma que tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, define currículo enquanto um,

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, o currículo na educação infantil não é um conjunto de conteúdos e sim um conjunto de práticas que articulam os saberes e experiências das crianças com o conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade. A ideia de que as crianças precisam aprender conteúdos pode, na prática, apagar o ímpeto que elas têm de conhecer o mundo. As crianças precisam construir sentidos e, não, simplesmente reproduzir ou memorizar algo. O currículo na educação infantil fala da vida cotidiana das crianças e não na sistematização e formulação de conteúdos, pois a criança e o conhecimento precisam ser vistos de forma global e não compartimentado e fragmentado.

Outro ponto importante que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam é que as práticas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, pois é por meio das interações que as crianças constroem sentidos e é por meio da brincadeira que elas produzem símbolos para significar o mundo, ou seja, é a maneira como ela interage.

Organizar as práticas pedagógicas a partir das interações e da brincadeira é respeitar as múltiplas linguagens das crianças, permitindo-as se expressar com uma pluralidade de linguagens para além da palavra, pois é por meio dessas diferentes linguagens que as crianças se expressam e interagem com o mundo ao seu redor.

Por isso, é importante repensarmos o modelo de 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, de organização de atividades, de rotinas e de relação adulto-criança e criança-criança.

Os espaços e ambientes precisam respeitar e considerar todas as necessidades das crianças, valorizar o protagonismo infantil, possibilitar diversidade de ações, dispor os materiais de forma acessível à exploração e criação das crianças, além de favorecer a troca de ideias e parcerias entre as crianças. 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.

É necessário que as atividades planejadas, a partir das interações e brincadeiras, despertem o interesse das crianças, desafiem seu raciocínio e promovam sua autonomia moral e intelectual. As atividades precisam permitir a exploração e experimentação ativa com todas as tentativas e erros necessários, além de serem oferecidas simultaneamente possibilitando a escolha da criança e disponibilizando diversidade de materiais.

Assim como Carvalho *et al.* (2005), ressalta-se a importância e necessidade dos profissionais da educação repensarem o lugar que o brincar está ocupando nas instituições educativas e criar 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. É imprescindível pensar em rotinas que respeitem o ritmo e as necessidades das crianças, que não atropelam esse tempo em detrimento de um cronograma a cumprir.

Todas essas discussões perpassam também pela formação docente e a criação de espaços de escuta na escola. Os professores precisam, constantemente, refletir sobre suas práticas. É importante que conheçam as teorias do desenvolvimento e aprendizagem, mas

também tenham uma atitude investigativa desse ser em desenvolvimento, com quem estão diariamente, e de sua prática enquanto educador infantil.

Por fim, uma mudança significativa nas escolas de educação infantil acontecerá quando ouvirmos com atenção as crianças, um ouvir comprometido. Rinaldi (2019), ao falar sobre a pedagogia da escuta, ressalta que escutar é estar aberto ao outro, ao aprendizado que esse encontro possibilita, é ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, é valorizar o outro. A autora fala de ouvir com todos os nossos sentidos não só com as orelhas.

Isso é o que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar. Esse contexto de múltiplo escutar, envolvendo educadores e também o grupo de crianças e cada criança, todos capazes de ouvir os outros e a si mesmos, subverte a relação ensino/aprendizagem e, assim, muda o enfoque para o aprendizado; quer dizer, do autoaprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos juntos (RINALDI, 2019, p.128).

É urgente a compreensão do fazer pedagógico como construção coletiva, é importante construir o cotidiano da educação infantil juntamente com todos os envolvidos e, para isso, é necessário estar aberto ao encontro com a criança que tanto tem a dizer sobre esse ambiente onde ela vivencia grande parte de sua infância e muito a contribuir para que ofereçamos uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central da pesquisa foi conhecer as representações de escola de crianças entre 5 e 6 anos que frequentam um ambiente escolar tradicional e um ambiente escolar construtivista. Para reflexão no presente artigo, especificamente, foram apresentados alguns dados obtidos por meio da entrevista clínica, nos quais as crianças citaram, em suas falas, o brincar e os espaços e objetos que o envolvem.

Os dados mostraram, primeiramente, que as crianças, desde pequenas, buscam compreender o mundo ao seu redor e, embora seu modo de explicar e dar significado ao mundo seja diferente do adulto, seu pensamento possui uma coerência interna. Constata-se que as crianças têm o que dizer sobre a escola, local onde vivenciam grande parte de suas infâncias e, por isso, a importância de ouvi-las para conhecermos seus pontos de vista, considerando-as informantes competentes sobre o ambiente escolar.

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, enquanto 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.

Embora as crianças do ambiente tradicional citem o brincar em suas falas, principalmente quando questionadas sobre o que gostam de fazer na escola, fica evidente o conflito vivenciado por elas entre o desejo de brincar e ao mesmo tempo ter que se adequar aos padrões de disciplina exigidos pela escola ou professora. Suas falas nos apontam que o brincar, dependendo do espaço em que ele acontece pode significar indisciplina. Outro ponto relevante para a reflexão, presente nas falas das crianças do ambiente tradicional, é que o brincar se restringe aos espaços externos, no parquinho, na hora do recreio e que, na sala se espera da criança uma postura de “disciplina” que pode ser traduzido como o mesmo que não brincar, pois neste espaço a criança deve ficar “quieta” e envolvida em atividades individuais de lápis de papel referente a conteúdos específicos.

A partir dos resultados apresentados, verifica-se a necessidade de reflexões e mudanças no âmbito da educação infantil, principalmente em relação ao ambiente tradicional. É necessário e urgente que todos os envolvidos no ambiente escolar reflitam sobre o lugar do brincar no cotidiano da instituição, especialmente como ele se faz presente nas atividades dentro e fora da sala, para que se construam práticas que respeitem os direitos e as necessidades das crianças. Práticas que promovam a autonomia, o movimento, a criatividade, o respeito e a cooperação, o afeto, por meio das interações e das brincadeiras.

Para que a educação alcance o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos (físico, motor, social, moral, cognitivo e afetivo), é imprescindível ouvi-las e considerar suas vozes para repensarmos os ambientes que oferecemos a elas, respeitando suas necessidades e interesses.

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.

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, São Paulo, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – Coedi. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 11 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 22 de setembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 10 de maio de 2020.

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, 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf> Acesso em: 10 de novembro de 2011.

COSTA, B. A.; BARRETO, M. L. M. A escola sob o olhar das crianças que frequentam um ambiente construtivista. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v.23, n.2, p. 205-227, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/3650/1926> Acesso em: Junho de 2020.

COSTA, B. A.; BARRETO, M. L. M. Que escola querem as crianças? As representações das crianças que frequentam um ambiente construtivista e um ambiente tradicional. In: I Seminário Científico da FACIG: Sociedade, Ciência e Tecnologia, 2015, Manhuaçu. **Anais [...]**, Manhuaçu: FACIG, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/292-1140-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/292-1140-1-PB%20(3).pdf) Acesso em: 12 de junho de 2020.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na Escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

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

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

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.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf> Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

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).

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. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/582> Acesso em: 20 de novembro de 2010.

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.

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). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589/134893> Acesso em: 10 de junho de 2020.

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.

MONTOYA, A. O. D. Representações e construção do conhecimento. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/556> Acesso em 25 de abril de 2011.

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.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo, SP: Idéias & Letras, 1926/2005.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 7ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROMERA, L. *et al.* O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/3550-12146-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/3550-12146-1-PB%20(2).pdf) Acesso em: 12 de setembro de 2011.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/08.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2011.

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.].