

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO  
SENTIDO DA ESCOLA PARA AS CRIANÇAS**

**MARÍLIA  
2014**

**FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO  
SENTIDO DA ESCOLA PARA AS CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello

**MARÍLIA  
2014**

Barros, Flávia Cristina Oliveira Murbach de.

B277p Práticas pedagógicas na educação infantil : a construção do sentido da escola para as crianças / Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros. – Marília, 2014.

164 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 150-157

Orientadora: Suely Amaral Mello.

1. Educação de crianças. 2. Escolas. 3. Sentido. 4. Cultura.  
5. Prática pedagógica. I. Título.

CDD 372.21

## **FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Teoria e Práticas Pedagógicas.

### **BANCA EXAMINADORA**

Orientador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Suely Amaral Mello – Unesp Marília

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Elizabeth Piemonte Constantino – Unesp Assis

3º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marta Chaves – UEM – Maringá

4º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS Campo Grande

5º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Stela Miller – Unesp Marília

Marília, 25 de junho 2014.

*À Pietra, nossa filha, com quem aprendi a “ser”.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Suely, pelas orientações e parcerias nos movimentos de militância em defesa dos pequenos. MUITO OBRIGADA.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos grupos de pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural” e “Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano”, pelas ricas contribuições teóricas.

À Pietra, que me ensina a cada dia “as cem linguagens da criança”.

Ao meu marido, Alexandre, amor e companheiro de longa data.

Aos meus pais, Maria Ângela e José Luiz, pelo apoio incondicional.

Ao meu irmão, Flávio, amigo leal.

À minha amiga-irmã, Nadya, sempre companheira.

À amiga Vânia, presente nas aflições da entrevista.

Aos amigos Serginho, Greice, Cassiana, Cláudia, Beth, Renata, Adriane, Suzana, Sueli e Camila, pelas longas discussões teóricas e pelo companheirismo em momentos difíceis.

À minha querida amiga Valéria, que faz da teoria um exercício na prática.

Aos amigos professores e companheiros de trabalho Rose, Patrícia, Juliana, Cinthia, Narda, Helena, Ana Luiza, Brígida, Viviane, Marisa, Vanda e Abraão, pelas trocas e acolhidas.

A todos os professores e funcionários da Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, pelo auxílio necessário nesta longa caminhada.

Ao Núcleo de Ensino da UNESP de Marília, espaço dos meus primeiros encontros com a pesquisa acadêmica.

Ao Fórum Paulista de Educação Infantil, pelas ricas aprendizagens coletivas na luta pelos direitos das crianças.

Ao Fórum Regional de Educação Infantil, pelo apoio constante por uma educação mais justa e igualitária.

Às escolas e às crianças que participaram deste trabalho.

Às professoras da Banca, obrigada pelas sugestões para finalização desta pesquisa.

### *Infância*

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história de Robinson Crusóé,  
comprida história que não acaba mais.  
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.  
Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
- Psiu... Não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!  
Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.  
E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

Carlos Drummond de Andrade

*É necessário que os educadores, os estudantes e os pais mais perspicazes se compenetrem do impasse em que a escola agoniza e da possibilidade de o ultrapassar mediante uma ação que esteja à medida de nossa época dinâmica. É forçoso, custe o que custar, romper a barreira do silêncio que a imprensa, as revistas e os livros erguem aos problemas da educação, no entanto tão vitais. O que há de valor mais precioso do que o futuro da criança?*

(FREINET, 1978).

## RESUMO

A pesquisa de Doutorado, que deu origem a esta tese, teve como objetivo principal compreender qual o sentido de escola que as crianças pequenas (última etapa da Educação Infantil – 4 e 5 anos), que frequentam instituições escolares que utilizam práticas pedagógicas diferentes, atribuem a esses espaços. Os objetivos específicos se desmembraram em investigar como as crianças percebem a escola a partir do que vivenciam e a cultura escolar de cada escola pesquisada. Tem-se, como suporte teórico, a teoria histórico-cultural, que concebe o homem e seu desenvolvimento com base em suas relações histórico-sociais, pelas apropriações dos objetos da cultura por meio da atividade humana, em momentos e espaços específicos, durante sua trajetória de vida. A hipótese proposta é de que os sentidos atribuídos à escola pelas crianças estão atrelados às diferenças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, condicionadas à cultura de cada escola. O trabalho constituiu-se por pesquisa de campo, envolvendo três escolas de Educação Infantil, respectivamente, dos municípios paulistas de São Carlos, Presidente Prudente e Assis. A pesquisa de campo se dividiu em três momentos: 1) observação das atividades cotidianas de uma turma em cada escola; 2) acompanhamento e registro de dados componentes da cultura escolar de cada escola (histórico, metodologias, práticas pedagógicas, relações internas entre crianças e crianças, crianças e adultos); e 3) atividades de intervenção para a coleta de dados (entrevista individual, desenho e dramatização realizadas com as crianças). O tratamento dos dados foi realizado com base em: descrição empírica (cotidiano das escolas e práticas pedagógicas) e análise teórica (a produção de sentido pelas crianças e a cultura escolar). As constatações apontam que as crianças das escolas pesquisadas veem esse espaço como um lugar para aprender, brincar e fazer amigos, indicando que o diferencial é a forma como esses conceitos são construídos por elas, em meio a cada cultura escolar, ou seja, quais os motivos que as levam a realizar as atividades proporcionadas a elas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Sentido. Cultura Escolar. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The present study, mainly, seeks to understand the meaning of scholarship for children between 4 and 5 years old, attending the last stage of Early Childhood Education. The work consisted of a bibliographical and field research involving, respectively, three preschools located in the cities of São Carlos, Presidente Prudente and Assis. Our work has the theoretical support of the cultural-historical theory which comprehends humans and their development from their historical and social relations, the appropriation of objects of culture through human activity in specific times and places during their life course. It is assumed that the meanings that children's refer to school are linked to changes in pedagogical practices developed by educators which are conditioned to the culture of each school. The field research was divided into three stages: 1) observation of daily activities of one class in each school, 2) observing and accompaniment of data components of each school (history, methodologies, pedagogical practices, internal relations between toddlers and infants, children and adults), 3) development and implementation of individual interviews and employment of complementary techniques such as drawing and drama performed with the children. Data analysis was taken from: empirical description (school routine and teaching practices) and theoretical description (the production of meaning by children and school culture). The findings have indicated that children see school as a place to learn, play and make friends. However, the differences relates among the schools are based on how mediations are made for the construction of meaning by children in s different schools cultures.

Keywords: Early Childhood Education. Sense. School culture. Pedagogical Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dia do Brinquedo .....	81
Figura 2 - Brincando de pega-pega .....	82
Figura 3 - Brincando de Ben 10 e Batman .....	83
Figura 4 - Crianças no parque .....	83
Figura 5 - Brincando de cabaninha no parque .....	84
Figura 6 - Utilização do gravador para entrevista com homem voador na oca .....	84
Figura 7 - Refeição com a família da professora .....	99
Figura 8 - Refeição e quadra .....	99
Figura 9 - Brincando na quadra .....	100
Figura 10 - Festa junina .....	100
Figura 11 - Passeio na Cidade da Criança .....	101
Figura 12 - Habilidade motora específica - a palavra FOTOGRAFIA .....	107
Figura 13 - Escrita espontânea .....	108
Figura 14 - Crie sua máscara – Arte, cultura e natureza .....	109
Figura 15 - Invente, tente, faça um rosto diferente! - Arte, cultura e natureza .....	109
Figura 16 - O bicho que se transforma - Arte, cultura e natureza .....	110
Figura 17 - Aula de patinação .....	121
Figura 18 - Rampa de skate .....	121
Figura 19 - Jogando futebol .....	122
Figura 20 - Escorregador .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A rotina das escolas pesquisadas e atividades desenvolvidas .....	124
Quadro 2 - Resultado das Atividades de intervenção: quantificação dos temas apresentados pelas crianças .....	134

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO .....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO .....	17
2.1 A Atividade da Criança e a Constituição do Sentido .....	18
2.2 A Cultura Escolar e a Escola de Educação Infantil .....	31
3 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA COM CRIANÇAS, O ESPAÇO DA PESQUISA, SUJEITOS, PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS .....	37
3.1 Pesquisa com Crianças: um panorama histórico .....	38
3.2 Percurso Metodológico: procedimentos de pesquisa, instrumentos e critérios de análise de dados .....	40
3.3 Instrumentos de Pesquisa: diário de campo, entrevista semiestruturada, desenho e dramatização .....	42
3.4 Descrição dos Espaços Pesquisados .....	45
3.4.1 A Escola Freinet .....	45
3.4.1.1 Apresentação e histórico .....	45
3.4.1.2 Célestin Baptistin Freinet – breve apresentação .....	47
3.4.1.3 As técnicas .....	47
3.4.1.4 Estrutura física e humana da escola .....	50
3.4.1.5 Caracterização das crianças e famílias .....	51
3.4.1.6 Projetos coletivos .....	52
3.4.2 A Escola de Tempo Integral .....	54
3.4.2.1 Apresentação da escola e histórico .....	54
3.4.2.2 A Escola de Tempo Integral (ETI): antecedentes .....	55
3.4.2.3 Estrutura física e humana da escola .....	56
3.4.2.4 Caracterização das crianças e famílias .....	57
3.4.3 A Escola com Sistema Apostilado de Ensino .....	57
3.4.3.1 Apresentação da escola e histórico .....	57
3.4.3.2 O surgimento das apostilas no Brasil .....	58
3.4.3.3 Estrutura física e humana da escola .....	59
3.4.3.4 Caracterização das crianças e famílias .....	60
3.4.3.5 Projetos especiais .....	60

4 CULTURA ESCOLAR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO DE SENTIDO - ANÁLISE DOS DADOS .....	62
4.1 A Escola Freinet .....	63
4.1.1 A rotina da turma pesquisada .....	63
4.1.2 O trabalho pedagógico: das técnicas Freinet a outras atividades .....	64
4.1.2.1 A roda .....	64
4.1.2.2 O caça saci .....	72
4.1.2.3 Outras atividades .....	73
4.1.3 Atividades de intervenção para a coleta de dados .....	75
4.1.3.1 Entrevistas .....	75
4.1.3.2 Dramatização .....	79
4.1.3.3 Desenho .....	81
4.2 Escola de Tempo Integral .....	86
4.2.1 A rotina da turma pesquisada .....	86
4.2.2 O trabalho pedagógico .....	88
4.2.2.1 A roda .....	88
4.2.2.2 A organização das atividades – os <i>ateliers</i> .....	91
4.2.2.3 Visita à Feira do Livro .....	92
4.2.3 Atividades de intervenção para a coleta de dados .....	94
4.2.3.1 Entrevistas .....	94
4.2.3.2 Dramatização .....	97
4.2.3.3 Desenhos .....	98
4.3 Escola que se utiliza do Sistema Apostilado de Ensino .....	102
4.3.1 A rotina da turma pesquisada .....	102
4.3.2 O trabalho pedagógico .....	104
4.3.2.1 A roda .....	104
4.3.2.2 O uso de apostilas .....	106
4.3.2.3 O dia do brinquedo .....	112
4.3.3 Atividades de intervenção para a coleta de dados .....	114
4.3.3.1 Entrevistas .....	114
4.3.3.2 Dramatização .....	119
4.3.3.3 Desenhos .....	120

4.3.3.4 Em síntese: as escolas pesquisadas – a rotina e as atividades de intervenção .....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
REFERÊNCIAS .....	150
APÊNDICE .....	158
ANEXO .....	160

## 1 APRESENTAÇÃO

Considero a presente pesquisa de Doutorado como a materialização de minha trajetória acadêmica principiada em 2000, ano de ingresso no Curso de Pedagogia da UNESP – câmpus de Marília. As primeiras experiências acadêmicas envolvendo a pesquisa me iniciaram como bolsista de um dos projetos desenvolvidos junto ao Núcleo de Ensino da referida unidade – “Brinquedoteca: espaço permanente de formação de professores” –, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Suely Amaral Mello, no ano de 2001. Seu objetivo principal consistiu em aprofundar estudos sobre a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança pequena e criar uma brinquedoteca junto ao Laboratório de Didática do campus. Nesse momento, também comecei meus primeiros estudos na perspectiva histórico-cultural com o enfoque na criança pequena e seu desenvolvimento.

As reuniões com bolsistas de outros projetos pertencentes ao Núcleo de Ensino, com discussões teóricas e a troca de experiências e a participação nas reuniões do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” enriqueceram minha trajetória como professora e pesquisadora.

No mesmo ano, fui contemplada com a bolsa CNPq - Reitoria, com o projeto de minha autoria “Cidadania para as séries iniciais do Ensino Fundamental: desafios do fazer pedagógico”, orientado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. Esse estudo demonstrou, por meio de experiências realizadas em sala de aula, que o aluno como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem é essencial para a construção da cidadania na escola. Essa pesquisa terminou no ano de 2003, como trabalho de conclusão de curso.

Tais experiências acadêmicas, somadas a participação em eventos, congressos, publicações de trabalhos e leituras na teoria histórico-cultural contribuíram para o desenvolvimento de meu trabalho pedagógico como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Universitário. Em 2006, iniciei a construção do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado “Cadê o brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Seu objetivo principal foi investigar o significado do brincar para o desenvolvimento da criança (de 6 e 7 anos), nos contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O trabalho foi orientado pela Professora Dr<sup>ª</sup> Elisabeth Piemonte Constantino e defendido em dezembro de 2008, no Curso de Mestrado em Psicologia da UNESP - câmpus de Assis.

O resultado da referida pesquisa apontou concepções cristalizadas de desenvolvimento humano e educação, contradições pedagógicas, o uso de materiais apostilados, como também o empobrecimento das brincadeiras, da música, da arte e a antecipação da escrita como

aprendizado das letras. Essas questões trouxeram outras inquietações: O que as crianças pensam da escola de Educação Infantil? Qual o sentido da escola que elas constroem, a partir das vivências promovidas na escola?

Tais questionamentos geraram a hipótese desta pesquisa: os sentidos atribuídos à escola pelas crianças estão atrelados às diferenças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, condicionadas à cultura de cada escola.

Todavia, como professores e crianças, protagonistas desse espaço, se configuram nesse processo?

A complexidade do espaço da escola também redireciona o papel do professor e da criança nas relações de apropriação do conhecimento. As práticas pedagógicas, implicadas nessa cultura escolar, muitas vezes engessadas por modismos ou concepções diversas, comprometem a possibilidade de o educador realizar atividades capazes de levar a criança a se apropriar dos bens acumulados historicamente pela humanidade

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é compreender qual o sentido de escola que as crianças pequenas (última etapa da Educação Infantil – 4 e 5 anos), que frequentam instituições escolares que utilizam práticas pedagógicas diferentes, atribuem a esses espaços.

De acordo com Leontiev (1978b), o sentido pessoal exprime a relação do motivo com o fim da ação. Dessa forma, o motivo está intrinsecamente relacionado com o sentido pessoal. Por conseguinte, é preciso saber qual o motivo que move o sujeito. Para Leontiev, a atividade humana, as circunstâncias objetivas, subjetivas e as ações realizadas nesse processo configuram o sentido pessoal que muitas vezes não coincide com os significados objetivos. Sentido e significado caminham juntos, considerando que o significado é a generalização cristalizada da realidade, fixada na representação de uma ou mais palavras, e que será absorvido pelo indivíduo e dependerá do sentido pessoal que o significado tenha para ele (LEITE, 2005).

Como afirma Leontiev (1978b), a relação das crianças com a vida, com a cultura e com o conhecimento condiciona os sentidos que elas atribuem às suas experiências e à formação de sua personalidade. Dessa forma, pesquisar a cultura escolar tornou-se fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, Viñao Frago (1995) aponta que a cultura escolar é estruturada pelas relações internas, metodologias e concepções diferenciadas, é a cultura interna da escola composta não somente por sua organização normativa, mas pela vida existente nesse espaço, o que inclui concepções, ideias, ações, expressões e linguagens. Assim, constitui-se por vários fatores, como a estrutura física e social da escola, concepções de desenvolvimento e educação

que nela se agregam, regimentos, horários, além dos atores sociais que dela participam, como professores, funcionários, pais e crianças. Todos esses fatores repercutem nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas vivências promovidas pela escola o que coopera para a produção do sentido que estas conferem a esse espaço educacional.

A presente investigação foi composta por pesquisa bibliográfica e de campo, e discutida em reuniões com o grupo de pesquisa e com a orientadora, assim como se enriqueceu com a troca de ideias com companheiros de militância. O resultado da pesquisa configura-se em três capítulos, vinculados aos conceitos de cultura escolar e a produção de sentido pessoal na vertente da teoria histórico-cultural. Sobre a cultura escolar, segue alguns trabalhos: “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (CHERVEL, 1990), “**Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar” (FORQUIN, 1993), “A cultura escolar como objeto histórico” (JULIÀ, 2001), “Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones” (VIÑAO FRAGO, 1995), “The Definition of School Culture” (LAMPERT-SHEPEL, 2008), “A estrutura da escola” (CÂNDIDO, 1967), “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa” (AZANHA, 1995) e “Histórias das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005).

Sobre a produção de sentido pessoal destaca-se os trabalhos: “Pensamento e palavra” (VYGOTSKY<sup>1</sup>, 2001b), *Atividad, Consciencia y Personalidad* (LEONTIEV, 1978b), *Emoções, sentimentos e afetos* (LEITE, 2005) e “Sentido Pessoal, Significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica” (ASBHAR, 2011).

Nessa perspectiva, a constituição deste trabalho deu-se por meio de revisão bibliográfica, coleta e análise de dados. A coleta de dados ocorreu durante o ano de 2011, em três escolas de Educação Infantil que adotam propostas pedagógicas diferentes: a primeira delas fundamenta sua prática na Pedagogia de Freinet e faz uso de material produzido com as crianças (cidade de São Carlos/SP – escola de caráter privado); a segunda, de tempo integral, não emprega nenhum tipo material específico (cidade de Presidente Prudente/SP – escola de caráter público), e a terceira se vale de um sistema apostilado de ensino (cidade de Assis/SP – escola de caráter privado). Os instrumentos de coleta utilizados com as crianças foram: diário de campo, entrevistas semiestruturadas, desenho e dramatização.

Esse processo investigativo proporcionou a organização desta tese em cinco capítulos. Assim, o primeiro capítulo apresenta a justificativa do estudo, seus objetivos, lança as hipóteses e apresenta os sujeitos da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Considerando-se as diferentes grafias deste autor, optou-se, nas citações e referências ao longo do texto, por manter a grafia das publicações consultadas, conforme a referência bibliográfica indicada ao final desta tese.

O segundo capítulo – *Fundamentação do problema de pesquisa e referencial teórico* – discute a categoria “sentido” junto ao conceito de cultura escolar, o que se justifica pelo problema da pesquisa.

No terceiro capítulo – *Percurso metodológico: a pesquisa com crianças, o espaço da pesquisa, sujeitos, procedimentos e coleta de dados* – busca-se focalizar possibilidades de pesquisas com crianças, evidenciando um panorama histórico a respeito, a relevância de a criança ser coautora das pesquisas e de ter o pesquisador como mediador desse processo. Apresenta-se, também, os instrumentos e procedimentos adotados durante a pesquisa, a descrição dos espaços e o desenvolvimento da pesquisa empírica.

O quarto capítulo – *Cultura escolar, práticas pedagógicas e produção de sentido – análise dos dados* – apresenta e analisa os dados coletados por meio da pesquisa de campo – desenho, dramatização, entrevistas e registros do diário de campo. Neste momento, são discutidos os sentidos atribuídos à escola pelas crianças, às diferenças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, condicionadas à cultura de cada escola.

O quinto capítulo traz as considerações finais, sintetizando a proposta, os achados e a conclusão deste estudo.

Embora a pesquisa se restrinja a três escolas, entende-se que se trata de um universo de âmbito maior, podendo contribuir com reflexões sobre as experiências vividas pelas crianças no espaço atual de Educação Infantil.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO

O homem não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, ser genérico, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Conseqüentemente, nem os objetos humanos são objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. (MARX, 2004a, p. 128).

Pesquisar sobre a produção de sentido pelas crianças da Educação Infantil, por meio das práticas pedagógicas, é um desafio diante da realidade da Educação contemporânea, que busca atender a supostas necessidades do mercado atual, ao antecipar o processo de escolarização. A pesquisa de Mestrado, intitulada *Cadê o brincar? da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* (BARROS, 2008), apontou a presença de concepções fragmentadas de desenvolvimento humano e educação por professores e demais profissionais envolvidos na pesquisa; contradições pedagógicas; uso de materiais prontos, como apostilas e trabalhos mimeografados; além do empobrecimento das brincadeiras, da música, da arte; e a antecipação da escrita como aprendizado das letras, no espaço da Educação Infantil que deveria ser o espaço reservado para o desenvolvimento de atividades que potencializam as crianças em suas máximas qualidades humanas. Atividades de construção, a brincadeira, a música, a arte são próprias para esse período e conduzem a apropriação dessas qualidades pelas crianças.

Sob essas condições, questionou-se que sentido as crianças poderiam estar construindo sobre a escola. Tal sentido poderia ser construído com base nas vivências, nas práticas pedagógicas e na cultura da escola pesquisada?

Esse questionamento serviu de premissa para adentrar no problema central do presente trabalho, qual seja, investigar o sentido da escola para as crianças de Educação Infantil, partindo da hipótese de que a cultura escolar condiciona as práticas educativas e a construção do sentido pela criança.

Conforme Vygotsky (2010), a influência do meio sobre a criança depende de como a criança se relaciona com esse meio. Em outras palavras, o sentido que a criança aprende a atribuir à escola, na Educação Infantil, será fator a interferir nas relações que a criança vai estabelecer com a escola no Ensino Fundamental e, portanto, na própria aprendizagem da criança.

As práticas pedagógicas que orientam as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil podem formar um sentido de escola que comprometa a relação que as crianças estabelecerão com esse espaço. Por isso, a presente pesquisa tem por objetivo

compreender qual o sentido de escola para as crianças de Educação Infantil, gerando dados com crianças que frequentam instituições escolares que utilizam práticas pedagógicas diferentes entre si.

Valendo-se da perspectiva da teoria histórico-cultural, pretende-se definir os principais conceitos de análise desta tese. Sob esse prisma, é relevante destacar *alguns conceitos*, como *atividade humana*, *sentido pessoal* e *significado*, com o intuito de resgatar as principais ideias sobre o desenvolvimento humano, tendo a atividade como principal guia desse desenvolvimento.

## 2.1 A Atividade da Criança e a Constituição do Sentido

O filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), que teve seus trabalhos como alicerce da teoria histórico-cultural, tece, nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (2004a), considerações acerca do desenvolvimento dos sentidos humanos, ao esclarecer que,

[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical no homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (MARX, 2004a, p. 110, grifos do autor).

Para Marx, a relação do homem com outros homens inseridos em uma determinada sociedade traz novas vivências e formas de pensar e agir. Um processo produzido no mundo objetivo, mas revigorado na esfera subjetiva por meio de uma relação complexa em que a absorção da atividade externa pelo homem (relação intersíquica) em atividade interna (intrapíquica) se realiza de maneira que o indivíduo não é passivo e vazio, mas carregado de um conjunto de histórias as quais se somam às novas vivências, num processo dialético de transformação de seu psiquismo.

Nessa perspectiva, o homem se transforma no processo da realização de suas atividades e vivências, por intermédio de dois elementos mediadores fundamentais, os signos e os instrumentos, produtos sociais que exercem papel fundamental na atividade psicológica do sujeito. Os instrumentos não são apenas objetos, mas também produtos materiais da cultura humana, nos quais se encontram incorporadas as operações de trabalho que ele é capaz de oferecer (LEONTIEV, 1978a). Já os signos funcionam como controladores das ações psicológicas, em que os próprios sujeitos cumprem o papel de orientá-los. A esse respeito, Vygotsky (2007, p. 52) comenta:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Os signos estão inculcados nos sistemas simbólicos, na linguagem, desenhos, placas de trânsito, e muitos são próprios de cada grupo social em particular. No início, os signos são apenas marcas de conteúdo externo, mas, diante das experiências sociais do homem, ocorre uma mudança qualitativa em que o signo, antes somente externo, torna-se interno, quer dizer, a “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VYGOTSKY, 2007, p. 58). É nesse caminho que ocorre a internalização das formas culturais de comportamento, incorporadas pelo homem.

Assim, o homem redireciona novos sentidos para a vida, parafraseando a citação de Marx, mencionada anteriormente: “Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.)” (MARX, 2004a, p. 110). Os órgãos dos sentidos funcionam como canais de acesso do homem à arte, à música, à literatura, entre outros, aguçando seus sentidos, a sensibilidade e a impressionabilidade, contudo, essas sensações só passam a ser internalizadas a partir do momento em que elas estejam presentes em suas necessidades, inseridas por um processo de educação. Os sentidos humanos equivalem a mais do que os cinco sentidos ligados aos órgãos físicos, contemplando também os chamados sentidos *espirituais* (MARX, 2004a).

As estruturas sociais e as concepções ideológicas impregnadas nas condições de existência modificam os sentidos humanos, que, ao serem produzidos, se fragmentam. As contribuições marxistas trazem aos autores da teoria, dentro de seu tempo e espaço, reflexões sobre a construção do homem como ser social, que produz sua história dentro da

própria história, por suas atividades – categoria que passa a ser analisada aos olhos da teoria histórico-cultural como peça fundamental da formação da psique humana.

Para Vygotsky (2007), o homem se constitui como humano em seu processo de relação com um mundo na esfera de suas atividades transformadoras, no qual a linguagem exerce o papel mediador em face da apropriação da cultura. Conforme o autor, a relação entre pensamento e linguagem é a peça fundamental para a apreensão da consciência humana. A obra *A construção do Pensamento e da Linguagem* (1934/2001b), de Vygotsky, particularmente o capítulo “Pensamento e palavra”, é o material mais referenciado para a discussão sobre as categorias sentido e significado, porém, Namura (2003) sustenta que essas obras são as mais significativas sobre o assunto, mas não as primeiras.

Segundo a autora, as indagações de Vygotsky surgiram pela primeira vez ao postular a crise da Psicologia, em que, ao contestar a perspectiva idealista e objetivista, tenta mostrar a ausência de um sentido concreto ao investigar o homem e seu desenvolvimento. Nesse caminho, propõe “[...] a categoria sentido para resgatar-lhe a humanidade nas condições de existência” (NAMURA, 2003, p. 28).

A autora também sublinha o grande envolvimento de Vygotsky com a arte, o que o fez levantar questões importantes sobre a atividade criadora e o sentido que atribuem ao homem. Vygotsky em seu trabalho de monografia sobre *Hamlet – O príncipe da Dinamarca* (1915-1916), obra de Shakespeare (escrita de 1599 a 1601), a gênese da categoria sentido e estética é mencionada, porém é pouco explorada.

É em sua obra *A psicologia da arte* (1925/1998) que a categoria sentido tomará mais vigor, vinculada à estética, trazendo como proposta a construção de uma Psicologia que estivesse envolvida com as condições concretas de vida e de existência dos homens, suas necessidades e emoções.

Essas obras tornaram-se as premissas da discussão sobre a categoria sentido e significado, aprimoradas em *A construção do Pensamento e da Linguagem* (1934/2001b), definidas como fundamentais para o processo de subjetivação humana. Segundo o autor, o pensamento e a linguagem são as peças fundamentais para a compreensão da consciência.

Baseado nas leituras de Paulhan<sup>2</sup>, Vygotsky (2001b, p. 333, tradução nossa) apresenta as definições para as categorias do sentido e significado da palavra:

---

<sup>2</sup> Psicólogo francês Frederic Paulhan (1856-1931). Segundo Toassa (2009) suas obras se concentraram nos estudos dos fenômenos afetivos, da memória, da arte e da criação, sendo pouco conhecidos fora da França. Dessa forma, trouxe discussões sobre as categorias significado e sentido da palavra.

Para Paulhan, o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência pela palavra. Por conseguinte, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidades diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais precisa e consistente. A palavra adquire o sentido em seu contexto e, como se sabe, contextos diferentes fazem surgir sentidos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece inalterado e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos contextos distintos. As variações no sentido representam o principal fator na semântica da linguagem. O significado real da palavra não é constante. (VYGOTSKY, 2001b, p. 333, tradução nossa<sup>3</sup>).

Vygotsky, em concordância com as definições de Paulhan, argumenta que os significados atribuídos às palavras são de ordem coletiva e social e permanecem inalterados. Os sentidos têm outra dimensão, emergem de um caráter individual. De acordo com as experiências sociais do indivíduo, os sentidos vão se modificando. Pode-se, então afirmar que as palavras mudam de sentido à proporção que estão envolvidas com as atividades humanas em contextos, espaços e tempos diferentes. Assim, as experiências humanas enriquecem ou empobrecem os sentidos. Enriquecem, quando são ampliadas, e empobrecem, quando se alienam do significado. Como exemplo, temos o uso do Sistema Apostilado de Ensino, que engessa o trabalho docente, restringindo as possibilidades da apropriação pela criança da cultura mais elaborada (BARROS, 2008; NASCIMENTO, 2011).

Leontiev (1978b) apresenta o conteúdo sensível, o significado social e o sentido pessoal como constitutivos da consciência do homem. O conteúdo sensível é caracterizado como alicerce da consciência. As representações, percepções, sensações, imagens, como parte desse processo, são conteúdos da consciência, constituídos pela atividade objetiva realizada pelo sujeito, todavia, não conseguem manifestar-se por si só, sendo imprescindível a apreensão de significados e a atribuição de sentidos, para que se articulem e possam formar a consciência humana.

Os significados<sup>4</sup> são essenciais nessa formação, pois são responsáveis pelo processamento do conteúdo social para a consciência. As significações estão subordinadas às leis histórico-culturais, e é no movimento das vivências ideológicas da sociedade que o processo de consolidação dos significados vai-se constituindo. “A significação é a

---

<sup>3</sup> *Para Paulhan, el sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por conseguinte, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquirí su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. Las variaciones del sentido representan el factor principal en el semántico del lenguaje. El significado real de la palabra no es constante.*

<sup>4</sup> As palavras *significado(s)* e *significação(s)* podem ser encontradas com as mesmas interpretações em diversas traduções. O uso de *significados* será mantido, ao longo do texto, assim como o uso original nas citações (sendo significado ou significação).

generalização cristalizada da realidade, fixada por uma palavra ou combinação de palavras; é a forma ideal, a representação da experiência social” (LEITE, 2005, p. 44).

O significado parte do estabelecimento social do signo linguístico; assim, a linguagem é um importante mediador, um sistema de signos carregado de significações, que serão absorvidas pelo indivíduo e dependerão do “[...] sentido subjetivo e pessoal que estas tenham para ele” (LEITE, 2005, p. 51), lembrando que o indivíduo é pertencente a um contexto social, político e histórico, portanto, um sujeito histórico-cultural. É na linguagem que as significações aparecem retidas, e elas medeiam as relações dos homens com outros homens e com tudo que está a sua volta, de tal modo que

[o]s significados refratam o mundo na consciência do homem. Embora a transportadora de significados seja a linguagem, esta não é demiurgo dos significados. Por trás dos significados linguísticos ocultam-se os modos de ações socialmente construídos (operações), em que os homens modificam e conhecem a realidade objetiva. (LEONTIEV, 1978b, p. 111, tradução nossa).<sup>5</sup>

Essas ações e operações se atualizam na atividade realizada pelo homem, em suas vivências e experiências sociais. O sujeito executa ações conscientes para alcançar um determinado objetivo, o qual sofre modificações baseado nas relações estabelecidas socialmente, determinando novos motivos e novas atividades.

Enfatiza Leontiev (1978b, p. 118, tradução nossa<sup>6</sup>):

Estas relações são as decisivas no plano psicológico. O que ocorre é que para o próprio sujeito a apreensão e a conquista de objetivos concretos, o domínio dos meios e operações da ação é um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade.

As circunstâncias objetivas e as ações realizadas nesse processo configuram o sentido pessoal que, muitas vezes, não coincide com os significados objetivos.

O capitalismo e a nova relação do homem com sua atividade produtiva provocam contradições entre o sentido pessoal de suas atividades e seus significados sociais objetivos, o que interfere na formação de sua consciência.

<sup>5</sup> *Los significados refractam o mundo en la conciencia del hombre. Aunque el portador de los significados es el lenguaje, éste no es demiurgo de los significados. Tras los significados lingüísticos se ocultan los modos de acción socialmente elaborados (operaciones), en cuyo proceso los hombres modifican y conocen la realidad objetiva.*

<sup>6</sup> *Estas relaciones son las decisivas en plano psicológico. Lo que ocurre es que para el propio sujeto la aprehensión y logro de objetivos concretos, el dominio de los medios y operaciones de la acción es un modo de afirmar su vida, de satisfacer y desarrollar sus necesidades materiales y espirituales, objetivadas y transformadas en los motivos de su actividad.*

Retornar aos motivos já mencionados anteriormente é essencial, a ponto de acrescentar algumas questões importantes para melhor compreensão de sua relação com a atividade e o sentido atribuído a ela.

Os motivos fazem parte da estrutura da atividade humana e estimulam a ação do sujeito e o fim da mesma. Segundo Asbhar (2011), o sentido pessoal exprime a relação do motivo com o fim da ação. Dessa forma, o motivo está intrinsecamente associado com o sentido pessoal, de sorte que é preciso saber qual o motivo que o move. É com base nessa compreensão que a discussão da estrutura da atividade faz sentido.

Leontiev (1988) cita dois tipos de motivos. Os motivos eficazes são aqueles em que se estabelece uma relação consciente com o objetivo que se pretende alcançar, de maneira que o sujeito tem a consciência do fim de suas ações, em uma determinada atividade. Diferentemente dos motivos compreendidos em que sua função, exprime apenas a realização de ações, mas que não são eficazes ao resultado final da atividade, ou seja, são os motivos da atividade que não têm força de motivação porque o sujeito não se envolve nela como atividade, mas como ação que faz parte de outra atividade.

Leontiev (1988, p. 70) explica que “[...] os motivos “apenas compreendidos” se tornam eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. A esse respeito, o autor exemplifica:

A criança começa a fazer a lição de casa sob influência de um motivo que criamos especialmente para isso, mas, passadas umas duas semanas, nós vemos que ela, por conta própria, senta-se para fazer suas lições. Certa vez uma criança, enquanto copiava alguma coisa, subitamente parou, levantou-se, gritando. Perguntou-se a ela: “Por que você parou de trabalhar?” “Qual é a vantagem”, contestou ela, “eu só obterei uma nota para passar ou uma nota má, eu escrevi com muito desleixo”. (LEONTIEV, 1988, p. 70).

O exemplo evidencia essa transformação do motivo compreendido, que era apenas copiar, em motivo eficaz. O que ocorre nessa transformação de motivos é que se cria uma nova atividade, de fazer a tarefa, ou seja, motivo e finalidade da atividade coincidem. Segundo o autor, essa transformação ocorre porque o resultado da ação passa a ser mais significativo do que o motivo que o levou a realizá-la, inicialmente.

Nessa perspectiva, é fundamental entender qual o motivo que impulsiona o desenvolvimento de uma determinada atividade pela criança, para assim investigar o sentido pessoal que ela atribui a tal atividade.

Leontiev (1978b) ressalta que a característica essencial da atividade humana consiste em sua relação com os objetos da cultura, isto é, seu caráter objetual. O objeto da atividade se

apresenta de duas formas: em sua existência independente e como imagem do objeto. A primeira corresponde ao objeto em si, que modifica a atuação do homem sobre tal atividade, ao passo que a segunda é resultado da atividade do homem com os objetos culturais, que lhe permitem se apropriar das características objetivas e significados sociais do objeto, produto dos reflexos psíquicos do sujeito, isto é, “[...] a imagem ao nível do reflexo consciente do mundo” (LEONTIEV, 1978b, p. 47, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Nesse contexto, Markus (1974, p. 8, tradução nossa)<sup>8</sup> salienta que “Esses objetos, independentes de seu ser e que são absolutamente essenciais para permitir sua existência, constituem, digamos, o corpo inorgânico do homem”. E é por meio da atividade exercida sobre os objetos que o sujeito é capaz de se humanizar, transformando-os e criando novos, modificando sua própria esfera subjetiva.

É na relação do homem com os objetos construídos socialmente que é possível compreender a estrutura da atividade, em sua magnitude, composta por elementos singulares, mas que, ao mesmo tempo, caminham num movimento dialético, em uma relação mútua e dialógica, compondo uma totalidade – a atividade humana –, esfera motriz do desenvolvimento humano. É por ela que o homem constrói sua história individual e coletiva.

Davidov destaca que a atividade é toda a prática humana, de caráter histórico-social, que atua como elemento fundamental da formação da psique. Assim,

[...] a essência da atividade do homem pode ser descoberta no processo de análise do conteúdo de conceitos inter-relacionados, como trabalho, organização social, universalidade, liberdade, consciência, constituição de uma finalidade, cujo portador é o sujeito genérico. (DAVIDOV, 1988, p. 26, tradução nossa).<sup>9</sup>

A realização da atividade humana depende das necessidades sociais determinadas historicamente em lugares, espaços e tempos diferentes, em que a organização social de uma referida sociedade vai influenciar as relações do sujeito em seu meio, sendo estas no trabalho, na família, na política, nos interesses pessoais ou na própria relação com seus pares. A organização de toda essa conjuntura social é afetada diretamente pela divisão social do trabalho, a qual passa a exercer transformações em suas atividades objetivas e subjetivas.

Nesse movimento de caráter coletivo, a necessidade humana que antes era voltada às necessidades de subsistência, passa a estar relacionada à produção material. Dessa forma,

<sup>7</sup> [...] a la imagen a nivel del reflejo consciente del mundo.

<sup>8</sup> Esos objetos independientes de su ser y que son los que imprescindiblemente posibilitan su ser constituyen, por sí decirlo, el cuerpo inorganico del hombre.

<sup>9</sup> [...] la esencia de la actividad del hombre puede ser descubierta en el proceso de analisis del contenido de conceptos interrelacionados como trabajo, organización social, universalidad, libertad, conciencia, planteo de una finalidad, cuyo portador es el sujeto genérico.

novas necessidades se articulam e, quando supridas, originam-se outras. “O fundamental é que por detrás do motivo está sempre uma necessidade, que aquele responde sempre a uma ou outra necessidade” (LEONTIEV, 1978b, p. 82, tradução nossa).<sup>10</sup> O processo de transformação da natureza em instrumentos materiais trouxe como consequência a alteração das relações sociais, comportamentos, costumes e hábitos, como também da própria linguagem. Criados pela atividade humana, objetivaram-se:

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. (DUARTE, 2004, p. 49-50).

Como um processo de produção e reprodução da cultura humana, a objetivação só se configura junto ao processo de apropriação dessa cultura pelos sujeitos. Trava-se uma relação de dependência, pois se anula a possibilidade de haver uma apropriação da cultura, se antes não tiver ocorrido a objetivação dos produtos criados pelo homem (DUARTE, 2004).

O homem se apropria dos objetos da cultura, em suas relações sociais, e, nesse processo, pode também transformá-los, modificar tanto o objeto como a própria atividade acumulada nele. Trata-se de uma ação que possibilita o desenvolvimento das aptidões humanas, desmistificando as concepções biologizantes ou “divinas” da formação dessas habilidades. Essa transformação manifesta-se, segundo Leontiev (1978a, p. 165),

[...] como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da actividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objectiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Assim a formação de cada indivíduo se dá por meio da mediação da objetivação e da apropriação da cultura, em face das atividades produtivas do homem.

Nesse sentido, é por meio da atividade humana que os homens passam a aperfeiçoar os utensílios materiais e suas habilidades motoras e intelectuais, desenvolvem em conjunto suas habilidades linguísticas, artísticas e estéticas, corporais; em suma, suas faculdades psíquicas.

Explorar algumas questões da estrutura da atividade humana torna-se, por conseguinte, essencial neste trabalho, a ponto de se tentar esclarecer sua efetiva ligação com a categoria

---

<sup>10</sup> *Lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una u outra necesidad.*

sentido e, assim, ligar-se ao seu propósito central de investigação – os sentidos que as crianças atribuem à escola. A estrutura da atividade é constituída inicialmente pela necessidade do sujeito em realizar algo. Mas somente a necessidade não basta, é necessário que seja transformada em motivos. Os motivos são responsáveis pelo alcance final do objetivo da atividade. Os motivos impulsionam as ações e operações que condicionarão o sentido pessoal que o sujeito atribui a elas.

Tanto os seres humanos quanto os animais possuem necessidades. A necessidade de se alimentar, por exemplo, é comum a ambos, fazendo parte de um processo de conservação do corpo e da espécie, porém, a maneira de conceber o alimento se diferencia. O animal irá caçar a sua presa e comerá diferentemente do homem, o qual irá realizar outras atividades para ingerir o alimento após a caça, como, por exemplo, cozer. Os animais e os homens possuem necessidades biológicas, todavia, diferem na própria forma de se satisfazerem, quer dizer, as necessidades humanas são geradas pelas suas condições objetivas. Dentro desse panorama, estão as necessidades que são específicas do humano: “No desenvolvimento histórico do homem aparecem necessidades que não existem nos animais. Estas são as *necessidades superiores de caráter social*” (LEONTIEV, 1960, p. 344, tradução nossa, grifos do autor).<sup>11</sup>

São denominadas necessidades superiores as que pressupõem a criação de objetos para seu uso social, na qual se incluem os instrumentos de trabalho, objetos artesanais, culturais, entre outros, e as necessidades que não envolvem a criação propriamente dita de objetos, mas necessitam deles para que sejam satisfeitas, como é o caso da arte, do conhecimento (requerem livros, materiais artísticos, entre outros instrumentos). Estas são chamadas necessidades superiores de ordem *espiritual*.

As condições sociais de vida e educação impulsionam as necessidades humanas, as quais se configuram com base nas relações sociais e na apropriação dos objetos culturalmente criados, culminados pelos sentimentos que os aferem. Porém, a necessidade de primeira mão, ao surgir, não é capaz de ter clareza do objeto que poderá satisfazê-la, de sorte que se torna necessário descobri-lo. “Apenas como resultado dessa descoberta, a necessidade adquire sua objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido) adquire a sua atividade estimuladora e função de orientação, ou seja, é convertido em motivo” (LEONTIEV, 1978b, p. 148, tradução nossa)<sup>12</sup>.

A necessidade é a condição inicial da atividade, mas precisa ser transformada em “algo em si” (LEONTIEV, 1978b), ou seja, em motivos, fundamentais para a existência da atividade

---

<sup>11</sup> *En el desarrollo historico del hombre aparecen necesidades que no existen en los animais. Estas son las **necesidades superiores de carater social**.*

<sup>12</sup> *Sólo como resultado de ese descubrimiento, la necesidad adquire su objetividad y el objeto que es percibido (representado, concebido), adquire su actividad estimuladora y orientadora de la función, es decir, se convierte in motivo.*

e para o sentido que ela terá para o sujeito. Para isso, a necessidade precisa se concretizar em um objeto conscientizado, que servirá de estímulo revigorado em diversas formas, como imagens, representações, etc. Quando isso acontece, o objeto representado passa a incitar a atividade, transformando-se em motivo.

Portanto, o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo, a “atividade não motivada” não é uma atividade carente de motivo, sim uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto. (LEONTIEV, 1978b, p. 82, tradução nossa).<sup>13</sup>

O motivo exerce papel fundamental com dupla função: conduz a realização da atividade consciente e atribui sentido pessoal subjetivo à atividade. Os motivos e interesses são históricos e sociais, logo, são aprendidos, em meio às condições de existência do sujeito, possuem clareza do objeto da atividade e impulsionam seu desenvolvimento. Leontiev (1960, p. 346, tradução nossa, grifos do autor)<sup>14</sup> apresenta a definição de motivo da atividade como “[...] *aquilo que, refletindo no cérebro do homem, excita a atuar e dirige esta ação a satisfazer uma necessidade determinada*”.

Segundo o autor, a tomada de consciência dos motivos se configura nas vivências emocionais (desejo, interesse, paixão) que são consideradas determinantes para o plano psicológico. Os aspectos afetivo-emocionais funcionam como mediadores das relações humanas e transformam o homem biológico em ser social, regulando suas atividades:

As emoções cumprem a função de sinais internos, internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A especificidade das emoções reside em que elas refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o sucesso ou a possibilidade da realização bem sucedida de uma atividade que responda àquela necessidade. (HELHORN; LUFBOROW, 1966 apud LEONTIEV, 1978b, p. 154, tradução nossa).<sup>15</sup>

Conforme Leite (2005), a inveja, a raiva, a simpatia e a amizade, entre outros sentimentos, são significações que orientam a consciência social e acabam por ocupar um papel importante na formação da consciência individual. Nesse sentido, esses aspectos afetivo-emocionais provindos das condições de existência do homem funcionam como mediadores do

<sup>13</sup> *Por consiguiente, el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad "no motivada" no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.*

<sup>14</sup> *[...] aquello que reflejándose en el cerebro del hombre excita a actuar y dirige esta actuación a satisfacer una necesidad determinada.*

<sup>15</sup> *Las emociones cumplen la función de señales internas; internas en el sentido de que no son el reflejo psíquico inmediato del propio objeto de la actividad. La particularidad de las emociones reside en que reflejan las relaciones entre los motivos (necesidades) y el éxito o la posibilidad de realización exitosa d'una actividad del sujeto que responda a aquéllos.*

processo da atividade humana, pois refletem as relações entre os motivos e o êxito, antes da valoração racional que possa fazer o sujeito de sua atividade (LEITE, 2005).

Considerando que a vontade do indivíduo depende das relações externas as quais irão redirecionar os motivos da atividade, insere-se a situação emocional, peça fundamental para que o sujeito consiga ter clareza dos motivos que o levam à realização das ações e operações de uma atividade. Os aspectos emocionais do homem transformam o sentido da ação, ou seja, as ações passam a ter conotações guiadas por eles. “Assim, os afetos participam na orientação da escolha do instrumento para a efetivação de uma ação segundo os objetivos (ou interesses) individuais correlacionados com os sociais em uma dada situação” (MARINO FILHO, 2011, p. 128).

Os motivos que envolvem a atividade humana são complexos e variados, sendo caracterizados pelo tipo de necessidade que lhes corresponde. Assim como as necessidades, os motivos podem ser *materiais e espirituais* e, de modo a realmente se efetivarem como parte de uma determinada atividade, é fundamental haver condições para que o sujeito possa operar para a realização de um determinado fim e, assim, satisfaça a necessidade que conduziu à realização da atividade (LEONTIEV, 1960).

A maioria das atividades é composta por diversas ações que podem ser realizadas de várias formas, as quais podem ser chamadas de operações. O alcance do objetivo relaciona-se com a ação que, por sua vez, depende das operações (LEONTIEV, 1978b).

Duarte (2004), ao refletir sobre os estudos de Leontiev, assinala que o homem, diferentemente do animal, por sua esfera psíquica, é capaz de antecipar o conjunto das ações que configuram uma determinada atividade. Nessa perspectiva, o conteúdo da ação vincula-se ao seu significado, o que o sujeito está realizando, mas a consciência humana trabalha com as relações entre sentido e significado, ou seja, com o sentido da ação. Conforme Duarte (2004, p. 55), “[p]ara Leontiev o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo”. É dessa forma que as crianças vão alcançar níveis superiores de desenvolvimento, uma nova objetivação.

Nessa perspectiva, é necessário refletir sobre significados e sentidos, a fim de realizar uma discussão sobre suas implicações na prática educativa e especificamente tentar responder ao questionamento: “Qual o sentido da escola para as crianças de Educação Infantil?”.

A escola de Educação Infantil, foco desta pesquisa, tem se preocupado com o sentido pessoal que as crianças pequenas atribuem a esse espaço? Tem pensado nos sentidos e significados da própria educação?

Ao se pensar na escola e em sua atual organização, questiona-se: Como se organiza a construção do sentido da escola de Educação Infantil pela criança, considerando as atividades que lhe são propostas?

Leontiev (1978b), conforme destacado anteriormente, esclarece que as categorias sentido e significado são conteúdos da consciência e que os significados sociais são construídos de maneira coletiva e histórica, porém, também pertencem ao plano individual. Eles estabelecem o nível de conhecimentos objetivos que podem ser adquiridos pelo homem, bem como o conteúdo de suas objetivações.

[...] os significados levam uma vida dual. São produzidos pela sociedade e possuem sua própria história no desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento das formas de consciência social [...]. Nesta sua existência objetiva se subordinam às leis histórico-sociais e, por sua vez, à lógica interna de seu próprio desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978b, p. 116, tradução nossa)<sup>16</sup>.

São subsídios que assinalam o aspecto lógico dos significados, contudo, estes necessitam de outro movimento, a fim de funcionarem na atividade da consciência dos indivíduos, o sentido pessoal, processo pelo qual os significados passam a permanecer para o sujeito, considerando-se que são as vivências sociais que irão condicionar uma dada significação. Leontiev (1978b, p. 120, tradução nossa<sup>17</sup>, grifos do autor) destaca que “[o] sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana”.

O sentido pessoal é uma forma de experiência social promovida pelo indivíduo, ou seja, é um modo de influência social, mas não como o significado, de forma codificada. É a visão pessoal sobre algo, sendo esta construída na esfera da prática social, a qual conduz as ações do sujeito e suas futuras atividades. Leontiev (2006, p. 66, tradução nossa, grifo do autor)<sup>18</sup>, enfatiza:

[...] de modo geral, este sentido não existe como alguma coisa separada do significado por individualização disso pela pessoa. Ao contrário, parece que a pessoa imediatamente reconhece o referente (ou palavra) no seu *significado* objetivo. Mas todos os objetos da realidade humana, como todas as palavras da linguagem humana, são vistos por cada um de nós como se pelo prisma de nosso interesse “pessoal” (e, na prática, social). E isso exige um especial esforço de pensamento analítico para ser capaz de olhar acima desses interesses para enxergar a separação de sentido e significado.

Nessa perspectiva, as vivências individuais e coletivas são responsáveis pelas transformações dos significados sociais em sentidos pessoais.

<sup>16</sup> [...] los significados llevan una vida dual. Son producidos por la sociedad y poseen su propia historia en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de las formas de la conciencia social [...] En ésta su existencia objetiva se subordinan a las leyes histórico-sociales y a la vez, a la lógica interna de su propio desarrollo.

<sup>17</sup> **El sentido personal es lo que crea la parcialidad de la conciencia humana.**

<sup>18</sup> As a rule, this sense does not exist as something separate from meaning for the person individualizing it. On the contrary, it seems that a person immediately perceives the referent (or word) in its objective **meaning**. But all objects of human reality, like all words of human language, are seen by each of us as if through the prism of our “personal” (and, in practice, social) interest. And it takes a special effort of analytical thought to be able to rise above this interest to see the separateness of sense and meaning.

É por meio dessas atividades que ocorre seu processo de humanização. Nesse sentido, a escola que se propõe a ser humanizadora cria necessidades humanizadoras às crianças, para que os motivos que as conduzam à realização da atividade sejam concretos, impulsionados pela apropriação da cultura mais elaborada criada pelo homem, ao longo da história. A relação inversa, em que os motivos e as necessidades se configuram em “[...] necessidades desnecessárias (apetites imaginários, a necessidade de ter e de consumir)” (MESZÁROS, 1981 apud MELLO, 2000, p. 56), reduz as ações humanas a um caráter alienante, configurando o homem apenas em sua existência cotidiana. Nessas condições, o homem se distancia da esfera não-cotidiana (a arte, a ciência, a política, a filosofia) e não a toma como parte de sua vida. Em consequência,

[...] o homem se distancia do desenvolvimento humano genérico, restringe sua vida a características do cotidiano alienado e imerge no particularismo. Nessa situação, a consciência humana, em consequência das condições materiais concretas, se torna um meio de negar sua existência genérica. (MELLO, 2000, p. 57).

Tomar as necessidades e os motivos das crianças como eixos norteadores do trabalho pedagógico é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho intencional que vislumbre o desenvolvimento integral da criança, o que significa que os sentidos são educados e não ensinados de maneira retórica ou simplesmente com atividades pragmáticas. Refletir sobre as mediações realizadas pelos adultos na relação com as crianças é essencial para a compreensão da apropriação de significados e sentidos.

Dessa forma, o confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados. (MARTINS, 1999, p. 111).

Como somos seres forjados pelas relações históricas e sociais, em circunstâncias, tempos e espaços específicos, e que os motivos para a realização de uma atividade conduzirão ao sentido a ser atribuído a ela, devemos refletir sobre o que é oferecido às crianças, na escola de Educação Infantil, assim como analisar o impacto das concepções de criança, de educação, de metodologias e de aprendizagem que se perpetuam nesse espaço.

## 2.2 A Cultura Escolar e a Escola de Educação Infantil

Viñao Frago, (1995), Chervel (1990), Julià (2001), Forquin (1993) e outros pesquisadores nomeiam esse conjunto de fatores internos da escola de cultura escolar.

Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar é estruturada pelas relações internas, metodologias e concepções diferenciadas, é a cultura interna da escola, composta não somente por sua organização normativa, mas pela vida existente nesse espaço, o que inclui concepções, ideias, ações, expressões e linguagens. Assim, constitui-se por vários fatores, como a estrutura física e social da escola, concepções de desenvolvimento e educação que nela se agregam, regimentos, horários, além dos atores sociais que dela participam, como professores, funcionários, pais e crianças. Todos esses fatores repercutem nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas vivências promovidas pela escola, cooperando para a produção do sentido que estas conferem a esse espaço educacional.

A teoria histórico-cultural se refere às vivências como aquelas experiências que afetam as crianças, em seu relacionamento afetivo com o meio. Vygotsky (2010, p. 686) aponta que

[...] a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante.

A compreensão que a criança vai construindo sobre o mundo é intrínseca à relação que ela estabelece com o entorno, quer dizer, ao se apropriar das coisas, dos objetos, do lugar que ocupa nas relações socialmente construídas. Conforme a criança se desenvolve, sua maneira de se relacionar com a cultura, com os objetos e com as pessoas também se modifica internamente, promovendo seu desenvolvimento psicológico.

As vivências não se aplicam a qualquer experiência, mas àquelas que, ao afetarem as crianças, as conduzem a realizar atividades que atendam às suas necessidades e as dirijam à apropriação das máximas qualidades humanas. As experiências que acontecem na escola, quer positivas (brincadeiras, envolvimento com atividades potencializadoras do desenvolvimento, relações sociais estabelecidas entre seus pares), quer negativas (aborrecimentos, obediência, abuso do poder do professor, escassez de experiências enriquecedoras ao desenvolvimento infantil), influenciam o sentido pessoal que será produzido pela criança em relação à escola.

Para a teoria histórico-cultural, a função real da escola é humanizar as pessoas, fazendo-as avançar do plano de constituição biológica e formando qualidades humanas, ao se apropriarem da cultura construída historicamente por homens e mulheres, no decorrer da história, o que implica se relacionar com seus pares e com adultos mais experientes (LEONTIEV, 1978a).

A falta de estrutura física e humana adequada para satisfazer as necessidades específicas da infância, presente na história das instituições direcionadas ao atendimento infantil, a má administração das políticas públicas, além das concepções de criança, desenvolvimento e educação compartilhadas por professores e adultos da escola revigoram o descaso às especificidades da infância. A esse respeito, Oliveira (2002, p. 56-57) enfatiza:

No momento da consolidação da educação infantil como um direito da criança, conhecer a história das instituições e das políticas públicas na área, traçada dentro das demais lutas sociais, pode apontar-nos novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio às quais elas foram gestadas.

Todas essas contradições devem servir de premissa para investigações mais precisas sobre o que se dá no interior da escola e como sua cultura interna interfere no curso do desenvolvimento das práticas pedagógicas, considerando quais são as condições oferecidas às crianças, para que elas se apropriem da cultura humana acumulada, até mesmo em suas formas mais elaboradas, e criem, para si, as qualidades humanas. Segundo Mello (2007, p. 85), a escola

[...] pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

O comprometimento das condições do meio, adequadas ao desenvolvimento integral das crianças, afeta diretamente o que lhes é proposto, reduzindo-se muitas vezes ao oferecimento de atividades estereotipadas e padronizadas (BARROS, 2008), o que empobrece a função primordial da escola – a de humanizar.

Assim, pode-se inferir que o meio em que a criança estabelece suas relações sociais, em destaque a escola de Educação Infantil, tem papel essencial em seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (2010) argumenta:

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. (VYGOTSKY, 2010, p. 698).

Uma das preocupações da Educação Infantil atual é a antecipação do processo de alfabetização, que vem provocar a diminuição de grande parte de atividades essenciais para o desenvolvimento integral da criança pequena, como as brincadeiras, as músicas, as atividades de arte e a criação, a contação de histórias, as atividades de expressão, o próprio tempo da atividade livre (MUKHINA, 1996). Nesse sentido, a cultura escolar passa a se configurar em busca da formação do homem produtivo, alienado e a-crítico sobre a realidade.

Nessa perspectiva, cada escola constitui uma estrutura interna, mesmo que suas organizações, tanto administrativas, quanto físicas e humanas pareçam iguais ou funcionem de forma equivalente. As escolas são instituições que possuem igualmente características próprias e singulares. Como aponta Antonio Cândido (1967, p. 107):

A estrutura administrativa de uma escola exprime sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficiais previstas (que o Legislador tem em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar.

Ao analisar a escola como grupo social, Antonio Cândido pesquisou as formas de agrupamento presentes nesse espaço (por idade, sexo, grupos associativos, *status* e grupos de ensino) que, para ele, “[...] fundam-se na própria atividade dos educandos” (CÂNDIDO, 1967, p. 115), além de se aprofundar nos mecanismos que os sustentam. As sanções (administrativas, pedagógicas e grupais) também foram alvo de seus estudos. Suas pesquisas fortalecem a discussão da relevância da organização interna de cada escola que condiciona o desenvolvimento das práticas pedagógicas e vivências oferecidas às crianças.

Assim como Cândido, Azanha (1995) buscou compreender o interior da escola. Segundo o autor, para abranger a cultura escolar, é necessário ir além de caracterizações de professores, alunos e outros componentes da escola. É fundamental investigar, também, as práticas escolares “[...] e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’ etc.)” (AZANHA, 1995, p. 72). É necessário analisar como as relações são estabelecidas por meio das práticas escolares.

Para o autor (1995, p. 72), seria necessário “[...] o acúmulo sistemático dessas descrições” para constituir um esboço da situação escolar, o qual conduziria a modificações em seu sistema, e que a questão da má qualidade de ensino fosse vista de forma correspondente ao pensamento pedagógico enraizado em determinadas condições sociais e não como “efeito objetivo” (AZANHA, 1995, p. 72).

Nesse sentido, investigar as práticas pedagógicas requer descrever e analisar as situações internas da escola, ou seja, a cultura escolar, de maneira a relacionar as condições sociais, políticas e econômicas ali implicadas. São essas condições que sustentam as concepções de desenvolvimento infantil, ensino e educação.

A escola como instituição é organizada de acordo com tempos e espaços específicos. Assim, a cultura escolar é composta não somente por sua organização normativa, mas pela vida que existe no espaço da escola, em que se incluem ideias, linguagens, ações, expressões, pensamentos que são próprios daquela vida escolar. Para Viñao Frago (1995, p. 69, tradução nossa)<sup>19</sup>),

[...] o tempo, espaço e linguagem ou modo de comunicação – afetam diretamente os seres humanos em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, individualmente, em grupos e como uma espécie de relação sobre a natureza da qual faz parte.

O autor ainda salienta a importância de recordar os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento dos processos superiores, em que assinala a relevância da abordagem histórica na perspectiva de perceber a realidade humana como um processo, e que estudar as formas de conduta atuais do ponto de vista histórico requer aprofundar seus processos de mudança. Com base nas reflexões de Viñao Frago (1995), a cultura escolar deve ser compreendida como uma construção histórica e em movimento contínuo, num processo dialético.

Considerar a cultura escolar como objeto histórico é perceber sua organização (ideias, princípios, regras, práticas educativas, professores, administração) numa visão sociológica. Nesse processo se criaram, no interior da escola, formas diferenciadas de pensar e agir, assim como novos hábitos e costumes. Como ressalta Viñao Frago (1995, p. 68-69):

O que isso implica, para ser breve, é que a escola deve ser considerada, a partir da sociologia e da antropologia organizacional das práticas quotidianas. O problema é que a *cultura escolar* como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização tem várias formas ou níveis. Podemos, por

<sup>19</sup> [...] *el espacio, el tiempo y el lenguaje o modo de comunicación – afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos su pensamiento y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte.*

exemplo, fazer referência à cultura específica de um estabelecimento docente determinado, um conjunto ou tipo, em contraste com outros centros - por exemplo, as escolas rurais ou escolas de direito - de uma determinada área territorial ou na academia em geral, em comparação com outros setores sociais. Também podemos oferecer uma perspectiva individual, grupal, organizacional ou institucional de alguns aspectos dessa cultura. Finalmente, a expressão anterior - "conjunto institucionalizado de questões" - incluindo as práticas e comportamentos, estilos de vida, hábitos e rituais - a história cotidiana do fazer escolar - objetos materiais - função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento ... -, e as formas de pensar, significados compartilhados e ideias. Alguém vai dizer tudo. E, sim, é verdade, a *cultura da escola é a vida escolar*: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, falar e agir. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69, tradução e grifos nossos).<sup>20</sup>

Na Educação Infantil atual, observam-se diferentes metodologias, espaços, objetos, formas de organização, concepções diferenciadas de criança e aprendizagem, materiais pedagógicos diversos, professores com diversos tipos de formação. Essas questões afetam diretamente a constituição da cultura escolar de cada escola, constituindo formas de pensar e agir de professores e crianças.

A constituição da cultura escolar leva em conta as culturas contemporâneas, as quais podem estar ancoradas em questões religiosas, políticas, familiares e econômicas. Em tempos e espaços específicos, elas podem ter significados diferentes. Torna-se importante o aprofundamento sobre as características e influências das culturas atuais, no espaço da escola, ou seja, sua interferência nas normas e práticas escolares (JULIÀ, 2001) evidenciadas na escola por meio dos valores, crenças e costumes ali implicados. Salientam McBrien e Brandt (1997 apud LAMPERT-SHEPEL, 2008, p. 1, tradução nossa):

Cultura escolar refere-se à soma dos valores, crenças, culturas, práticas de segurança, e estruturas organizacionais dentro de uma escola que fazem com que ela funcione e reaja de maneiras particulares. Algumas escolas têm um ambiente de carinho, que reconhece as crianças e as trata como indivíduos, ao passo que outras podem ter estruturas autoritárias cujas regras são rigorosamente aplicadas e o controle hierárquico é forte. As práticas de ensino, a diversidade, e as relações entre

<sup>20</sup> *Lo que ello implica, por pronto, es que la escuela ha de ser considerada, a la vez, desde la sociología de las organizaciones y la antropología de las prácticas cotidianas. El problema radica en que la **cultura escolar** en cuanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización, posee varias modalidades o niveles. Podemos, por ejemplo, referirnos a la cultura específica de un establecimiento docente determinado, de un conjunto o tipo de centros por contraste con otros - por ejemplo, las escuelas rurales o las facultades de derecho -, de un área territorial determinada o del mundo académico en general por comparación con otros sectores sociales. También podemos ofrecer una perspectiva individual, grupal, organizativa o institucional de algún aspecto de dicha cultura. Por último, la expresión anterior - "conjunto de aspectos institucionalizados" - incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos - la historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales - función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...-, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, **la cultura escolar es toda la vida escolar**: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.*

administradores, professores, pais e alunos contribuem para a cultura escolar. (MCBRIEN; BRANDT, 1997 apud LAMPERT-SHEPEL, 2008, p. 1, tradução nossa)<sup>21</sup>

A definição acima retoma a importância para o conceito de várias questões de ordem particular, provindas dos sujeitos que compõem cada escola (crenças, valores...), as quais, ao serem dispersas na estrutura organizacional, condicionam a produção de maneiras particulares de construir as relações administrativas, afetivas ou pedagógicas entre os membros da comunidade escolar.

Em suas diversas abordagens, esses autores frisam que o conceito de cultura escolar é representado “[...] em suas perspectivas de explicação das práticas internas da instituição escolar. Portanto, o olhar para as práticas cotidianas da escola fixa-se nos acontecimentos silenciosos do seu funcionamento interno” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 33).

As diversas definições sobre cultura escolar consideram questões de ordem coletiva e individual. Fatores como a estrutura da política educacional vigente, que, por sua vez, organiza as estruturas gerais da escola e seus regimentos, influenciam diretamente em cada âmbito escolar. Entretanto, seu impacto difere, visto que suas particularidades – como horários, metodologias, concepção de criança, desenvolvimento e educação, além das histórias de vida de crianças, professores, funcionários e pais – se articulam. Todos esses fatores, ao se posicionarem num determinado espaço, formam uma cultura escolar específica refletida diretamente nas relações ali gestadas, repercutindo nas vivências e experiências proporcionadas às crianças.

Por conseguinte, torna-se necessário conhecer os aspectos de ordem física, humana e as metodologias de trabalho pedagógico que envolvem as instituições pesquisadas de Educação Infantil, para assim trazer a oportunidade de compreender qual o sentido de escola que as crianças pequenas (última etapa da Educação Infantil – 4 e 5 anos ), que frequentam instituições escolares que utilizam práticas pedagógicas diferentes, atribuem a esses espaços.

---

<sup>21</sup> *School culture refers to the sum of the values, beliefs, cultures, safety practices, and organizational structures within a school that cause it to function and react in particular ways. Some schools are said to have a nurturing environment that recognizes children and treats them as individuals; others may have the feel of authoritarian structures where rules are strictly enforced and hierarchical control is strong. Teaching practices, diversity, and the relationships among administrators, teachers, parents, and students contribute to school culture.*

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA COM CRIANÇAS, O ESPAÇO DA PESQUISA, SUJEITOS, PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social – como aspecto de uma mesma ciência – e do destino histórico de ambas. E do mesmo modo que o político extrai suas regras de atuação da análise dos acontecimentos, extrairemos dessa análise nossas regras para organizar a investigação metodológica, que se baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos. (VYGOTSKY, 2004, p. 210).

O presente capítulo apresenta primeiramente as mudanças ocorridas desde a década de 1980 sobre as concepções de pesquisa com crianças na área da Educação Infantil. Em seguida, reporta-se à exposição do percurso metodológico: procedimentos de pesquisa, instrumentos e critérios de análise de dados. Focaliza, também, os instrumentos utilizados para a coleta e a descrição dos espaços pesquisados.

Até os anos de 1980, as pesquisas envolvendo crianças, de modo geral, adotavam perspectivas metodológicas que pouco consideravam o ponto de vista das crianças, durante a coleta de dados, e apenas as tomavam como objetos da investigação. A influência predominante da Psicologia do Desenvolvimento, no campo educacional, favoreceu a concepção de criança biológica e a-histórica, o que contribuiu para a descaracterização do potencial da participação das crianças pequenas nas pesquisas (MARTINS FILHO, 2011).

Nas últimas décadas, a literatura (ROCHA, 1999a; MARTINS FILHO, 2011) tem mostrado avanços, no que diz respeito às correntes teórico-metodológicas, pois as pesquisas com crianças pequenas têm procurado explicitar as concepções do pesquisador em relação à criança, seu desenvolvimento, a infância e a escola, e têm orientado procedimentos de coleta de dados e formas de análise que considerem as crianças como sujeitos que têm voz.

Segundo Martins Filho (2011), as investigações, que antes se concentravam em relatar *sobre* as crianças, passam a desenvolver práticas metodológicas *sobre e com* elas, como sujeitos participantes.

Nessa perspectiva, este capítulo apresenta um panorama histórico da pesquisa sobre e com crianças, a fim de apontar a relevância da criança como sujeito participante, tendo o pesquisador como mediador desse processo de explicitação da voz das crianças, construindo uma relação em que “[o]s papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem” (MALAGUZZI, 1999, p. 79). Em seguida, delineio o *Caminho metodológico: procedimentos, instrumentos e critérios de análise de dados*,

explicitando, nesse item, os procedimentos e instrumentos de pesquisa usados e o modo como os dados coletados foram analisados.

Neste trabalho, procurou-se pesquisar não apenas sobre, mas com as crianças, reafirmando o compromisso de “[...] reconhecer o direito de cada criança ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (MALAGUZZI, 1999, p. 62).

### **3.1 Pesquisa com Crianças: um panorama histórico**

As pesquisas em Educação Infantil, no Brasil, são algo recente. A partir da década de 1980, com a crescente fundação de creches e pré-escolas, inicia-se uma preocupação mais específica com a faixa etária de 0 a 6 anos. Em 1981, é incluído o GT sobre Educação Infantil na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), estimulando-se as discussões sobre Educação Infantil. Porém, é na década de 90, por meio das produções científicas em forma de apresentação escrita, com o crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação em Educação, que se organiza um cenário das temáticas e pressupostos teórico-metodológicos dos trabalhos (ROCHA, 1999b).

Na década de 80, as pesquisas sobre as crianças de 0 a 6 anos se restringiam à Psicologia e à educação compensatória (FARIA, 1989 apud ROCHA, 1999b). A preocupação maior era a definição do caráter educativo das escolas que atendiam crianças de 0 a 6 anos e os estudos históricos. Contudo, o interior das instituições de atendimento à criança pequena era pouco pesquisado (ROCHA, 1999b).

Na década de 90, o número acentuado de criação de creches e pré-escolas foi propulsor de várias temáticas de pesquisa. Rocha (1999a, p. 89) aponta algumas temáticas, como “[...] a formação destes profissionais (agora em muito maior número e com diferentes inserções), as características do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, com significativa ampliação entre as de 0 a 3 anos em instituições de tempo integral, etc”.

As investigações realizadas em diversos países colaboraram para a discussão da necessária superação do caráter assistencial da creche, tema entrelaçado com os levantamentos históricos sobre a consolidação dessa instituição, e particularidades regionais, sobre a história da infância, em que repercutiram os estudos sobre o jogo e o brincar. Em 1990, destaca-se a pesquisa de Tizuko Morchida Kishimoto, no estado de São Paulo, intitulada “A história da infância e do jogo nos primeiros tempos da República”. Esse trabalho desencadeou diversos outros, posicionando o jogo e a brincadeira como eixo da atividade pedagógica na Educação

Infantil. A referência a autores que expõem pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da criança pequena, como Bruner, Froebel, Piaget, Wallon e Vygotsky, entre outros, começa a ter maior incidência (ROCHA, 1999a).

Temáticas como práticas pedagógicas e currículo tornaram-se as mais enfatizadas. Questões de escrita e das artes surgiram com menor enfoque. Diante de inúmeras pesquisas, um fato curioso: a porcentagem de crianças que aparecem como sujeito das pesquisas. Conforme Rocha (1999a), de 122 estudos analisados, 34 destes já têm a criança como sujeito da pesquisa.

O que quer dizer “crianças como sujeitos da pesquisa”? E o que significa “dar voz e vez à criança”, quando nos referimos ao campo da metodologia de pesquisa? Algumas investigações (ALDERSON, 2005; DELGADO; MULLER, 2006; MARTINS FILHO; BARBOSA, 2009; OLIVEIRA, 2011) mostram que a concepção de criança é elemento fundamental nessa definição. Para tomar a criança como sujeito da pesquisa, o pesquisador precisa vê-la como cidadã, que possui direitos, que pensa e merece ser ouvida. Quando se passamos a vê-la com olhos de criança, como salienta Tonucci (1997, p. 9), passamos também a enxergá-las “[...] sob o ângulo das necessidades concretas de liberdade de expressão e de convivência social, que são também nossas necessidades de homens livres”.

Martins Filho (2009, p. 6, grifos do autor) arrola alguns eixos fundamentais que auxiliam as reflexões sobre os contextos e os desafios teórico-metodológicos, funcionando como um filtro em relação ao que é coletado na fala das crianças:

- 1º. A **comunicação estabelecida** entre adultos e crianças;
- 2º. As **negociações proporcionadas**, construídas e consideradas pelos adultos;
- 3º. As **relações e interações travadas** com os sujeitos-crianças;
- 4º. A forma de **participação infantil proporcionada** a partir das relações estabelecidas.

Não somente as falas, mas também as diversas linguagens captadas pelo pesquisador podem ser interpretadas com mais concretude e maior relação com a realidade das crianças e com as maneiras como elas compreendem e representam o mundo, oferecendo dados de maior precisão aos olhos de quem enxerga a criança como um cidadão de direitos, capaz de opiniões e de escolhas.

A relação criança-adulto e criança-criança deve ser considerada como peça importante no desenvolvimento da pesquisa, priorizando a reciprocidade entre eles, criando possibilidades de diálogo e suporte ao trabalho realizado. Esse movimento supera o autoritarismo do adulto,

tão presente nas práticas docentes e nos trabalhos acadêmicos nos quais a criança aparece de forma idealizada e subestimada.

Negociar com as crianças, respeitando-as nesse processo, proporciona o fortalecimento das relações entre pesquisador e sujeitos da investigação. É nesse movimento que a participação infantil se concretiza, e que adulto e criança passam a ser colaboradores do mesmo trabalho.

Seguindo esses eixos, foi que procurei conduzir a pesquisa, na tentativa de que crianças sejam ouvidas quando falam ou quando usam diversas linguagens.

### **3.2 Percurso Metodológico: procedimentos de pesquisa, instrumentos e critérios de análise de dados**

A organização do trabalho ocorreu tendo em vista, essencialmente, que se trata de pesquisar com e sobre as crianças. Esse processo foi pensado de maneira que as crianças participassem da pesquisa como sujeitos, reconhecendo-os como informantes da coleta de dados. Para isso, tornou-se necessário ouvi-las, construindo uma relação dialógica entre adulto e criança, em que seja possível criar uma interlocução que respeite as singularidades infantis, permitindo interpretar os dados com “olhos de criança”. Nessa perspectiva, explicita-se a pesquisa de campo feita durante o segundo semestre de 2011.

A coleta realizou-se em três<sup>22</sup> escolas de Educação Infantil que empregam propostas pedagógicas diferentes: a primeira delas fundamenta sua prática na Pedagogia de Célestin Freinet e faz uso de material produzido com as crianças; a segunda, de tempo integral, utiliza material preparado pelo professor; e a terceira adota um sistema apostilado de ensino.

A primeira escola pesquisada, de natureza privada, localizada na cidade de São Carlos, tem seu trabalho baseado na pedagogia fundada por Célestin Freinet<sup>23</sup> (1896-1966), para quem é essencial que as práticas pedagógicas partam das necessidades fundamentais do ser humano (criar, se expressar, se comunicar, viver em grupo, ter sucesso, agir – descobrir e se organizar) para formar o aluno cidadão, autônomo, participativo e cooperativo (SAMPAIO, 1989).

Freinet (1977, p. 77) defendia a aprendizagem por meio da experimentação, asseverando que “[...] só existe um meio de ter acesso à verdadeira ciência que é o poder: é partir humildemente da base, da tentativa experimental empírica depois da tentativa experimental metódica e científica, e ascender à apreensão gradual e íntima das ferramentas e da linguagem”.

---

<sup>22</sup> Ao longo da pesquisa, foram adotados os números 1 (escola Freinet), 2 (escola de tempo integral) e 3 (escola que se utiliza do sistema apostilado de ensino) para identificá-las. A escolha das escolas deu-se pelas práticas ali desenvolvidas.

<sup>23</sup> A Pedagogia Freinet, assim como as duas outras escolas pesquisadas, será apresentada no decorrer deste capítulo no item Descrição dos espaços pesquisados.

A segunda escola, de caráter público e de tempo integral, localiza-se na cidade de Presidente Prudente. Segundo as coordenadoras pedagógicas, as orientações do trabalho pedagógico com as crianças provêm da Secretaria Municipal de Educação, fundamentada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil*<sup>24</sup>. Esse modelo de escola de Educação Infantil faz parte do projeto de construção da escola de tempo integral do estado de São Paulo, iniciado em 1990. Sua implantação integrou o projeto Centro Integrado de Escolas Municipais (CIEM), criado pelo Decreto nº 7.358, de 7 de julho de 1990 (TSUDA, 2008). O objetivo principal anunciado desse modelo escolar é o desenvolvimento integral de cada aluno, com currículo e arquitetura únicos para todas as unidades, com o intuito de proporcionar, além do estudo curricular proposto, diversas outras atividades, como esporte, cultura e lazer (PARO et al., 1988).

A terceira escola pesquisada, de caráter privado, localiza-se na cidade de Assis e tem como característica o uso de um sistema apostilado de ensino fornecido por uma empresa terceirizada. Cada criança recebe uma apostila com atividades já programadas e que são conduzidas no dia a dia pela professora da turma. O uso de apostilas na Educação Infantil e os dados trazidos por algumas investigações (BARROS, 2008; NASCIMENTO, 2011), quanto ao uso desse material, permitiram compreender que era importante incluir a escola na pesquisa.

Foi selecionada uma turma de cada escola, conforme os critérios estabelecidos pelas instituições, em consonância com os horários disponíveis pelo pesquisador e por cada escola. Participaram da investigação 48 crianças pertencentes à última etapa da Educação Infantil (crianças entre quatro e cinco anos de idade), durante o segundo semestre de 2011. O número de crianças por escola, participantes da pesquisa, foi: Escola 1 – onze; Escola 2 – vinte e um; Escola 3 – dezesseis. Esses números correspondem ao total de cada turma. Todas as crianças pertencentes a cada turma participaram da pesquisa, porém, apenas alguns trabalhos foram considerados para a análise, tendo em vista a grande quantidade de material de campo coletada. Foram escolhidos os trabalhos (entrevistas, desenhos e dramatizações) que eram mais significativos para assim perceber a singularidade de cada cultura escolar. Dados extraídos do caderno de campo, como a rotina das turmas pesquisadas, o espaço, o trabalho pedagógico, as técnicas e materiais utilizados, também foram analisados. Cabe ressaltar, ainda, que os nomes das crianças são fictícios para evitar qualquer tipo de identificação, assim como os das escolas. Pais e crianças foram consultados sobre o interesse em participar na pesquisa.

---

<sup>24</sup> Dado extraído da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Presidente Prudente.

Os procedimentos da investigação foram: observação e registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, desenho e dramatização. A geração e a análise dos dados fundamentaram-se na teoria histórico-cultural.

Inicialmente, realizou-se uma *observação participativa* nas escolas pesquisadas. Esse tipo de observação requer ir além do simples observar, pressupõe a participação do pesquisador nas atividades, num processo que aproxima pesquisador e crianças e promove maior confiança entre ambos, para os procedimentos de coleta (GANDINI; GOLDHABER, 2002). Segundo as autoras, esse movimento permite que o pesquisador observe e ouça as crianças, criando possibilidade de conhecê-las em maior profundidade.

A *observação* possibilitou acompanhar o movimento das relações e atitudes das crianças e contribuiu para a formulação de hipóteses e novas ações do pesquisador (BLEGER, 1980), como a organização dos próximos instrumentos da coleta. As observações foram organizadas e registradas no caderno de campo.

O *registro permanente do cotidiano* foi outro instrumento de coleta de dados. Assim, cada dia foi observado e registrado para revelar os contextos pesquisados, em suas particularidades. O registro ofereceu subsídios para melhor visualização da escola e um melhor panorama da cultura escolar em que as crianças estão imersas.

Valendo-se da documentação organizada, passou-se para a *interpretação dos dados coletados*, levando em conta o referencial teórico adotado – *a teoria-histórico-cultural* – para a compreensão dos conceitos que considere fundamentais para a análise: *atividade humana, sentido pessoal e significado*.

### **3.3 Instrumentos de Pesquisa: diário de campo, entrevista semiestruturada, desenho e dramatização**

A pesquisa de campo efetivada nas três escolas teve a duração de três a quatro semanas por escola.

Tendo em vista a especificidade dos dados que buscavam compreender o sentido que as crianças pequenas (de 4 e 5 anos) atribuem à escola, a partir das vivências promovidas por diferentes propostas pedagógicas, foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: diário de campo, entrevista semiestruturada, desenho e dramatização, todos aplicados no horário regular das atividades pedagógicas.

Foram feitas observações da estrutura física, da organização dos espaços, da prática pedagógica das professoras e a caracterização das crianças e das famílias, as quais foram

registradas no diário de campo. Considera-se o diário de campo como um material que, mais do que “[...] apenas guardar informações, pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, são portadoras de avanços tanto no âmbito da intervenção, quanto da teoria” (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007, p. 93). Os registros do diário de campo foram fundamentais para aproximações teóricas da prática, as quais enriqueceram a compreensão dos dados.

Além disso, a utilização da *entrevista semiestruturada* (organizada por um roteiro<sup>25</sup> prévio) propiciou a maior interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, além da geração de dados significativos para o trabalho por meio das falas das crianças.

As entrevistas aconteceram na escola, individualmente, sem causar constrangimento aos envolvidos. Tiveram a duração aproximada de 10 minutos com cada criança e foram gravadas e transcritas<sup>26</sup> posteriormente. As entrevistas ocorreram em duas etapas, cada uma delas composta por um grupo de crianças em dois dias consecutivos, a fim de abranger todas as crianças de cada turma. Na escola 1, foram realizadas na biblioteca; na escola 2, na sala da coordenadora; e na escola 3, em uma sala de aula ao lado da sala da turma. Em todas as escolas, o roteiro prévio das entrevistas foi adotado como estrutura organizadora da coleta de dados, possibilitando que as crianças fizessem comentários sobre os amigos, a professora e as atividades concretizadas na escola.

O gravador ajudou a não deixar que falas importantes das crianças para a pesquisa fossem perdidas. Apenas com o uso do registro escrito não teria sido possível um detalhamento específico da entrevista. Compreende-se que as gravações enriquecem o acervo de documentos do presente, pois constituem uma informação viva (QUEIROZ, 1991).

Tendo em vista que a investigação envolveu três escolas com propostas pedagógicas diferentes, num segundo momento do trabalho, propôs-se, ainda, a produção de um desenho individual sobre a escola. Nas três escolas, os desenhos foram produzidos pelas crianças em suas salas de atividades durante o período de cada coleta. A orientação dada para a produção foi que elas registrassem o significado da escola para elas.

Na escola 1, as crianças desenharam sentadas em dois grupos (6 e 5 crianças); mesmo sendo desenhos individuais, as crianças trocavam ideias sobre o que iriam desenhar com os colegas. Na escola 2, as crianças também fizeram em grupos (três grupos de 5 e um grupo de 6 crianças). Na escola 3, os desenhos foram realizados individualmente, em carteiras enfileiradas, organizadas pela professora da turma. Em média, foram gastos 30 minutos para a execução da atividade.

---

<sup>25</sup> Roteiro anexo.

<sup>26</sup> As transcrições seguiram as normas indicadas no Anexo A. Cabe salientar que o item 9 do quadro de normas de transcrições não foi utilizado.

O *desenho* como instrumento de coleta de dados é considerado uma das formas de a criança expressar sentimentos, afetos e vivências; fonte de percepções da realidade vivenciada pela criança, trata-se de um importante documento que condensa informações da história e da infância (GOBBI, 2002).

Para Vygotsky (2000a), o desenho infantil é uma das formas de expressão simbólica mais relevantes, pois precede a comunicação escrita e é uma maneira de expressar a compreensão que a criança faz do mundo e o que é socialmente produzido. Nas palavras do autor:

Portanto, podemos considerar que o desenho é uma etapa anterior à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil, demonstra, sem dúvida, que na realidade se trata de um relato gráfico, ou seja, uma escrita peculiar. (VYGOTSKY, p. 192, p. 2000a, tradução nossa<sup>27</sup>).

Nesse sentido, o desenho torna-se um fundamental instrumento de coleta de dados, capaz de captar as expressões da criança sobre o mundo. Neste trabalho, como em outros (GOBBI, 1996; GOBBO, 2011), os desenhos foram analisados em uma perspectiva que leva em conta a relevância da cultura em que a criança está inserida, assim como as mediações estabelecidas entre elas, os objetos culturais e sua apropriação. Esse cuidado é primordial, quando se pretende realizar análises baseadas na teoria histórico-cultural, em que o ser humano é visto como um ser social, cujas capacidades provêm de sua atividade em sociedade, no seio da cultura criada historicamente (LEONTIEV, 1978b).

O último instrumento adotado, e não menos importante, foi a representação corporal, por meio da dramatização, em que as crianças coletivamente representaram como elas concebem a escola. Segundo Benjamin (2002, p. 115), “[...] toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal”. As crianças encenaram e apresentaram o que a escola de Educação Infantil representa para elas, e cada grupo pesquisado escolheu sua maneira de representar. Assim como para a elaboração do desenho, a orientação para o desenvolvimento da dramatização focalizou o significado da escola para elas. As crianças da escola 1 elegeram a mímica e uma atividade em forma de palestra, concretizadas ao ar livre, no pátio da escola; as crianças das escolas 2 e 3 preferiram o jogo simbólico – atividade principal na idade pré-escolar – para representar a escola. A escola 2 realizou a atividade no parque e a escola 3, em

---

<sup>27</sup> *Por todo ello, podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar escrito.*

uma sala de aula desocupada disponibilizada pela escola. Tanto os desenhos quanto a dramatização foram feitos em uma única sessão, em todas as escolas.

### **3.4 Descrição dos Espaços Pesquisados**

Para a teoria histórico-cultural, a escola pode ser um espaço essencial para que a criança tenha acesso à cultura mais elaborada, o que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades por meio da apropriação da cultura. Compreender esse processo significa considerar as condições histórico-sociais de produção do conhecimento para o desenvolvimento humano.

Com base nos estudos da teoria histórico-cultural, é necessário pesquisar as características externas (estrutura física, organização do espaço, materiais pedagógicos etc.) e internas (relações entre crianças-crianças, crianças-professores, professores-professores, metodologias de ensino, regimentos, normas, eventos, contexto histórico etc.) da escola, a fim de compreender sua complexidade num processo histórico-cultural.

As categorias apresentadas são diversas e contemplam, em sua totalidade, uma investigação sobre a escola e suas variadas facetas. Serão focalizadas algumas dessas categorias de análise, com o intuito de fortalecer a pesquisa, evidenciando fatores externos e internos da escola e a dinâmica social a que pertencem. A sequência proposta inicia-se pela apresentação das escolas pesquisadas e suas principais características históricas, físicas, humanas e pedagógicas.

#### **3.4.1 A Escola Freinet**

##### **3.4.1.1 Apresentação e histórico**

A primeira escola pesquisada, de caráter privado, localiza-se na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Com aproximadamente 222 mil habitantes e a 231 km da capital, sua economia se baseia na agropecuária e na indústria. A escolha da escola se deve ao fato de apresentar um trabalho diferenciado, com ênfase nas ideias pedagógicas de Célestin B. Freinet.

Fundada em outubro de 1976, atendia<sup>28</sup> apenas a crianças de 0 a 6 anos de idade. Marques (1994) aponta que sua criação se deu por meio de três professoras que, juntas,

---

<sup>28</sup> Atualmente, a escola atende a faixa etária de 0 a 14 anos (Educação Infantil a Ensino Fundamental).

iniciaram sua mantenedora, com o intuito de oferecer às crianças “[...] uma educação ‘mais aberta’, distante de uma tendência escolanovista – hegemônica no sistema pré-escolar brasileiro (tanto o público quanto o privado) – dessa época” (MARQUES, 1994, p. 23). Antiga sede de uma fazenda, tornou-se um espaço privilegiado, com muitas árvores, antigas mangueiras, terra e um ambiente natural favorável ao desenvolvimento de diversas atividades das crianças, como os jogos ao ar livre, o correr e o próprio pisar na terra. Nesse contexto, Marques (1994, p. 23) que, “Na verdade, o seu objetivo era trazer a ‘rua’ e os ‘velhos quintais’ para dentro da escola. Era querer proporcionar às crianças que dela participassem o direito de ter e resolver conflitos, de correr, de brincar, de contar e inventar histórias – de poder dar asas à imaginação”.

Mesmo contando com um espaço favorável ao desenvolvimento de atividades com as crianças, os pais, impressionados pelas tendências pedagógicas de produção e resultados imediatos, pressionavam para que a escola se enquadrasse nesse perfil. Todavia, os educadores envolvidos se perguntavam: “[...] formá-los para quando e para quê?” (MARQUES, 1994, p. 24), questão que, juntamente com o cenário político da época, os levou a procurar outras formas de trabalho. Essa busca por respostas facilitou o encontro com a teoria de Célestin Freinet.

A década de 1970, período marcado pela ditadura militar e pela sede de democracia, desencadeou grandes discussões no campo educacional. A Universidade Federal de São Carlos servia como espaço para discussões, introduzindo leituras de vários autores que traziam reflexões importantes, assim como novos conceitos. Foi nesse espaço, segundo Marques (1994), no ano de 1979, durante uma assembleia de professores, que surgiram as primeiras aproximações dos educadores da escola com a Pedagogia Freinet, começando uma busca sobre o autor, suas obras e a maneira de conceber a educação.

A partir desse ponto, num movimento de estudos sobre a teoria de Freinet, a escola foi tomando forma e se caracterizando como uma escola freinetiana. A princípio, trabalhando apenas com a Educação Infantil, passa a organizar, juntamente com pais e professores, desde 1980, a implantação do primeiro grau, hoje Ensino Fundamental. Em 1983, iniciou a primeira turma de primeira série e, a cada ano, mais uma série era instituída, até que, em 1990, foi criada a oitava<sup>29</sup> série. Nesse mesmo ano, a mantenedora começou a ser composta por mais cinco professores, dando origem a uma cooperativa informal em que ações e decisões eram realizadas coletivamente, com salários iguais, independentemente da função.

---

<sup>29</sup> Nessa época, o primeiro grau (atual Ensino Fundamental) era composto por 8 anos. Atualmente, a escola também possui o nono ano (Lei nº 11.274/2006).

Aos poucos, a escola foi-se consolidando na Pedagogia Freinet, aperfeiçoando as técnicas e construindo, assim, sua identidade.

#### 3.4.1.2 Célestin Baptistin Freinet – breve apresentação<sup>30</sup>

Célestin B. Freinet nasceu no ano de 1896, na região de Provença, sul da França. Sua experiência escolar como aluno foi desestimulante, um dos motivos que o levou, quando adulto, a construir um novo olhar sobre a educação e os métodos de ensino da época, decidindo-se, pois, a dedicar-se à Educação. Matriculou-se no curso de magistério, o qual não pôde concluir, em razão de seu alistamento durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Estudando como autodidata, Freinet dedicou sua vida à Educação. Escreveu várias obras de caráter pedagógico e político-educacional, tendo uma história marcada pela militância em defesa de uma educação que pudesse formar cidadãos conscientes e autônomos.

Valendo-se de críticas aos métodos tradicionais de ensino, buscava avançar suas práticas. Nesse sentido, a pedagogia Freinet se configura por técnicas de trabalho como: a aula-passeio, a imprensa escolar, o texto livre, a correspondência interescolar, a roda, o plano de trabalho, o fichário de consulta, o livro da vida e a autoavaliação. A elaboração das técnicas envereda por três fases que se complementam entre si: a experimentação, a criação e documentação. Para Freinet (1973, p. 36), “[a] inteligência manual, artística, científica, não se cultiva de modo algum apenas com o uso das ideias, mas através da criação, do trabalho, da experiência”.

Freinet enfatiza que a escola é vinculada à vida dos alunos, em que o processo educativo atribui significação social ao trabalho. Dessa maneira, o trabalho e a livre expressão são conceitos importantes em sua proposta pedagógica, o que a inclina a ter como eixo a experimentação e a cooperação. É por meio da experimentação que a criança se apropria dos objetos construídos pelo homem e das relações que eles estabelecem com o mundo.

#### 3.4.1.3 As técnicas

Com a preocupação de atender às necessidades das crianças e proporcionar-lhes atividades que as motivassem e fossem eficientes para suas vidas, Freinet deu início à busca de novas formas de trabalho, que ficariam depois conhecidas como técnicas Freinet. Elas não surgiram aleatoriamente, mas em consonância com as necessidades apresentadas pela turma:

---

<sup>30</sup> Para mais detalhes ver Sampaio (1989).

- **As aulas-passeio:** Freinet observava que os interesses das crianças se fixavam fora da sala de aula. Diariamente, organizava as aulas-passeio, no campo ou na vila, sempre aguçando a curiosidade das crianças em relação ao que viam e observavam. Ao chegarem à sala de aula, faziam um balanço do passeio, no quadro negro.
- **A imprensa escolar (a tipografia):** As aulas-passeio traziam a vivacidade aos registros escritos, pois os alunos conseguiam ver a função social da escrita, diferentemente dos textos dos manuais, descontextualizados de suas vivências. Freinet pensou em algo para que os alunos pudessem participar intensamente de toda a produção do texto. Teve a ideia de utilizar o tipógrafo, no qual imprimia junto com as crianças os textos produzidos por elas próprias.
- **O texto livre:** Nesse processo da imprensa, Freinet descobriu que as crianças poderiam produzir textos, livres de formato e tema. Assim, as crianças não eram obrigadas a escrever tradicionalmente o que era imposto, mas estimuladas a escrever livremente e trazer o material produzido para a escola, desse modo, o texto era discutido coletivamente e corrigido pelo coletivo, que aprendia as regras gramaticais assim apresentadas, agora sob forma não descontextualizada ou enfadonha.
- **A correspondência interescolar:** Freinet ainda se preocupava com maiores avanços em relação aos textos produzidos pelas crianças e sua função social. Em 1926, um de seus amigos comprou o material que produzira, em que se empenhava em realizar a expressão livre das crianças. Desse encontro, começa a correspondência interescolar, pela qual as crianças se comunicavam com outras, pertencentes a escolas diferentes. As correspondências eram compostas por acontecimentos, vivências das crianças e até mesmo encomendas típicas das regiões. Para Freinet, dessa maneira, a criança experimenta a necessidade de escrever (FREINET, 1973).
- **Os ateliers:** Grupos de trabalho com temáticas diferenciadas, que procuravam enriquecer as experiências das crianças. Freinet acreditava que a sala de aula organizada dessa forma possibilitava a criação e produção das crianças. Um procedimento didático-pedagógico que oportunizava livres escolhas.
- **A roda:** Segundo Freinet (1973), a roda é um espaço de livre expressão, opiniões, manifestações, novidades e das diversas linguagens. Nesse momento, crianças e professor(a) podem juntos realizar o planejamento do dia, como também este pode ser um momento de avaliação e registro de atividades.
- **O plano de trabalho:** O plano de trabalho consiste em reunir pequenos grupos de crianças para trabalhar sobre um tema do currículo, em que o professor realiza o papel de

orientador (mediador). Com base em um tema, as crianças desenvolvem um plano de estudo/trabalho a ser executado num certo intervalo de tempo. Existem, dentro desse plano de trabalho, quatro tipos: geral, anual, semanal e cotidiano.

Os dois primeiros são os guias que estabelecem antes do começo das aulas e aos quais recorreremos a cada instante, em particular quando estabelecemos os nossos planos semanais e cotidianos. Estes dois últimos são verdadeiros utensílios, estabelecidos cooperativamente. (FREINET, 1973, p. 76).

O professor apresenta o conteúdo a ser trabalhado, mas discute com as crianças as diversas possibilidades de sua realização.

- **O fichário de consulta:** Freinet criticava com fervor os manuais escolares, os quais limitavam a livre expressão da criança, além de possuírem conteúdos fora da realidade delas, sem sentido algum. Dessa maneira, criaram-se as fichas por crianças e professores, para suprir as lacunas deixadas por esses materiais e para ficarem como materiais de consulta.
- **O livro da vida:** É um caderno no qual os alunos registram diariamente seus pensamentos, impressões do mundo, registros das vivências escolares e sentimentos em formas diferenciadas. É um modo de registrar todo o ano escolar de cada classe.
- **A autoavaliação:** São feitas em fichas criadas por Freinet, em que as próprias crianças realizam os registros de sua aprendizagem.
- **A autocorreção:** Os próprios autores dos textos corrigem suas produções. O professor ocupa o papel de orientador em todo o processo, mostrando as possibilidades de correção.

Norteadas pelos princípios da cooperação, livre expressão, trabalho e autonomia, as técnicas Freinet partem da ideia de que a criança precisa ser participativa em todo o processo de sua aprendizagem, de sorte que as atividades façam sentido a ela. Assim, Freinet valorizava as situações vividas diariamente pelas crianças, tentando manter uma relação de diálogo entre leitura, escrita e vivência. A intencionalidade do professor é condicionante de todo esse processo, o qual deve organizar seu trabalho de forma colaborativa, cooperativa e coletiva, sendo mediador da apropriação da cultura humana pelas crianças (FREINET, 1973).

Sua metodologia se pauta na cooperação e na atividade, sendo a criança sujeito de sua aprendizagem e o professor, o mediador nesse processo que propõe promover senso de responsabilidade e cooperativo, sociabilidade, julgamento pessoal, autonomia, expressão, criatividade, comunicação, reflexão individual e coletiva, e afetividade (SAMPAIO, 1989).

A escola pesquisada busca fazer seu trabalho pedagógico nessa perspectiva, porém, outras atividades, além das técnicas apontadas, são igualmente realizadas com as crianças.

#### 3.4.1.4 Estrutura física<sup>31</sup> e humana da escola

Horário de funcionamento: manhã: 7h30min às 12h; tarde: 13h30min às 17h30min, sendo prática comum as crianças da manhã ficarem até 12h30min e o grupo da tarde chegar a partir das 13h, permanecendo até as 18h. A escola, nesses momentos, vira um grande encontro de pais, mães e crianças de diferentes idades.

A escola atende desde a Educação Infantil (berçário) até o nono ano do Ensino Fundamental. É composta por 28 salas, sendo três de pré (12 e 13 crianças por turma – períodos manhã e tarde), duas de primeiro, segundo e terceiro ano (manhã e tarde), três de quarto ano (duas de manhã e uma à tarde), duas de quinto ano (manhã e tarde), quatro sextas séries, uma sétima série, uma oitava, um berçário e um maternal. No ano de 2011, somavam-se 25 classes e 413 alunos.

A escola possui, também, salas de almoxarifado, biblioteca, direção, imprensa, laboratório, professores, atendimento, sala de teatro, sala de vídeo, tesouraria, secretaria e sala de artes.

Dos recursos materiais: quatro televisores, dois DVDs, retroprojetor, 14 computadores, *scanner*, terrário, equipamentos de laboratório, videoteca, fitas cassetes, teclado, flautas, bandinhas, equipamentos para Educação Física, xerocopiadora, liquidificador para reciclagem de papel, 12 microscópios, máquina fotográfica, três vídeos-cassete, três guilhotinas, projetor de *slides*, oito impressoras, dois aquários, jogos diversos, equipamentos esportivos, CD-ROM, cinco aparelhos de som, mimeógrafo e limógrafo, filmadora, *datashow* e *notebook*.

A escola tem 49 funcionários, em que se incluem: diretor, coordenador, secretária, serviços gerais, auxiliar administrativo, auxiliar de sala, recreacionista e professores.

Na Educação Infantil, as salas do pré possuem 36 metros quadrados; e, do maternal, 60 metros quadrados. Na sala da turma pesquisada, há aproximadamente 12 mesas e 12 cadeiras, distribuídas em três grupos de quatro ou mais crianças. A sala possui um armário com materiais diversos (canetinhas, lápis de cor, folhas etc.), a mesa da professora e um computador (no qual as crianças registram suas novidades para impressão). Os trabalhos produzidos pela turma ficam expostos nas paredes e em cantos da sala.

---

<sup>31</sup> Dados extraídos das observações da pesquisadora e do Plano Escolar 2011.

A sala (assim como a maioria delas) é feita de madeira, arejada e com grandes janelas. O pátio é de terra, com árvores, quadra em grama e brinquedos de madeira. Na escola existem dois parques com brinquedos, que as crianças chamam de “parque de cima e parque de baixo”. O parque de cima é frequentado pelas crianças maiores (a partir do primeiro ano) e o de baixo, pelas crianças da Educação Infantil. Este último é constituído por escorregador, balanços de madeira feitos também com pneus, casinha, trepa-trepa e árvores.

A turma investigada tem aulas de Educação Física, artes e música, além das atividades curriculares, oferecidas pela professora oficial da turma. Algumas crianças fazem projetos extracurriculares, como karatê e balé.

#### 3.4.1.5 Caracterização das crianças e famílias

A escola é frequentada por crianças de Educação Infantil (berçário, creche e pré-escola) e Ensino Fundamental de oito anos (6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e de nove anos (1<sup>o</sup> ao 6<sup>o</sup> ano), com um total de 400 a 420 alunos por ano letivo (PLANO ESCOLAR, 2011).

A creche (composta por berçário e maternal) reúne crianças de três meses a três anos de idade, atendidas nos períodos da manhã e da tarde. Assim como a creche, a pré-escola também atende nos dois períodos. É frequentada por crianças de quatro até seis anos. A alimentação é responsabilidade dos pais.

A escola mantém o Ensino Fundamental de oito e nove anos<sup>32</sup>. O Ensino Fundamental de oito anos atende a alunos no período da manhã, do sexto ano à oitava série. O Ensino Fundamental de nove anos funciona com salas de primeiro ao quinto ano do período da manhã e da tarde. Trabalha-se com um sexto período por semana, no Ensino Fundamental (segundo ano à oitava série), no período inverso, quando são ministradas as aulas de educação musical, educação física e educação artística, para alunos de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quintos anos, e aulas de educação artística e educação física, para os alunos do sexto ano à oitava série (PLANO ESCOLAR, 2011). Nesse dia, as crianças almoçam na escola.

Os filhos de professores e funcionários possuem bolsas de estudo integrais. Parentes de funcionários contam com 30% de desconto nas mensalidades. Famílias com baixa renda, caso queiram matricular seus filhos e comprovem a necessidade, podem conseguir de 10 a 50% de desconto.

---

<sup>32</sup> Segundo a coordenadora, a escola mantinha-se com duas modalidades de Ensino Fundamental para finalizar as atividades com os alunos matriculados no Ensino Fundamental de oito anos.

De acordo com os dados extraídos do Plano Escolar 2011 e conversas com diretores e professores, os alunos em geral moram longe da escola e pertencem à classe média e média baixa. Pais e mães das crianças, de um modo geral, atuam como professores universitários, de Ensino Médio e Fundamental, pequenos empresários, comerciários, bancários, médicos, servidores públicos, engenheiros, dentistas, entre outras atuações.

Os alunos se deslocam da residência para a escola por meio de transporte coletivo, carro particular ou, em alguns casos, os alunos maiores se locomovem de bicicleta ou a pé, sendo uma prática comum na escola a carona solidária – em que famílias que vivem no mesmo bairro se organizam num sistema de rodízio para o transporte de um grupo de crianças.

A escola recebe alunos transferidos de outras instituições, no decorrer do ano, seja das escolas públicas, seja das privadas, vindos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Atende a crianças com necessidades especiais e as incentiva a participar de todas as atividades pedagógicas da escola, além de terem a oportunidade de receber acompanhamento individualizado, com auxiliar de sala, quando necessário.

A participação das famílias na vida escolar é constante, com liberdade para entrar na escola quando quiserem e acompanhar seus filhos nas diversas atividades oferecidas. Participam ainda das festas cooperativas, Associação de Pais e Mestres, Grupo de Pais, reuniões pedagógicas com pais e professores e de passeios.

Segundo a direção, a escola não encontra problemas com relação à frequência de alunos nas aulas e à evasão escolar. Durante a pesquisa de campo na turma de Educação Infantil, as crianças faltavam apenas por motivo de doença.

Quanto à repetência, normalmente o índice de retenção não ultrapassa 2% ao ano, no Ensino Fundamental.

#### 3.4.1.6 Projetos coletivos

A escola oferece diversos projetos coletivos, a fim de que alunos, funcionários, pais e toda a comunidade escolar deles desfrutem. Merecem destaque:

- Projeto Biblioteca escolar – direcionado a todos os alunos.  
Objetivo: Enfatizar maior utilização do acervo bibliográfico, estimulando-os a leitura, pesquisa e elaboração de textos de estudos personalizados.

- Projeto Educação ambiental – O lixo e a coleta seletiva.  
Objetivo: Conscientização em relação à preservação do meio ambiente, utilizando o conceito dos três Rs (Redução, Reutilização e Reciclagem). Esse trabalho é feito desde a Educação Infantil.
- Projeto Jornal escolar: é um trabalho característico da Pedagogia Freinet, em que um jornal é editado coletivamente pelos alunos, com o objetivo de discutir os acontecimentos atuais, no grupo e na escola; tomar consciência dos fatos que ocorrem na escola e na comunidade, debater, tomar decisões e participar da sociedade de maneira esclarecida, crítica, autônoma e responsável; melhorar a qualidade do aprendizado e desenvolver aptidões para atuar democraticamente na sociedade; estabelecer ligação entre os conteúdos ensinados na escola e suas realidades imediatas; produzir textos específicos desse veículo de comunicação, tais como notícias, editoriais, entrevistas, reportagens, adequando a linguagem aos seus leitores-destinatários e à finalidade a que se destina; socialização do trabalho desenvolvido pela escola (PLANO ESCOLAR, 2011).
- Projeto: Oficina da pizza (não é direcionado a todos da escola)  
Objetivos: Cooperação, decodificação da receita, aprendizagem das medidas, fermentação, calor específico do forno, estruturação do tempo, desenvolvimento do paladar, do tato, do olfato, soma das calorias contidas nos ingredientes e custo das pizzas. É um projeto de culinária que envolve alunos de quinta a oitava séries e professores, numa relação interdisciplinar. É realizado no sexto período, como uma proposta da professora de Educação Física. Ocorre fora da escola, numa residência que tenha forno a lenha. No final, cada um prepara a sua pizza (PLANO ESCOLAR, 2011, p. 21).
- Projeto: Teatro infantil (direcionado à pré-escola). O projeto coletivo possibilita a cooperação, a socialização e a integração dos grupos de diferentes idades. Tem seu tema decidido pelo grupo e acontece nos finais de ano.  
Objetivos: Usar a criatividade para montagem de cenários e roupas, exercitar a memorização das falas e da atuação em cena; desenvolver a expressão corporal e implementar a conscientização musical por meio de diferentes ritmos e melodias.
- Projeto ECO – Escola de Ciências da OCA. É um trabalho coletivo que inclui várias atividades, como estudos teóricos, caça fotográfica, participação em olimpíadas e projetos sobre qualquer ação educativa, passeios ciclísticos etc. Envolve todos os alunos, desde a pré-escola, com a presença e a participação de pais e familiares.

- Projeto Feira do conhecimento – esta feira é promovida uma vez ao ano, durante o dia todo, geralmente no final do mês de outubro. Tem por objetivo mostrar à comunidade escolar as atividades trabalhadas durante o ano. Os trabalhos são apresentados pelos próprios alunos, começando pela Educação Infantil.

### **3.4.2 A Escola de Tempo Integral**

#### **3.4.2.1 Apresentação da escola e histórico**

A segunda escola pesquisada, de caráter público (municipal), localiza-se na cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo. Com aproximadamente 208 mil habitantes e a 558km da capital, sua economia se baseia na indústria, sendo considerado um importante polo industrial do oeste paulista. A escolha da escola se deu em razão das características diferenciadas, por ser uma escola de tempo integral e por não usar materiais apostilados no espaço da Educação Infantil.

Foi fundada em setembro de 1997, fazendo parte do projeto de construção da escola de tempo integral do estado de São Paulo, principiado em 1990<sup>33</sup>.

Atualmente, com relação às escolas municipais, Presidente Prudente se organiza da seguinte forma:

- Sete creches de tempo integral (0-3 anos);
- Quatro pré-escolas (4 e 5 anos) sendo 1 parcial e 3 de tempo integral;
- Dez creches e pré-escolas de tempo integral;
- Quatro escolas compostas por creche, pré-escola e fundamental (até quinto ano); entre essas quatro, três têm creche e pré-escola integral e o ensino fundamental é parcial. Uma delas tem todas as turmas em período integral.
- Cinco escolas com pré-escola e ensino fundamental – duas têm a pré-escola em tempo integral e o ensino fundamental parcial;
- Três escolas que oferecem tanto pré-escola como fundamental integral;
- Seis pré-escolas parciais com ensino fundamental parcial e integral.

---

<sup>33</sup> Sua implantação fez parte do projeto Centro Integrado de Escolas Municipais (CIEM), criado pelo Decreto nº 7.358, de 7 de julho de 1990 (TSUDA, 2008).

No que concerne à organização pedagógica, a maioria das escolas de Educação Infantil e Fundamental é de Tempo Integral, uma característica comum às escolas de Presidente Prudente, o que requer uma pequena introdução, para melhor se compreender a proposta oferecida.

#### 3.4.2.2 A Escola de Tempo Integral (ETI): antecedentes

No século XX, em plena efervescência do movimento da Escola Nova, o Brasil passa por inúmeras mudanças educacionais. Uma delas é a origem do termo *educação integral*, ligado à filosofia do movimento, “formação integral do educando”. Anísio Teixeira foi um importante representante desse movimento, “[...] que elaborou princípios práticos e conceituais e também foi precursor na construção de escolas-modelo para este tipo de educação” (FIORELLI, 2011, p. 27).

Em 1950, foram criadas em Salvador as primeiras escolas com características de tempo integral, o Projeto Escola-Parque, elaborado por Anísio Teixeira. Acredita-se que esse trabalho trouxe a inspiração para que, na década de 1980, surgissem oficialmente as primeiras experiências educacionais brasileiras de tempo integral, os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), tendo como idealizador Darcy Ribeiro, Secretário de Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, no ano de 1983. Os CIEPs eram localizados em regiões populacionais de nível socioeconômico desfavorecido, propiciando o aparecimento, no país, da escola pública de tempo integral. O objetivo principal focalizava o desenvolvimento integral de cada aluno, com um currículo e arquitetura únicos para todas as unidades, com o propósito de proporcionar, além do estudo normal, diversas outras atividades, como esporte, cultura e lazer (PARO et al., 1988).

Motivados pela experiência do Rio de Janeiro, outras escolas de tempo integral começam a surgir. Ainda na década de 80, o projeto também vigorou no estado de São Paulo, eclodindo na capital e nas cidades do interior do Estado. Segundo Tsuda (2008), Presidente Prudente abraçou essa iniciativa, inaugurando, no ano de 1987, a primeira creche de tempo integral do município, ligada à assistência social e que se mantinha conveniada ao Estado, que, por sua vez, se responsabilizava em oferecer a manutenção de sua estrutura física. Em 1990, começou a transferência das creches sob a responsabilidade da Assistência Social para a Educação, o que igualmente ocasionou várias transformações estruturais e pedagógicas.

Atualmente, Presidente Prudente<sup>34</sup> possui, ao todo, 54 escolas municipais que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Destas, 28 de Educação Infantil, 10 de Ensino Fundamental e quatro conveniadas contam com atendimento de tempo integral.

O grande número de escolas municipais de tempo integral na cidade caracteriza seu envolvimento com esse modelo de trabalho.

#### 3.4.2.3 Estrutura física e humana da escola

Na unidade pesquisada funcionam 11 salas que atendem à faixa etária de crianças de quatro meses a cinco anos.

O espaço físico comporta todas as crianças. A escola é composta por diretoria, secretaria, salas dos professores, de orientação pedagógica, TV e vídeo, informática, almoxarifado, depósito de material de limpeza, despensa, refeitório, pátio coberto, quadra de esportes descoberta e coberta, duas cozinhas, área de serviço, quatro sanitários para funcionários e seis sanitários para as crianças. O espaço externo, em que se localiza o parque, tem escorregador, balanço, trepa-trepa e areia.

Já a sala pesquisada é ampla, dividida por um armário de ferro e com materiais diversos: espelho (proporcional à altura das crianças), armário fechado com materiais, colchões encaixados nos armários embutidos. Na parede, encontra-se alfabeto, fotos das crianças e mochilas penduradas com seus respectivos nomes, desenhos com a letra inicial correspondente às figuras, cartaz com a letra da música “Boi da cara preta”, alegorias de aniversário, com um desenho do bolo e a lousa (números e alfabeto em letra cursiva, na parte superior da lousa).

Na sala, encontram-se também lixeira, cinco mesinhas com cadeirinhas, canto dos materiais recicláveis, cantinho da casinha (fogo, panelinha, bonecas etc.), canto da leitura, cortinas enfeitadas com dálmatas, lápis de cor na altura das crianças e uma porta que se divide ao meio (a parte de baixo dessa porta se fecha, quando a professora não quer que as crianças saiam da sala sem autorização). Outros materiais não estão disponíveis na altura das crianças, mas a maioria se localiza na altura das crianças.

Os profissionais: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 28 professoras (incluídas as orientadoras que ficam com as crianças no período da tarde), três cozinheiras, quatro serviços gerais e uma escriturária.

---

<sup>34</sup> Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC).

#### 3.4.2.4 Caracterização das crianças e famílias

Conforme o plano diretor da unidade, a escola localiza-se em área urbana, bairro de classe média, uma característica que contribui para o atendimento de crianças de outros bairros vizinhos, de áreas mais periféricas. Segundo esse plano, a maioria das crianças provém de famílias com renda familiar entre um a três salários. Em relação à escolaridade, a maior parte dos pais possui Ensino Médio completo e se encontra empregada ou prestando serviços temporários. As profissões predominantes são: auxiliar geral, motorista, doméstica ou do lar.

A faixa etária das crianças é de zero a seis anos, incluindo atendimento para crianças com deficiência em classe comum. A quantidade de crianças por sala corresponde a 20 e 30 crianças por turma. Na sala pesquisada, há um total de 21 crianças. Em virtude da Lei do Ensino de nove anos, a última turma da Educação Infantil é chamada de Pré II.

A orientação pedagógica da escola é derivada da Secretaria Municipal de Educação, baseada nos documentos oficiais do Ministério da Educação para a Educação Infantil.

### **3.4.3 A Escola com Sistema Apostilado de Ensino**

#### 3.4.3.1 Apresentação da escola e histórico

A terceira e última escola investigada, de caráter privado, localiza-se na cidade de Assis, interior do estado de São Paulo. Com aproximadamente 96 mil habitantes e a 434 km da capital, sua economia se baseia na pecuária de corte e no cultivo da cana-de-açúcar, trigo, milho e soja. A escolha da escola deu-se pelo uso de materiais apostilados de ensino, desde a Educação Infantil.

Primeiramente, o Colégio recebia o nome de Ginásio, fundado em 1946. Funcionava em prédio da Diocese, sob a direção de padres missionários do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras de Milão, Itália. Em 1959, passou a ter prédio próprio, onde se fixa até hoje.

Desde 1966, além do curso ginásial (atual Ensino Fundamental), começou a oferecer colegial (atual Ensino Médio), de que se originou o nome de Colégio.

Atualmente, disponibiliza Educação Infantil (a partir de um ano e meio – maternal), Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto ao trabalho realizado, segundo a coordenadora pedagógica (sem saber informar datas precisas), a escola utilizava inicialmente livros didáticos, em seguida, aderiu a um Sistema de Ensino, com o uso de materiais apostilados, permanecendo neste sistema até 1995.

No ano de 1996, a escola passou a adotar outro sistema apostilado, que se conserva até os dias atuais. Para compreensão da natureza da escola que emprega materiais apostilados, cabe uma pequena introdução histórica de sua inserção no espaço brasileiro, de modo a melhor refletir sobre o trabalho feito na instituição pesquisada.

#### 3.4.3.2 O surgimento das apostilas no Brasil

As apostilas surgem no país em meados de 1950, com o discurso “progresso e investimentos industriais”. Na década de 1960, em pleno governo militar, a educação se presta ao aumento da capacidade produtiva do homem, o que favorece a implantação de moldes educacionais padronizados e de controle, a exemplo do que preconizam as apostilas (MOTTA, 2001).

No início da década de 80, a educação passa a anunciar a defesa da cidadania, dos direitos sociais e da participação do homem na sociedade e na política. Essas mudanças, no entanto, acontecem apenas em nível de discurso. A não efetividade desses temas é óbvia.

O comprometimento com uma educação pela formação do homem como produto e produtor de sua história, capaz de desenvolver habilidades relevantes ao seu desenvolvimento social e moral, fica apenas restrito aos discursos governamentais. A esse respeito, Motta (2001, p. 86) salienta:

O discurso de um mundo e de um mercado global atinge e transforma os objetivos educacionais. Nos dias atuais, propagandeia-se que nossa sociedade muda velozmente e que o indivíduo precisa estar adaptado a estas mudanças. Note-se que o importante, agora, é responder às necessidades do mercado que exige profissionais dinâmicos, criativos, capazes de se adaptar rapidamente a novas situações, informados e informatizados. Para tanto, a escola priorizou a aquisição de um grande número de informações (destarte seu objetivo desde os enciclopedistas), porém, agora, com critérios de utilidade, facilidade e rapidez.

Nesse movimento do discurso globalizado e sistemático, a educação torna-se um produto a ser consumido, com o intuito de fortalecer as bases do capitalismo circundante. Nesse sentido, de acordo com Barros (2009, p. 160) “o sistema apostilado torna-se um dos principais instrumentos produzidos por essa indústria cultural, tornando-se também um importante colaborador da redução das atividades potencializadoras do máximo desenvolvimento humano nas crianças”.

Atualmente, muitos municípios brasileiros, assim como escolas particulares, têm adotado os sistemas apostilados de ensino, desde a Educação Infantil.

### 3.4.3.3 Estrutura física<sup>35</sup> e humana da escola

O espaço atual da escola é amplo, com características comuns às outras escolas: salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, secretaria, diretoria, pátio coberto, cantina, parque infantil, biblioteca com cabines para estudo individual, laboratório de ciências e de informática, recursos audiovisuais, como telão, retroprojeter, televisões e vídeos, sala de música.

O pátio interno é de tamanho regular, aberto nas laterais com cobertura de telhas de policarbonato. É composto por um escorregador, cavalinhos e peixes de plástico para as crianças galoparem, tapete de TNT colorido, um balanço, desenhos de jogos no chão, como amarelinha e círculos, e um bebedouro baixo de uso coletivo, com três torneiras.

Na área externa, encontra-se um parque com brinquedos e com gramado. Os brinquedos disponíveis são: casinha de madeira, casa maior de madeira com escorregadores e trepa-trepa em sua saída, três escorregadores, um tanque de areia coberto por uma parreira de uva, dois balanços, sendo um de pneu, e rolos de concreto para as crianças passarem por dentro.

A sala da turma pesquisada contém carteiras pequenas em quatro fileiras, todas com os nomes das crianças (em letra bastão), mesa da professora na lateral direita, numerais de 0 a 10 fixados na parede, assim como alfabeto, figura de uma centopeia enfatizando as cores, vogais separadas do alfabeto, espelho na altura das crianças e três quadros de EVA, com figuras de flores, três almofadas no chão, uma pequena estante com livros; logo abaixo do espelho, há três caixas de plástico com peças de madeira para montar, jogos de alfabetização (loto), todos organizados no mesmo cantinho; dois armários grandes para uso do professor, nos quais estão guardados também jogos de lego, penduradores de mochilas com os nomes das crianças (em letra bastão), na altura das crianças.

A sala possui duas portas de acesso a dois pátios diferentes, um para o parque (oferece ainda acesso à entrada das crianças e dos pais) e outro para a cantina.

O quadro de funcionários da escola é constituído por diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, duas psicólogas, uma secretária, dois escriturários, cinco inspetores, dois auxiliares de classe e 21 professores.

---

<sup>35</sup> Dados extraídos das observações feitas pela pesquisadora e do Plano de Gestão da escola 2011.

#### 3.4.3.4 Caracterização das crianças e famílias

A escola atende desde a Educação Infantil (a partir de um ano e meio – maternal) até o Ensino Médio. Os pais são responsáveis pela alimentação de seus filhos na escola.

As crianças da Educação Infantil comparecem apenas no período da tarde, assim como as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. No período da manhã, são atendidos os alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A maioria dos alunos pertence a famílias de classe média. A profissão dos pais das crianças matriculadas na Educação Infantil inclui dentistas, médicos, professores, comerciantes, pequenos empresários e advogados.

O transporte das crianças de Educação Infantil da residência para a escola é feito por meio de carro particular e vans.

#### 3.4.3.5 Projetos especiais

Os projetos especiais (atividades extracurriculares) são aqueles que envolvem crianças de diversas faixas etárias. São eles:

- Projeto Música na escola – alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.  
Objetivos: Despertar o gosto musical das crianças, estimular a disciplina e a concentração dos alunos por meio da música, buscando sua socialização.
- Projeto Brinquedoteca – Crianças da Educação Infantil e da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.  
Objetivos: Propiciar às crianças um espaço para que desenvolvam a capacidade lúdica, concentração, criatividade, imaginação, coordenação motora, organização, aceitação de regras e melhor compreensão do mundo dos adultos, por meio do brincar.
- Projeto literário – Alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.  
Objetivos: Formar leitores para que se tornem aptos a compreender o sentido dos textos, criativos, críticos com relação ao mundo.
- Projeto Escola Viva (II) – Prevenção ao uso de drogas – alunos de 4º a 9º ano do Ensino Fundamental e de 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Objetivos: Desenvolver ações que valorizem a vida, dando atenção ao aluno com a participação de toda a comunidade escolar, transformando a escola num centro irradiador de ações preventivas ao uso indevido de drogas.

- Projeto de Orientação vocacional – alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Objetivos: Orientar alunos para que conheçam suas aptidões profissionais; propiciar informações sobre várias profissões e auxiliá-los na escolha.

- Projeto Apoio ao vestibulando – alunos do 3ª ano do Ensino Médio.

Objetivos: Orientar alunos a enfrentar as dificuldades emocionais relacionadas ao vestibular.

- Projeto Lixo: O que fazer, afinal? – alunos em geral, professores e funcionários.

Objetivos: Despertar a consciência da equipe escolar sobre sua responsabilidade na preservação do ambiente, modificando suas atitudes.

A caracterização das escolas pesquisadas permite delinear aspectos que compõem a cultura escolar de cada uma, como a metodologia, o histórico da instituição, a estrutura física e humana, a caracterização das crianças e das famílias e os projetos extracurriculares desenvolvidos com as crianças.

#### 4 CULTURA ESCOLAR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO DE SENTIDO - ANÁLISE DOS DADOS

Pode-se dizer que a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção de saberes. (LIBÂNEO, 2008, p. 82-83).

A cultura escolar das escolas pesquisadas descritas anteriormente mostra suas características de ordem física, humana e metodológica, o que permite visualizar suas diferenças e semelhanças.

Nessa perspectiva, as análises foram realizadas com base na seguinte indagação: *A cultura escolar influencia a construção do sentido de escola pelas crianças?* Nesse processo, procurou-se perceber como a cultura de cada escola, constituída por *concepções de educação e desenvolvimento, aprendizagem, metodologias, horários, normas, papéis de atores sociais (crianças, pais, professores, gestores, funcionários)*, rege as práticas da escola e como, a partir daí se estruturam as experiências promovidas nesse espaço.

Com base na coleta de dados, foi possível observar o que as crianças estão realizando na escola e o que elas pensam sobre esse espaço. As crianças, em suas atividades, são capazes de mostrar, por meio de suas falas, desenhos e dramatização, como estão concebendo o espaço da Educação Infantil.

Os dados foram organizados por escola: Escola Freinet (Escola 1), Escola de Tempo Integral (Escola 2) e Escola que utiliza o Sistema Apostilado de Ensino (Escola 3). A análise e a discussão dos dados obedeceram à seguinte ordem: a rotina da turma, o trabalho pedagógico, a entrevista com a professora, entrevistas com os estudantes, dramatização e desenho. Esses dados foram permeados pelas anotações do diário de campo de cada escola.

Em seguida, uma síntese dos principais indicadores que aparecem nas atividades de intervenção realizadas com as crianças (entrevistas, desenhos e dramatização) foi organizada, visando à constituição de uma análise quantitativa dos dados para, em seguida, dimensioná-los qualitativamente, a fim de indicar os sentidos atribuídos às escolas pelas crianças. Para avaliar e discutir os dados foram utilizados os indicadores mais representativos em relação ao objetivo da pesquisa.

## 4. 1 A Escola Freinet

### 4.1.1 A rotina da turma pesquisada

Na chegada à escola, as crianças se dirigem à porta da sala apenas para colocar as bolsas (que ficam nos corredores). Depois, seguem para o parque. Os triciclos estão todos os dias nos corredores. O parque é o espaço de encontro das turmas, onde crianças de várias idades se reúnem (do Maternal ao Pré III) para brincar juntas.

As crianças costumam levar brinquedos todos os dias. Oficialmente, isso só poderia acontecer na sexta-feira, mas a professora não os impede de brincar ou de trazer brinquedos em outros dias da semana.

Quando as crianças chegam, colocam sozinhas seus lanches de geladeira (sucos, frutas, iogurtes) em uma caixa, já deixada em cima da mesa por uma das funcionárias da cozinha. A pedido da professora, uma criança leva todos os dias os lanches para gelar. As crianças pegam seus lanches sozinhas.

A professora não tem pressa em chamá-los para a sala. Ficam de 40 a 60 minutos no parque, já na chegada. Logo, quando a professora os chama, vêm sem reclamar e já se posicionam na roda da conversa (técnica Freinet).

A roda: são combinadas as atividades do dia, espaço para as novidades, para contação de histórias e para as crianças expressarem suas opiniões. Num desses momentos, fui apresentada como pesquisadora, e a professora pediu para que eu conversasse com elas sobre o trabalho que seria realizado. Após a roda, que dura em média uma hora, as crianças costumam fazer as atividades combinadas.

No período da realização da pesquisa de campo, as crianças estavam estudando sobre vida e obra de Oscar-Claude Monet (1840-1926)<sup>36</sup> e reproduzindo suas pinturas e técnicas. A sala é organizada com carteiras agrupadas, divididas em dois grupos: mesas da matemática (atividade já iniciada antes da minha chegada) e mesa do texto sobre Monet. As duas atividades foram oferecidas para o mesmo grupo, porém, as crianças escolhem qual delas querem fazer (mas todas fazem as duas, em momentos diferentes). Esse tipo de organização do espaço de trabalho é conhecido como *ateliers* ou oficinas de trabalho (DIAS, 1994).

Os trabalhos mais centrais (notícia do jornal, novidades, pinturas) são feitos duas vezes. Uma é para o livro da vida, para exposição, enquanto a outra é para o arquivo da escola,

---

<sup>36</sup> Claude Monet (1840-1926). Pintor francês considerado de relevância para o movimento estético impressionista. Para mais informações ver Bjork (1992).

que fica na biblioteca. Pastas são montadas para que sirvam de consulta, caso as crianças ou outra professora queiram trabalhar com o mesmo tema.

Às 15h30min é hora do lanche. Mesmo que não tenham finalizado as atividades, todas compartilham desse momento, juntas na sala. Em seguida, voltam para o parque, onde ficam de 40 a 60 minutos. Quando retornam, a professora propõe se alguém gostaria de finalizar as atividades da primeira parte do encontro. Cumprida essa etapa, outras atividades, como a contação de histórias e o momento de novidades trazidas pelas crianças, são concretizadas. Esta última refere-se à caixa-surpresa (com objetos dentro, que os colegas precisam descobrir quais são). Essas atividades variam de acordo com o cronograma da turma, lembrando que, em alguns dias da semana, têm educação física, aulas de música e artes. Quando há aniversariantes e as crianças querem fazer a comemoração na escola, esta se dá no horário do lanche.

As crianças frequentam semanalmente a biblioteca e retiram livros de sua escolha. Os pais costumam chegar das 17h às 17h30min para buscá-las.

A organização dos trabalhos educativos apresentados ocorre diariamente, modificando-se apenas o conteúdo trabalhado. As crianças participam dessa organização, por meio de suas opiniões e curiosidades durante a roda da conversa, as quais são aproveitadas pela professora na construção do currículo.

#### **4.1.2 O trabalho pedagógico: das técnicas Freinet a outras atividades**

Na sequência, serão expostos os dados da pesquisa de campo que ilustram algumas das atividades oferecidas às crianças, tanto aquelas organizadas com base nos princípios e nas técnicas freinetianas como outras atividades. Inicia-se com a roda da conversa, em que serão reproduzidos trechos para ilustrar seu desenvolvimento.

##### **4.1.2.1 A roda**

*Professora Márcia: Aí amanhã:: a hora que a tia Ana for fazer esse caça ao saci a gente vai precisar que cada criança tenha seu sacizinho! Por isso que a gente vai precisar fazer ele hoje! Tá:?: Então a tia Márcia já contou as garrafas hoje, tem garrafa pra todo mundo. Já lavou o que precisava ser lavado, tem garrafinha pra todo mundo. Tá? O que eu tava pensando era a gente pintar a garrafa, pra ficar legal!*

*André: Por quê?*

*Professora Márcia: Porque/ pode pintar coloridinho, pode pintar de duas cores, pode pintar de três cores.*

*Carlos: Dá pra pintar o rei da moringa.*

*Professora Márcia: Também, tá bom? Ó! O Giovani hoje contou uma novidade que a gente escolheu pra ir no jornal que foi do robô dele, certo, Giovani? A tia Márcia já escreveu num papelzinho e depois você vai sentar lá com o Elton pra você digitar, tá, Carlos! Ô Paulo, olha ali no meu caderno pra quem já foi!*

*Professora Márcia: Tá! Deixa fala uma coisinha rapidão! Deixa eu falar uma coisa: quem precisa pintar a tela? Tem a da OCA! Tem a do André! Tem a do Carlos! Tem a do Jonas! Tem a do Elton! E tem a do Luciano! Quem que trouxe papel que pode fazer entrevista, Flávia? [falando da anuência dos pais]*

*E retorna o assunto sobre a pintura da tela:*

*Professora Márcia: Vamos ver quem já foi! Paulo já foi duas ou três vezes.*

*Paulo: Eu já fui três vezes.*

*Professora Márcia: Tem que deixar quem ainda não foi.*

*Logo em seguida, a professora faz comentários em relação as atividades sobre folclore:*

*Professora Márcia: Lia você não trouxe o livro do folclore né!*

*Mariana: Eu também não trouxe!*

*Professora Márcia: Ah! É pra gente pra fazer o personagem hoje.*

*Danilo: É pra gente fazer o saci/*

*Professora Márcia: Não, não, não é o saci!*

*André: Boitatá!*

*Professora Márcia: Não, não é o Boitatá!*

*(crianças falando ao mesmo tempo)*

Nessa roda, a professora conversou com as crianças sobre as atividades que seriam desenvolvidas durante o dia, explicou a necessidade de elas serem feitas, e as crianças foram introduzindo suas opiniões e lembrando o que iriam realizar. A professora e as crianças conversaram sobre atividades como a novidade escolhida para o jornal e a pintura do Monet.

A novidade escolhida pelas crianças é digitada no computador pelo autor da notícia com a ajuda de um amigo, mas, antes, a professora produz uma cópia para que elas tenham uma referência. Depois de digitada, cada criança recebe uma impressão e ilustra a notícia. Além de conversarem sobre a organização das atividades a serem desenvolvidas, a professora introduz o assunto sobre as entrevistas que seriam realizadas pela pesquisadora com as crianças e sobre as autorizações dos pais, para que elas acontecessem. A roda é um momento de planejamento das atividades diárias.

Em seguida, dando continuidade à roda, outro assunto surge: as novidades do fim de semana. O destaque é para a visita de Paulo a uma fazenda da região:

*Professora Márcia: E o Daniel? Tem novidade, Daniel?*

*Daniel: Eu viajei.*

*Professora Márcia: Aonde?*

*Daniel: Na casa da minha vovó.*

*Professora Márcia: Aquela vovó que veio aquele dia?*

*Daniel: Aham!*

*Professora Márcia: Do que você brincou?*

*Daniel: De carrinho, bastante!*

*Professora Márcia: Mui::to bem Daniel. E o Paulo?*

*Paulo: Na fazenda.*

*Professora Márcia: Com quem?*

*Paulo: Com o:: meu amigo Dênis, Anderson, Luan e Isabel.*

*Professora Márcia: E o que tinha essa fazenda?*

*Paulo: Lá tinha escravo.*

*Professora Márcia: Lá na fazenda Santa Maria?*

*Paulo: Não, na outra fazenda.*

*Professora Márcia: Mas tinha sem/ mas tinha o lugar onde ficavam os escravos ou tinham escravos?*

*Paulo: Tinha escravo, só que não tem mais.*

*Professora Márcia: Hu::m!*

*Professora Márcia: Na senzala?*

*Paulo: Aham!*

*Professora Márcia: Então como chama essa fazenda?*

*Professora Márcia: Fazenda Santa Maria?*

*Paulo: A fazenda do meu tio.*

*Professora Márcia: Do seu tio::? É::! Ô, Paulo, o que mais tinha nessa fazenda?*

*Paulo: A gente que na:: na:: senzala tinha umas anteninhas que tinha ouro dentro. U::s escravos que fugiam tinham aquele negócio de prende na perna/*

*Professora Márcia: Como que chama mesmo?*

*Paulo: Prendia na senzala. Eu não lembro, a gente viu espora.*

Nesse momento, as crianças conversam todas ao mesmo tempo sobre a história de Paulo. A professora pede para que ouçam o restante da história.

*Professora Márcia: Ô, Paulo, esse lugar que você foi tinha um museu?*

*Paulo: A::hn não!*

*Professora Márcia: Não?*

*Paulo: A gente viu lá, o lugar que nunca tinha conhecido/*

*Paulo: Tinha uma cruz na pedra que é coisa dos escravos, lá dentro tinha um ouro desse tamanho. A gente ficou cavando/*

*Professora Márcia: Mas a fazenda é do seu tio ou seu tio que levou?*

*Paulo: Hu::m! É do meu tio, a gente viu um ouro desse tamanho.*

*Professora Márcia: Mas é aqui em São Carlos?*

*Paulo: A::hn! É!*

*Professora Márcia: Você nunca me contou!*

*Arthur: Um dia me leva lá? (Escola 1, Diário de campo, setembro de 2011).*

Abaixo, algumas anotações feitas durante a roda:

*Dando continuidade à roda da conversa, Paulo contou que foi à fazenda no fim de semana, onde viviam os escravos. Disse que queria estudar sobre o assunto. A professora aproveitou a curiosidade de Paulo para motivar as outras crianças a perguntarem a respeito. Outros motivos foram desenvolvidos. Contou histórias a respeito, abriu espaço para as crianças falarem e perguntarem. Conforme as perguntas, a professora conectava com outros assuntos interligados. (Escola 1, Diário de campo, setembro de 2011).*

Ao estarem envolvidas em seus questionamentos (ações), as crianças se guiam para saber muito mais sobre a fazenda dos escravos então visitada por uma delas. O motivo que as orienta é o conhecimento sobre a fazenda, o que acontecia nesse espaço, quais objetos são encontrados; entre outros, são os motivos eficazes, que exprimem uma relação consciente com o objetivo que se pretende alcançar, ou seja, geram o sentido pessoal. Dando continuidade à atividade, a professora, por sua vez, abre espaço para o interesse das crianças sobre o assunto e o revigora, trazendo novas informações a respeito:

*Paulo: Tinha também arma, tinha espora, tinha arma, tinha um negócio que prendia a si::nzala. Sabe a si::nzala, os caras que fugiam eles viviam até mil anos. Numa:: num negócio sem água e sem comida/*

*Paulo: Eu encontrei um monte:: eu encontrei um monte de estrelinha do ouro.*

*Paulo: Ô, tia! Eu queria aprender sobre senzala.*

*Professora Márcia: Sobre os escravos?*

*Professora Márcia: Você sabe quem eram os escravos?*

*Paulo: Eu vi um dos escura::vos.*

*Professora Márcia: Você viu foto?*

*Paulo: Eu vi foto! Eu vi as armas/*

*Professora Márcia: E você sabe quem eram eles?*

*Paulo: Não sabia os nomes.*

*Professora Márcia: Não! Mas você sabe o que eles faziam?*

*Paulo: (+)(+) Hu::m, não sei!*

*Bernardo: Puxavam café pra ir no trem.*

*Professora Márcia: Isso! Há muito... muito... muito... muito... muito... tempo atrás havia uns escravos. Os escravos não era que cada um tinha sua casa igual a gente tem a nossa/*

*Professora Márcia: Por exemplo, o Paulo tem a casa dele, o Elton tem a casa dele, o Bernardo tem a casa dele. Aqui cada um não tem a sua casa?*

*Professora Márcia: Então, na época dos escravos, não eram assim. Era assim ó: tinha uma fa::zenda, aí tinha o senhor da fa::zenda, que era o do::no da fazenda/*

*Bernardo: Ou senhora.*

*Professora Márcia: Agora tô explicando. A senhora da fazenda, os filhos, tudo. Mas na fazenda tinha muito serviço pra fazer. E quem fazia esses serviços eram os escra::vos. É como se fossem os empregados. Só que eles mora::vam tudo num lugar SÓ! Por exemplo, a família do Paulo, a família do Elton, a família do Bernardo, a família do Giovani, morava tudo numa senzala só. O que é uma senzala só? Uma casa só. Mas casa não é quem nem a nossa que tem já::nela, tem porta, tem sofá, tem televisão, tem geladeira, tem vídeo game. Não é assim.*

*Paulo: Não, não tem nada/*

*Professora Márcia: Não tem nada!*

*Paulo: Só tem parede!*

*Professora Márcia: Só tem parede. Sabe onde eles dormiam?*

*Paulo: Não!*

*Professora Márcia: No chão. Ou então em redes.*

*Paulo: Cama.*

*Professora Márcia: Cama muito difícil, não tinha isso.*

*Paulo: E também, tia... dormiam em paia também.*

*Professora Márcia: Em pa::lha, isso mesmo.*

*Paulo: Eu vi/*

*Professora Márcia: E todo mundo junto não é cada um tinha o seu quarto. Aí: “Agora vou dormir, tchau, mãe, tchau, pai, que vou pro meu quarto”. Não era assim. Era todo mundo junto. Não tinha um lugar só pro Gio::vani, um lugar só pro Carlos. Era todo mundo junto. E sabem que eles tinham muita fome, porque trabalhavam MUItO. E se pensa que era assim “Ó, vem, filhinho, vamos almoçar”, “Olha, pai, o almoço tá na mesa”, não era assim. Não era assim, tinham que matar o animal pra comer e eles faziam, por exemplo, feijão com sobras de comida dos senhores da fazenda. Aí eles comiam sobra de comida. Não era do jeito que era hoje. “Ai, mãe, tô com vontade de comer um bolo” – Aí a mamãe vai lá e prepara o bolo. Não tinha isso. E sabem que, além de não terem isso, eles eram presos nessa senzala, eles não podiam falar assim: “Ó, a::í eu vou lá no supermercado comprar arroz. “ (+) eles não podiam sair da fazenda/*

*Carlos: Por quê?*

*Professora Márcia: Porque eram meio que aprisionados.*

*Elton: Que é isso?*

*Professora Márcia: Eles são prisioneiros do dono da fazenda. Eles não podiam sair da fazenda.*

*Paulo: O primeiro cara da fazenda tinha uma roupa de manga. Ele... ele tinha um negócio assim de ferro na mão.*

*Professora Márcia: É! Sabe quando algum escravo tentava fugir da fazenda. Sabe o que acontecia com ele?*

*Paulo: Pregava a espora.*

Durante a roda, as outras crianças conversavam entre si sobre a história de Paulo mas ao mesmo tempo prestavam atenção a tudo que ocorria. A professora pediu para que eles fizessem os comentários após o término da história.

Em outra roda, tem-se a contação de histórias, que acontece normalmente, de três a quatro vezes na semana. Os livros são trazidos tanto pela professora como também pelas crianças:

*Professora Márcia: Agora vou contar uma estória. Já era tarde da noite, a mãe::e cansa::da de cuidar do filhinho deu de mamar pra ele, colocou o filhinho no berço, o marido dela estava trabalhando e precisou fazer uma viagem muito longe. E depois da mamada do nenê ela colocou o nenê na cama. Aí o nenê dormiu e ela também. Só que nessa hora a bruxa, a peçonhenta da bruxa passou pelo buraco da fechadura ou entrou pela janela, Sabe que tem um poder? De se transformar num animal. Então se as bruxas acabarem com as crianças, o que vai acontecer com o mundo?*

*Bernardo: Mundo das bruxas!*

*Professora Márcia: É! Mas você sabe que existe, né!*

*Bernardo: Que é igual o planeta dos macacos!*

*Professora Márcia: Ó! É muito fácil entender! Às vezes, quando a gente olha um bebê de fralda, às vezes a gente olha um bebê de fralda, babando, chupando o dedinho e se esquece que aquele bebê, um dia, bem mais lá na frente, ele pode ter uma ideia mara::vilhosa. Ele pode inventar uma coisa genial. Ele pode transformar o mundo que a gente vive num mundo muito melhor. Antigamente tinha celular?*

*Crianças: Não!*

*Professora Márcia: Quem será que inventou o celular?*

*Luciano: Cientista.*

*Professora Márcia: Mas esse cientista um dia foi um bebê...”. Quem inventou o computador? Antigamente tinha computador?*

*Crianças: Não!*

*Professora Márcia: Quem será que inventou o computador? Não sei o nome desse cara que inventou. Mas um dia ele foi um bebê”*

*Professora Márcia: Quem inventou a caneta que a gente escreve?*

*Crianças: Não sei!*

*Professora Márcia: Alguém?*

*Marcos: Um escrivista.*

*Professora Márcia: Um escrivista? ((risos)). Mas um dia essa pessoa também foi um bebê/*

*Elton: Quem inventou a geladeira?*

*Professora Márcia: Quem inventou?*

*Elton: O geladeirista.*

*Luciano: Quem inventou o forno?*

*André: O fornista.*

*Professora Márcia: Então, mas todo mundo que inventou, ó ó ó shh! Todo mundo que inventou alguma coisa um dia antes foi um bebê! Só que as bruxas querem acabar com os bebês, para que o mundo acabe! E aí o mundo se transforma num mundo de bruxas e pode? E pode?*

*Paulo: E se um cientista fizesse um campo de força...*

*Professora Márcia: Olha, acontece que, acontece que toda criança, ó ó shh! Que toda criança representa que acabou de começar de existir. Mas ainda vai existir durante muito tempo. A estrela que já brilha vai brilhar ainda mais. Toda criança representa a esperança, sabe o que é esperança?*

Ao longo da história, as crianças poderiam intervir, colocando suas impressões e opiniões. A maioria delas se manifestou, encenando a história durante a roda, fazendo caretas e gesticulando. Segundo Freinet (1973), a roda inicial é um momento espontâneo e de camaradagem, em que as crianças se reúnem antes do início das demais atividades, um espaço para as diversas linguagens.

A professora abriu para que outros assuntos surgissem, no decorrer da história, como, por exemplo, sobre as invenções, incentivando as crianças a criar novas hipóteses e novos conhecimentos.

Durante a roda, em que as atividades são planejadas coletivamente, comentou-se sobre Monet e o que seria desenvolvido a respeito do pintor. Cabe ressaltar que quando a pesquisa de campo foi iniciada na escola, a atividade já tinha começado, mas ainda foi possível acompanhar alguns momentos de seu desenvolvimento.

A professora explorou livros infantis com as crianças, sobre Monet e suas obras. Durante as leituras, as crianças foram destacando as questões mais importantes. A professora comentava a leitura e as crianças dialogavam sobre o assunto.

No momento da reprodução das telas, as crianças conversavam entre si e a professora realizava intervenções para sua produção:

*Professora Márcia: (5) Ô, Jonas, vê lá se tá certo o quadro. O que você vê aqui no fundo do quadro? O que você vê nesse fundo?*

*Jonas: Uns!*

*Professora Márcia: Uns. Que mais?*

*Jonas: Um gatinho na água.*

*Professora Márcia: Aqui! Esse mais escuro. Uma cor mais escura. Verde bem escuro?*

*Jonas: É! Ahn!*

*Professora Márcia: Ahn! Que mais?*

*Jonas: Tô vendo um monte de plantas!*

*Professora Márcia: De plantas! Muito bem! Que cor é tudo isso?*

*Jonas: A::hn! Um verde bem escuro. Com um verde meio claro.*

*Professora Márcia: Não é um meio amarelado no meio? Tem! Tem um pouco branco no meio?*

Durante a atividade da pintura, a professora ensinou o uso da tinta e do pincel, utilizando uma tela como modelo. A professora fez intervenções, quando as técnicas da pintura não estavam de acordo. Algumas crianças se mostravam impacientes, mas a professora salientou que seria necessário ter tranquilidade para a realização da atividade e explicava os detalhes para o seu desenvolvimento.

*Professora Márcia: Olha o que a gente vai fazer, Jonas! Então, pra fazer esse efeito de pintura, você vai fazer assim, ó! Primeiro você vai fazer toda essa parte verde. Aí você vai pegar o pincel, vai pegar um pouquinho de cada cor e vai, ó/*

*Professora Márcia: Devagarzinho, ó! (3) Ó! (4) Ó! Vai fazendo. Mas não é pra usar forte o pincel, be::m de levinho, tá bom? Se você quiser ficar em pé, pode. Ó... segura a tela, não precisa encostar na tela. (5) Ô André parou! (8) Qual texto ainda não foi pro jornal? (2) Hein, gente! Texto de quem que ainda não foi pro jornal?*

Ao término da atividade, as crianças conseguiram finalizar a releitura das obras de Monet expressas em suas pequenas telas. Isto só ocorreu por causa da mediação da professora. Assim elas colocaram as suas telas para secar com o intuito de organizar uma futura exposição.

No conjunto da organização do trabalho pedagógico em sala, em função das técnicas de Freinet, cada grupo de crianças realizava um tipo de atividade: organização por *ateliers* ou oficinas de trabalho. Para Dias, (1994), os *ateliers* funcionam tanto para a organização da turma como para atender a suas necessidades, favorecendo a autonomia e a cooperação, satisfazendo escolha das crianças. Assim, havia crianças fazendo os desenhos para a minha pesquisa e para as notícias do jornal da turma.

A mediação da professora, ao direcionar a roda por meio da participação das crianças, conduz as atividades pedagógicas de maneira que as crianças se tornem ativas e envolvidas no processo, ou seja, abre novas expectativas e cria novas necessidades e novos motivos, sendo estes estimuladores das ações do sujeito e possuindo relação intrínseca com o sentido pessoal que provém da articulação entre o motivo e o fim da ação. As atividades elaboradas e exploradas na roda, quando desenvolvidas, deixam transparecer essas negociações e esses planejamentos. A atividade do caça saci, a ser descrita a seguir, evidencia esse processo.

#### 4.1.2.2 O caça saci

Assim como a atividade sobre Monet, o caça saci também foi ressaltado durante o planejamento na roda. Nesse dia, as crianças participaram, ainda, da entrevista para a minha pesquisa. Como o caça saci se tratava de uma atividade coletiva e significativa para as crianças, o trabalho continuou no dia posterior.

A atividade caça saci se organizou da seguinte forma:

A professora de Educação Física, em atividade conjunta com a professora da turma, trabalhou o tema folclore com as crianças, que incluía a atividade caça saci. As crianças foram reunidas no parque *de baixo*, para que a professora de Educação Física pudesse expor as condições nas quais a atividade deveria ocorrer. As crianças disseram que “*seriam normas, regras para que a brincadeira pudesse acontecer*” (CADERNO DE CAMPO, 2011).

A professora de Educação Física iniciou a *caça ao saci*, introduzindo, com a contação de histórias, outras lendas folclóricas, como a bruxa, a alamoia, a cabriola, o lobisomem, o curupira e o saci. As crianças seguiam as pistas deixadas pela professora, no pátio, de sorte a identificar a lenda contada (peças de roupa, peruca, xale, máscara e chifre).

Após a descoberta, a professora se fantasiava com os adereços, assim como as crianças.

O objeto que representava a lenda do saci, a ser encontrado pelas crianças, era a própria produção delas sobre a lenda, sacis dentro de garrafas *pet*.

Segue abaixo o texto escrito pela professora de Educação Física que conduziu a atividade:

*Boa tarde criançada, adivinhe quem sou eu?  
Adoro fazer travessuras, tenho um capuz vermelho e uma perna só... Quem sou eu?  
Eu passei aqui com uns amigos do folclore para fazer uma brincadeira com vocês.  
Vocês precisam trazer objetos desses personagens...  
Ela é assustadora, faz feitiços e tem um caldeirão, mas perdeu seu xale onde as crianças do maternal brincam no parque de baixo... (brinquedo)  
A minha querida amiga alamoia perdeu sua peruca loira em um lugar onde colocamos coisas estragadas, papel do lanche... (lixo)  
A terrível cabra cabriola perdeu seu par de chifres no tanque de areia onde as crianças grandes brincam... (chifre)  
O personagem agora é um homem que vira um bicho estranho toda lua cheia.  
Ele perdeu sua máscara onde colocamos as lancheiras na frente da sala... (máscara)  
O personagem é amigão da floresta, protegendo-a de pessoas que a destroem... (curupira)  
Achei o pé do curupira que está perto da mangueira no fundo do parque... (pata)  
Agora vocês precisam achar a minha carapuça que tem o mapa da (surpresa)...  
Ela está perto do caminho que descemos para chegar até aqui na pré-escola.  
O tesouro está em uma árvore perto da sala da Ivone (2º ano I), na entrada da escola.*

Quando as crianças voltaram para a sala, a professora colocou o CD *Histórias do Brasil*, músicas folclóricas (Tempo de brincar – Valter Silva e Elaine Buzato – participações especiais: Pena Branca e Coral Infantil). Nesse movimento, as crianças fizeram vários comentários sobre a atividade, a propósito das etapas, das fantasias e das ações dos colegas, durante sua realização.

Nesta atividade, antes de seu início, a professora de Educação Física conversou com as crianças sobre os combinados a serem feitos para a realização da mesma. As crianças compreenderam a importância destes para que a atividade fosse realizada com êxito como mostram os dados em que elas confirmaram a relevância das normas e regras, o que destaca o princípio da cooperação, evidenciado por Freinet.

A participação das crianças no processo do desenvolvimento da atividade também merece destaque como as discussões em roda da conversa sobre as lendas, a confecção de sacis na garrafa *pet* e a leitura de histórias infantis sobre a temática.

Durante as observações, verificou-se poucas atividades que não estavam direcionadas por meio das técnicas e concepções de Freinet, porém, vale ressaltar algumas delas, a fim de evidenciar que, mesmo se tratando de uma escola com princípios fundamentados por uma determinada linha de pensamento, não deixa de sofrer influência das concepções tradicionais de aprendizagem.

#### 4.1.2.3 Outras atividades

Outras atividades, como as do trem e as tarefas para casa, foram desenvolvidas com as crianças, sendo estas despregadas do trabalho geral proposto. Vejamos alguns dados da coleta:

*A professora iniciou a atividade com desenhos de vários vagões de trem fixados na parede. Cada desenho continha um balão, com um número correspondente. Marcos, uma das crianças, não conseguiu “decifrar” alguns números, a professora então pediu a ele para contar desde o início da sequência (1 a 18). Após essa contagem, a professora entregou às crianças uma atividade de fixação: um desenho – ligação de pontilhados, em que a criança os unia por meio dos números correspondentes. (DIÁRIO DE CAMPO, escola 1, setembro de 2011).*

A atividade “do trem” se apoia em formas tradicionais de aprendizagem (memorização e repetição), distantes da concepção de Freinet, o qual defendia o processo de tentativa experimental pela criança, aplicada à aprendizagem.

Já a tarefa de casa é impulsionada, segundo a professora, pela exigência dos pais. Inicialmente, a tarefa para casa era enviada uma vez por semana. Atualmente, as crianças

levam tarefas três vezes por semana (segundas, quartas e sextas). Relata a professora: “*A cobrança em relação à alfabetização é ‘mesclada’, sendo que 50% cobram e outros não se incomodam*”. Em sua opinião, “[...] *a tarefa é algo bom para as crianças e elas aprendem a ter responsabilidade*” (CADERNO DE CAMPO, 2011).

A presença dessas atividades não retirou a essência do trabalho pedagógico dessa escola. A maior parte das atividades presenciadas era oriunda das técnicas Freinet.

Em síntese, o trabalho pedagógico expressou interação entre as crianças, a professora e o espaço da escola. A atividade da roda se constitui o elo entre as diferentes atividades e os sujeitos que as realizam, sendo o ponto de partida e de chegada.

Assim, a roda proposta torna-se uma forma importante de organizar as atividades, como um espaço de expressão e participação das crianças. O modo como a professora dirigiu sua prática pedagógica, valendo-se das vivências externas à escola e do conhecimento prévio das crianças, permitiu que diferentes temas fossem discutidos e explorados por meio do interesse das próprias crianças que, ao serem estimuladas pelas mediações da professora, favoreceu a apropriação do conhecimento científico, da produção histórico-humana. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que “[o] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Outro aspecto importante evidenciado na roda é o enriquecimento do vocabulário das crianças, o incentivo a fazerem questionamentos, a liberdade para se comunicarem, fazerem perguntas ou indagações, são mediações proporcionadas pelo professor que possibilitam o acesso aos conhecimentos mais elaborados, “[...] de modo a favorecer a apropriação pelas crianças da herança cultural da humanidade e, por meio desta, a reprodução pelas crianças das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 58).

Nesse sentido, a professora criou situações com temas geradores, provenientes de várias discussões feitas com as crianças, ajudando-as a formular novas hipóteses, reflexões, atividades e novos motivos, sendo estes determinados pelas relações sociais ali estabelecidas.

A roda não é destinada apenas para recados, mas para o planejamento coletivo, troca de ideias, momento de expressões das crianças, sem preocupação com o tempo. A roda é um momento da construção de novas hipóteses e da aprendizagem. Portanto, é momento de partida quando se organizam as atividades e de chegada quando estas depois de realizadas se materializam em conceitos que são apropriados pelos sujeitos da ação: crianças e professora.

As atividades definidas nas rodas são realizadas por meio dos ateliers. Eles se constituem em diferentes grupos de trabalho que oportunizam as crianças a escolher o que

pretendem realizar. Nessa perspectiva, os princípios da livre expressão, autonomia, experimentação puderam ser observados durante os mesmos.

Assim como as demais atividades, os projetos caça saci e Monet, articulados na roda e realizados em parte nos *ateliers*, oportunizaram às crianças novas experimentações tais como: a exploração do espaço, habilidade motoras e sensoriais, conhecimentos artísticos e culturais, permeados pelos princípios de Freinet.

Cabe ainda ressaltar que, mesmo se tratando de uma escola que se organiza nos princípios de Freinet, outras atividades em uma concepção tradicional de aprendizagem com ênfase na memorização e repetição foram observadas tais como: a atividade do trem e as lições de casa, distantes da motivação para a busca de experiências pessoais. Este tipo de trabalho contradiz com os princípios de Freinet (1977, p. 40), que salienta que “[...] a escola tradicional emprega técnicas montadas para rondar o meio escolar, mas que não têm ligação com o comportamento dos indivíduos e as exigências sociais no ambiente escolar.” Mesmo se tratando de uma escola que trabalha com os princípios de Freinet, algumas atividades seguem concepções tradicionais de aprendizagem.

### **4.1.3 Atividades de intervenção para a coleta de dados**

#### 4.1.3.1 Entrevistas

Antes do princípio das entrevistas, promoveu-se uma roda com as crianças, conduzida pelas seguintes indagações: Qual o significado da escola para você? O que vocês pensam sobre a escola? Esse procedimento ocorreu nos três espaços da pesquisa. Na escola 1, as crianças mostraram-se interessadas e curiosas para compreender o procedimento da entrevista. Segue a primeira delas:

*Pesquisadora: Me conta um pouquinho por que você vem aqui na escola?*

*André: É:: Eu venho pra fazer trabalhos, pra:: é::fazer brincadeiras. Pra brincar com os amigos.*

*André: E também é importante vir na escola.*

*Pesquisadora: Por que você acha que é importante vir na escola?*

*André: Aí a professora ensina as coisas.*

*Pesquisadora: O que ela ensina aqui?*

*André: Ela tá ensinando matemática, ensinando é :: lendas.*

*André: E também eu tenho o livro de lendas dos é:: dos mais famosos.*

*Pesquisadora: A professora já leu na sala?*

*André: É, já leu.*

*Pesquisadora: E por que você vem aqui na escola?*

*André: A:: cada vez vem mais amigos novos ai eu vou conhecendo, conhecendo cada um.*

*Pesquisadora: Que legal, muito bem! [...]*

*Pesquisadora: E o que vocêalaria pra resumir a escola? Uma palavra legal pra falar o que significa a escola pra você. Uma palavra que signifique a escola.*

*André: SUPER MEGA LEGAL! (Escola 1, Diário de campo, setembro de 2011).*

Algo ressaltado por André é a escola como espaço de fazer novos amigos e de se apropriar de novos conhecimentos. As questões enfocadas pela criança incidem em suas necessidades atuais, que, ao serem trabalhadas pela escola, podem se tornar motivos eficazes, construindo caminhos para o sentido pessoal que a criança vai adquirir sobre esse espaço.

Na segunda parte da entrevista, André tenta resumir o que é a escola para ele. É de uma maneira bem viva que ele afirma que ela é “SUPER MEGA LEGAL!”, tentando destacar essa qualidade da escola.

Logo abaixo, destaca-se outra entrevista em que a criança resalta igualmente a relevância dos amigos, ou seja, das relações que são estabelecidas na escola.

*Pesquisadora: Vamos lá. Por que você vem pra escola?*

*Jonas: Pra gente aprender.*

*Pesquisadora: É, o que você aprende aqui?*

*Jonas : ã :: as coisas.*

*Pesquisadora: Que coisas? Me conta que eu quero saber.*

*Jonas : ã :: , ã :: Sítio, a gente aprende o Sítio Do Pica-Pau ã :: textos...*

*Pesquisadora: Textos? Que textos que você aprende aqui?*

*Jonas : Ã::, o do Z, o do P, o meu, ã :: , o do G, todos a gente faz.*

*Pesquisadora: E você gosta de fazer os textos?*

*Jonas: É. Tem um carinha que fica apagando as letrinhas e :: e o outro carinha fica escrevendo.*

*Pesquisadora: E vocês gostam dessa atividade?*

*Jonas: Sim.*

*Pesquisadora: O que vocês aprendem com essa atividade?*

*Jonas: Ah..a gente aprende a ler e as letras.*

*Pesquisadora: Você lembra de algum texto que você gostou mais?*

*Jonas: É claro, é o meu. ((risos))*

*Pesquisadora: Fora o seu tem outro que você gostou?*

*Jonas: O do Zé, o do Zé. É assim, o kung-fu, ele pegou um fogo ou uma bomba na mão e saiu fogo, é:: esse é o mais engraçado. ((risos))*

*Pesquisadora: E tem algum lugar em que você gosta mais de ficar, que você gosta aqui na escola?*

*Jonas: O parque e a:: minha sala aqui.*

*Pesquisadora: Por que você gosta da sua sala?*

*Jonas: Porque tem um monte de projetos e também tem o parque que eu também gosto.*

*Pesquisadora: Qual o projeto que vocês estão fazendo agora?*

*Jonas: Aha, de texto nenhum, que já acabou. Mas a gente já fez o saci pererê pra caçada, que a gente vai fazer, e a gente já pintou as garrafas, e a gente já fez o saci pererê pra gente caçar.*

*Pesquisadora: Você gosta do que tem aqui na escola ou falta alguma coisa?*

*Jonas: Falta:: falta todos os meus amigos do planeta. ((risos))*

*Pesquisadora: Você tem bastante amigos?*

*Jonas: Eu tenho minha prima Paula, tenho minha prima Grá, tenho minha prima Camila, tenho meu primo Thiago, tenho meu primo Jean, que já é:: é adulto ou adolescente ou jovem, e tem a minha irmã Isa, que já é jovem ou adolescente e:: e tenho os amigos da:: da OCA que já estão aqui, e os amigos da UAC que faltam.*

*Jonas: E o amigo da natação, é claro!*

*Jonas: Acho que cabe mega gente que a OCA também é um pouco grandinha, né!*

*Jonas: A OCA tem quase tudo, né?*

*Pesquisadora: O que você gosta de fazer da escola?*

*Jonas: Gosto de fazer atividade::*

*Pesquisadora: Qual atividade?*

*Jonas: O meu texto.*

*Pesquisadora: O seu texto?*

*Jonas: ahã E também eu gosto de fazer atividade em areia assim, com o pauzinho assim, sabe?*

*Pesquisadora: E você pode fazer sempre essas atividades?*

*Jonas: É:: No parque., de areia.*

*Pesquisadora: O que você gostaria de fazer na escola e que você não faz, que você não pode fazer?*

*Jonas: Ir pro parque de cima.*

*Pesquisadora: Por que você gostaria de ir lá?*

*Jonas: Porque lá tem um trepa-trepa que eu subi em cima e eu quero completar embaixo, eu já completei duas vezes, e eu quero completar até o dez. Eu já completei duas.*

*Pesquisadora: Com que você faria isso? Você iria lá?*

*Jonas: Há, sozinho, eu sei ir por cima e por baixo.*

*Pesquisadora: Então você gostaria de ir lá no outro parque?*

*Jonas: Mas o por cima é bem perigoso que pode ser enrolado e cair.*

*Jonas: Mas... mas eu sei subir e descer e ficar bem... bem... cuidadoso [...].*

*Pesquisadora: Você tem que falar uma palavra que pra mim, o que significa a OCA pra você?*

*Jonas: Significa aprender as coisas e brincar... (Escola 1, Diário de campo, setembro de 2011).*

Além do destaque à presença dos amigos na escola, Jonas ressalta o brincar como uma atividade importante realizada naquele ambiente. Como afirma Vygotski (2008, p. 25), “[n]a idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira”.

Seu desejo é ir brincar nos brinquedos do outro parque,<sup>37</sup> ao qual infelizmente ele não pode ir. Ele exhibe estratégias para brincar nos brinquedos, mas está ciente de que pode ser perigoso, se não tiver cuidado. Outra questão demonstrada por Jonas é o envolvimento com a atividade de produzir textos e o grande destaque para “o meu texto”. É importante explicitar que a escola pesquisada trabalha com as técnicas de Célestin Freinet e inclui a produção de textos por meio dos quais a criança constrói baseada em suas notícias e curiosidades. A escola também realiza vários projetos, por isso a ênfase de Jonas também a esse trabalho.

É importante as crianças produzirem seus próprios desenhos, textos, pinturas e outras atividades que não excluem o trabalho do professor; pelo contrário, seu papel é fundamental nesse processo, como mediador e promotor de novos conhecimentos às crianças. Levar à criança a apropriação dos bens acumulados historicamente pelo homem é sua função primordial. O diálogo com Carlos, na sequência, ilustra um pouco mais essa apropriação:

*Pesquisadora: Fala uma coisa pra mim, por que você vem aqui pra escola?*

*Carlos: Pra aprender.*

*Pesquisadora: Pra aprender? Conta da sua escola pra mim? O que você aprende aqui?*

*Carlos: Do caça saci, da lenda, é::: do Monet. [...]. (Escola 1, Diário de campo, setembro de 2011).*

As lendas, as histórias, a pintura, os objetos culturais, a arte como um todo fazem parte desse bem cultural que o homem construiu. Carlos destaca essas atividades, ressaltando o saci (lenda folclórica), assim como o pintor Monet. Foi possível, também, acompanhar a atividade (as crianças reproduziram as obras). Questionou-se à professora como ela iniciou o trabalho e ela explicou da seguinte maneira: toda a turma (em momentos diferentes, pois a organização das atividades é em forma de *ateliers*) participou da roda da conversa sobre Monet, espaço no qual ela leu o livro *Lineia no Jardim de Monet*. Abriu a oportunidade de as crianças

---

<sup>37</sup> O parque a que a criança se refere é destinado às crianças maiores, das séries iniciais do Ensino Fundamental.

perguntarem e questionarem sobre o autor. Suas obras foram explicadas e mostradas. Em dias posteriores, as crianças escolheram qual obra iriam reproduzir.

Durante a presença da pesquisadora, a professora ensinou igualmente algumas técnicas de pintura em tinta a óleo, como já evidenciado anteriormente. Em todos esses momentos, as crianças estavam atentas e envolvidas com a atividade, discutindo umas com as outras sobre as técnicas.

Logo abaixo, assim como a fala acima, mais uma vez o brincar aparece em realce, sempre acompanhado pela questão dos amigos da turma.

*Pesquisadora: O que você gostaria de fazer aqui na escola e você não faz? Não pode fazer?*

*Carlos: É:: brincar de:::ninja*

*Pesquisadora: Ah! Brincar de ninja. Por que você gostaria de brincar de ninja?*

*Carlos: Por quê? Porque eu ia... porque eu tava indo pra prova final do ninja.*

*Pesquisadora: Aha legal... com quem você faria isso?*

*Carlos: Com o Paulo, Giovani e Bernardo ((amigos da turma)).*

*Pesquisadora: E o que significa a escola pra você?*

*Carlos: Que é legal. Dá pra brincar de tudo. [...] (Escola freinetiana, coletado em setembro de 2011).*

Durante as entrevistas com as crianças destacam-se as atividades como: as do caça ao saci, as obras do Monet, a produção de seu próprio texto e o brincar com os amigos sinalizando serem significativas para elas.

O brincar é destacado por André, ao dizer o motivo de sua ida à escola, por Jonas, que ressalta que gostaria de brincar no outro parque da escola e Carlos que evidenciou que a escola possibilita um espaço para brincar de tudo. Nas mesmas entrevistas evidenciam-se que a brincadeira é acompanhada por amigos, o que mostra a sociabilidade entre as crianças. Outra questão importante é o protagonismo das falas, em que as crianças assumem uma postura de participantes ativos no que é proposto a elas na escola, o que traz os princípios de Freinet como autonomia e livre expressão. Neste ponto, é possível estabelecer um diálogo com a concepção de Vygotski (2008; 2000) no que tange à importância do brincar e da construção da autonomia para as crianças.

#### 4.1.3.2 Dramatização

Durante a dramatização, é ainda possível perceber o que as crianças absorvem da escola. A questão inicial para a dramatização foi representar a escola. O primeiro grupo

utilizou a apresentação de um discurso, uma espécie de palestra. Por causa do grande espaço aberto que tem a escola, com árvores, a dramatização foi realizada no pátio, uma espécie de grande terreno. As crianças se organizaram por alguns minutos para discutir o que iriam executar. Logo em seguida, o grupo mostrou sua preocupação com a natureza, enfatizando sua relevância para *o crescimento do mundo*.

*Pesquisadora: O que vocês planejaram?*

*André: A gente tá falando pra não cortar as árvores.*

*André: Pra não matar peixe!*

*Pesquisadora: Pode falar o que vocês vão representar da sua escola.*

*Lúcia: Natureza! Queremos que o mundo cresça. [...]*

*Letícia: Deixar todo mundo brincar. Fazer as coisas certas. E sempre respeitar as professoras, os tios, as mães e os pais. [...]*

*Pesquisadora: Vocês já fizeram alguma coisa aqui na escola?*

*Lúcia: A gente queria cuidar desse tronco, tinha um tronco aqui! (mostra um tronco de árvore cortado)*

*Pesquisadora: E o que aconteceu com esse tronco?*

*Mariana: Cortaram! Cortaram o tronco!*

Já o outro grupo focou a escola de outro ponto de vista, em forma de mímica, tematizando projetos extracurriculares<sup>38</sup> como: aulas de judô, balé, entre outros. Assim, cada criança expressou aspectos das referidas atividades, e ainda introduziram falas. Dessa forma, as crianças tentavam adivinhar o que o colega estava representando.

*André: Força!*

*Pesquisadora: Mas tem que fazer mais gesto, senão eles não vão adivinhar!*

*André: Já sei!*

*Paulo: O quê?*

*Antonio: Uma estátua assim parada.*

*Crianças do grupo Nã::o!*

*Criança P: Então, vou fazer outra.*

*Mariana: Ginástica?*

*André: Judô! (Escola 1, coletado em setembro de 2011).*

Novamente as dramatizações das crianças apresentadas acima mostram o envolvimento com a brincadeira e a importância das relações que estabelecem com os amigos.

---

<sup>38</sup> Os projetos extras, mencionados pelas crianças, fazem parte de atividades realizadas no contraturno e pagas fora da mensalidade.

O protagonismo das crianças também aparece nas atividades, quando as organizam. O espaço da escola é problematizado ao enfatizá-lo em sua amplitude e não apenas a sala de aula. Apresentaram noções diferenciadas do conhecimento sistematizado como na dramatização do primeiro grupo, que mostra a preocupação com a natureza e sua preservação.

Nos desenhos, essas características são igualmente evidenciadas, além de propiciarem reflexões sobre atividades feitas na escola.

#### 4.1.3.3 Desenho

Os desenhos foram realizados durante as atividades rotineiras da turma, como um *atelier* (técnica Freinet), em que o assunto abordado para o desenho era o significado da escola para cada criança. Antes do desenvolvimento da atividade, foi proposto que se reunissem em roda para uma conversa sobre a escola. As crianças contaram sobre o que gostavam de fazer ali: brincar com os amigos no pátio, realizar atividades diversas como aprender sobre o Monet, as lendas e os projetos. Em seguida, foi feito o pedido para que desenhassem o significado da escola. A seguir, encontram-se os desenhos produzidos pelas crianças.

No desenho abaixo (Figura 1), uma das crianças retrata o Dia do Brinquedo, justificando que não é sempre que se pode levar um brinquedo para a escola.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

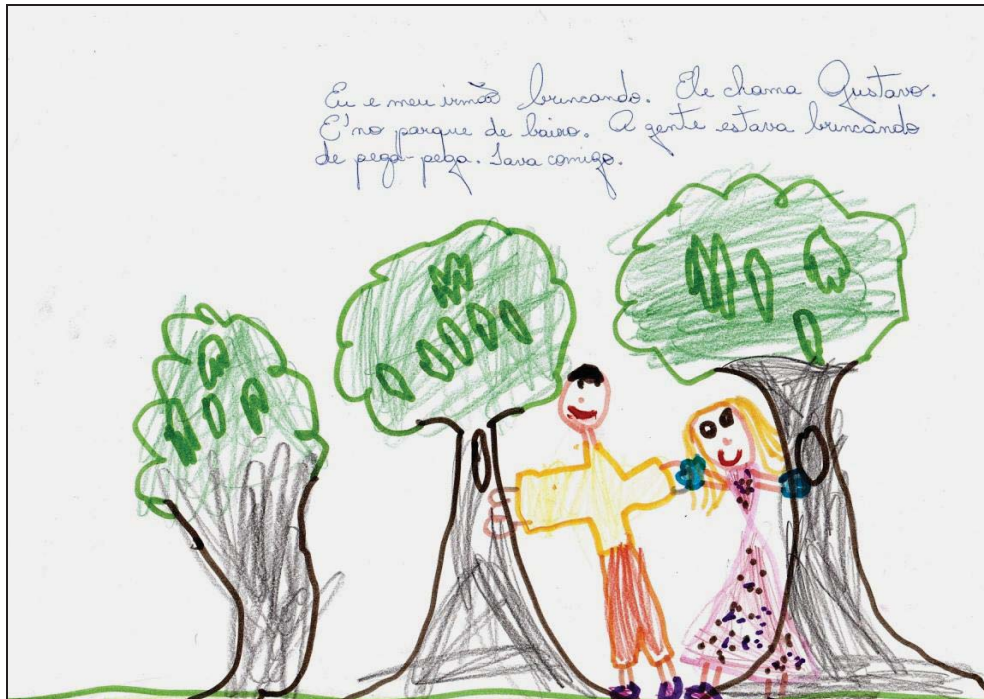
Figura 1<sup>39</sup> - Dia do Brinquedo<sup>40</sup>

<sup>39</sup> As anotações que aparecem nos desenhos com letra cursiva foram registros feitos pela pesquisadora a fim de melhor apreender o significado dos desenhos para cada criança.

<sup>40</sup> Os títulos das figuras são provenientes da pergunta apresentada às crianças sobre o que estavam desenhando.

A sexta-feira é o Dia do Brinquedo a que a criança se refere. Mesmo sendo uma restrição de muitas escolas levar os brinquedos em outros dias da semana, quando isso acontecia, a professora não os impedia de brincar, mostrando não se incomodar.

A brincadeira ao ar livre e a convivência com a família constituem os destaques no próximo desenho (Figura 2).



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 2 - Brincando de pega-pega

Nesse desenho a criança retrata a brincadeira com seu irmão que também estuda na escola.

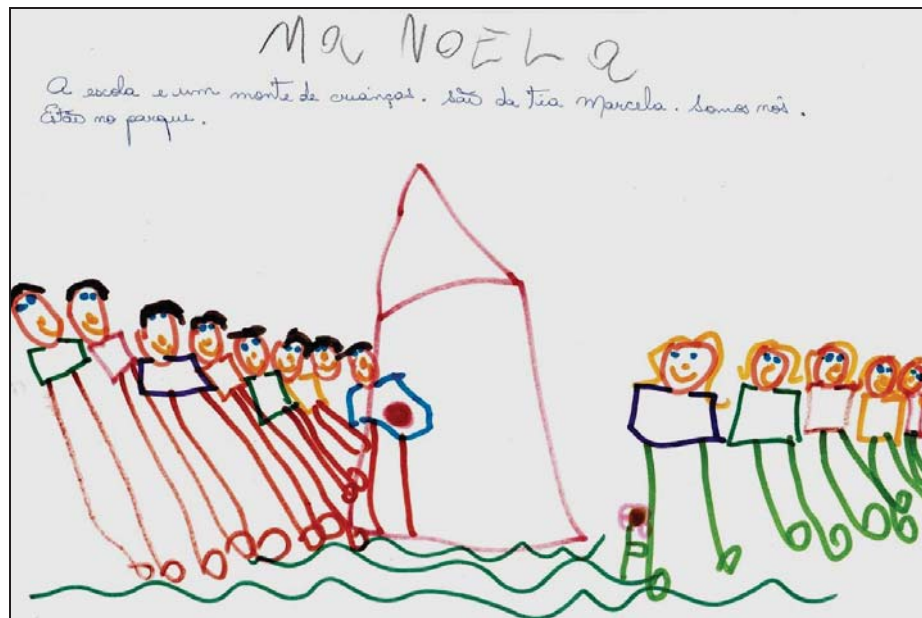
O próximo desenho (Figura 3) revela o conhecimento que as crianças adquirem por meio dos livros. O que se pode perceber, inicialmente, neste desenho, é que mesmo a criança se referindo a uma brincadeira, ela cita o livro como parte da mesma, ou seja, é um objeto que medeia o seu conhecimento com o mundo.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 3 - Brincando de Ben 10 e Batman

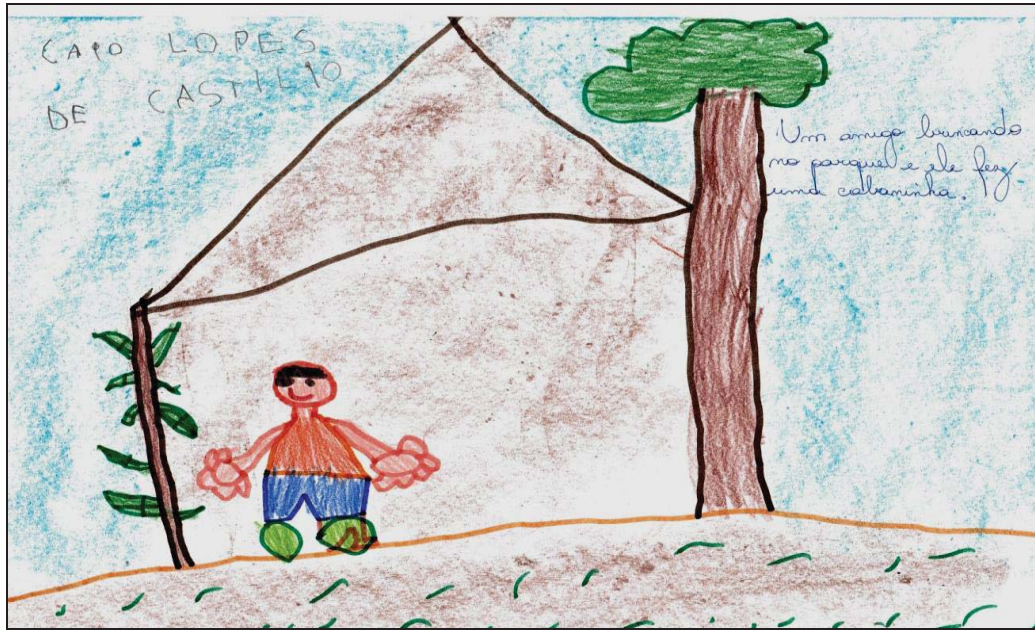
No desenho abaixo (Figura 4), o destaque é para o coletivo, em que a professora está inclusa.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 4 - Crianças no parque

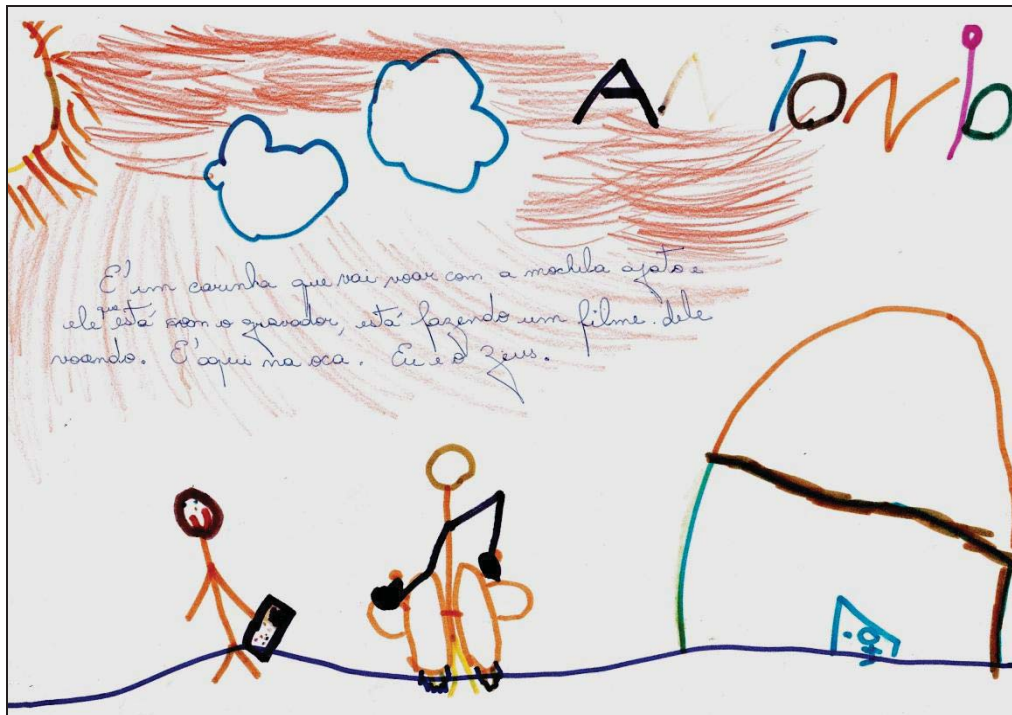
O número de crianças desenhado não foi aleatório. A quantidade corresponde ao número exato de crianças da turma (11 pertencentes ao grupo, uma que frequenta uma vez por semana e a professora). Os meninos estão de um lado e meninas de outro.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 5 - Brincando de cabaninha no parque

No próximo desenho (Figura 6), é possível perceber a figura de um gravador, objeto que tiveram contato, durante a presença da pesquisadora na escola. A maior parte delas não conhecia o objeto, por isso, seu uso causou curiosidade, sobretudo, quando ouviram suas vozes.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 6 - Utilização do gravador para entrevista com homem voador na oca

Em síntese, os desenhos das crianças da escola freinetiana eram bem coloridos e com muitas explicações sobre o que registravam. Durante esse processo, conversavam entre si, discutindo sobre a produção dos desenhos. Paulo anunciou o início da atividade: *“Agora vou desenhar”*.

André comentou sobre as características da roupa que estava desenhando: *“A que ta de camisa regata. A que ta de regata”*.

Paulo, Lia e Mariana conversavam sobre o empréstimo dos lápis de cor. Nesse processo construiu-se uma atividade proposta para ser desenvolvida tanto individualmente como coletiva e cooperativamente.

*Paulo: Agora eu preciso de amarelo limão.*

*Lia: Alguém tem o marrom. O Mariana me empresta o marrom.*

*André: Calma eu to com o marrom.*

*Mariana: Depois você me empresta?*

*André: Sim.*

*Paulo: Eu to com a cor do short do Palmeiras.*

Iniciadas as atividades do desenho, as crianças expressaram o seu cotidiano rico, por meio de experiências que sintetizavam como se apropriavam do espaço e dessa forma, como atribuíam um sentido a ele.

Como pode ser visto, na maioria dos desenhos, as crianças retratam a escola como espaço além da sala de aula, com árvores, jardins, o parque, entre outros. Entende-se, então, que a escola pesquisada se constitui em um espaço pensado e organizado como um ambiente que possibilita a exploração, a criação e a imaginação como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. Faria e Palhares (2001, p. 78) lembram que “[...] espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida no contexto educativo”, possibilitam múltiplas relações entre crianças e crianças, e entre crianças e educadores. Oportunizam um ambiente prazeroso, possível de auxiliar o trabalho pedagógico.

Nessa mesma perspectiva, percebeu-se que as crianças estavam sempre em contato com os livros, de diversas formas, facilitadas pela mediação da professora. Todos os dias, a professora inseria na roda da conversa materiais de diversos gêneros textuais (livros diversos, revistas, poesias, contos, leituras explicativas), as crianças também traziam livros próprios para partilhar com os amigos, além daqueles retirados semanalmente na biblioteca. Os livros

trazidos pela professora eram sempre discutidos, mostrando detalhes das figuras ilustrativas e levantando as discussões pertinentes com as crianças sobre os assuntos abordados. Isso pode ser evidenciado na Figura 3, quando a criança articula conhecimento e brincadeira de forma complementar.

Ainda discutindo apropriação de conhecimento, na Figura 6, a criança, ao retratar o gravador, a partir da curiosidade de um elemento desconhecido, permite perceber que ela se apropriou do mesmo e o inseriu no ambiente escolar, expressando um novo conhecimento adquirido.

As brincadeiras, por sua vez, são fundamentais para o desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 2008), e também foram registradas em diferentes desenhos, o que mostra o quanto essas atividades são proporcionadas às crianças nesse espaço escolar.

Outro aspecto importante ressaltado nos desenhos é a sociabilidade representada pela relevância dada aos amigos, ao irmão e à professora como co-participantes da atividade.

A presença de alguns princípios de Freinet pôde ser evidenciada, no conteúdo das entrevistas, na dramatização e nos desenhos, como a cooperação, a livre expressão e o contato direto com a natureza e áreas livres, o que comprova que a proposta da escola interfere no sentido da escola para as crianças, ao considerar a cultura escolar à qual estão submetidas.

## **4.2 Escola de Tempo Integral**

### **4.2.1 A rotina da turma pesquisada**

As crianças começam a chegar entre 7h e 8h e já são encaminhadas para o refeitório. Tomam o café da manhã antes de entrarem na sala. As crianças que terminam de tomar café aguardam as outras finalizarem.

Até as 10h30min, as crianças permanecem em sala, com atividades pedagógicas. A primeira atividade é a roda (exceto às segundas-feiras, dia em que todas as crianças se reúnem no pátio para cantar o Hino Nacional). A professora inicia a roda com os recados do dia, depois pergunta se as crianças possuem novidades para contar. Algumas crianças comentam sobre acontecimentos do fim de semana. Em seguida, a professora inicia outra atividade.

Às 10h30min, iniciam o horário de almoço, que finaliza às 11h. Das 11h às 12h, as crianças vão ao parque ou brincam com outros brinquedos. Das 12h às 13h, são executadas “atividades extras” (cama elástica, parque...), sob a responsabilidade de outra professora, que assume a turma das 12h às 17h.

Às 13h é oferecido o lanche da tarde; das 13h30min às 15h30min, hora do soninho; das 15h30min às 16h, janta e parque.

Antes do almoço, as crianças fazem fila para lavar as mãos e, logo em seguida, são organizadas para outra fila, a da refeição. As crianças se servem sozinhas, desde o final do maternal. É um momento de interação e conversa entre elas.

Após as refeições, as crianças voltam em fila para a sala. No dia em que a pesquisadora estava presente, a professora preparou uma surpresa: a festa de aniversário da tutora (estagiária do Curso de Pedagogia - UNESP de Presidente Prudente). Também comemorou o aniversário de uma das crianças. Havia bolo e guaraná, providenciados pela professora.

Em seguida, escovam os dentes em fila e vão ao parque também em fila.

Das 13h às 13h30min, as crianças tomam lanche (café da tarde). Em seguida, vão para a sala e dormem em colchonetes até as 15h30min. Todas as crianças da turma ficam na sala, deitadas, mesmo as que não querem dormir.

Quando as crianças acordam, é oferecida a janta e desenvolve-se o mesmo ritual da manhã. As crianças novamente são organizadas em fila para ir até o refeitório, escovar os dentes e ir ao parque, lembrando que estes têm liberdade para buscá-las em qualquer horário, após as 12h.

Com exceção do aniversário ocorrido, a rotina diária da turma se organiza dessa forma, porém, existe um planejamento de outras atividades a serem realizadas após o almoço, com a professora da tarde, e que se alternam de acordo com os dias da semana:

- Segunda-feira – casinha (próximo ao parque);
- Terça-feira – brinquedoteca;
- Quarta-feira – vídeo;
- Quinta-feira – quadra – brinquedos, amarelinha;
- Sexta-feira – parque.

Essas atividades, segundo a professora, são organizadas dessa maneira para que possa haver um rodízio com outras turmas. Durante as observações da rotina, percebi que o curto espaço de tempo entre uma atividade ou outra (entrada, almoço, café da tarde, soninho, janta etc..) dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora, a qual, muitas vezes, ao estar desenvolvendo algo com as crianças, precisa encerrá-lo. Ao dar continuidade em outro momento, as crianças já se encontram desinteressadas e desarticuladas da discussão antes

proposta. A professora, por sua vez, tenta antecipar a atividade ou exigir que as crianças façam com rapidez, o que impede resultados significativos do trabalho pedagógico realizado. Um exemplo é a roda da conversa descrita a seguir.

## 4.2.2 O trabalho pedagógico

### 4.2.2.1 A roda

A professora começa as atividades do dia com a roda da conversa. Formou-se uma roda com as cadeirinhas para as crianças se acomodarem. A chamada é feita na roda (com fichas no chão com o nome das crianças, em letra bastão). As crianças pegam seus respectivos nomes e colocam no quadro de chamada. A professora pergunta quem faltou, abrindo para que as crianças respondam.

Durante a roda, uma das crianças começa a discutir com uma colega. A professora repreende, enfatizando que o ocorrido seria encaminhado aos pais.

A roda feita no início do período trouxe algumas características semelhantes às que encontramos na experiência da escola freinetiana, como partilhar comunicados, contação de histórias e alguns planejamentos diários com as crianças, como as atividades a serem desenvolvidas no dia. Inicialmente, a professora comunica recados como um possível passeio na feira do livro e a importância das autorizações dos pais para que as crianças possam participar. As crianças escutam os recados em silêncio. Em seguida a professora pergunta se alguma criança tem novidades. Algumas delas relatam acontecimentos do fim de semana como passeios e brincadeiras, porém, estas não são exploradas pela professora. A leitura de histórias ocorre em outro dia. A diferença das duas experiências é como o professor medeia esse trabalho e, nesse sentido, como se dá a abertura para as crianças participarem das decisões ali estabelecidas.

No começo dessa primeira roda, dá-se a seguinte situação:

*A professora Denise pergunta:*  
 “Que dia é hoje?”

*Iara responde:*  
 “Dia da casinha”.

Ela gostaria que a criança respondesse a data. Por isso, como a resposta não foi a esperada, a professora cantou uma música sobre o dia da semana, justificando que isso os

ajudaria a memorizar. No entanto, a resposta da criança se referia a uma das atividades da rotina pedagógica que corresponde àquilo que é realizado nas segundas-feiras.

Nessa primeira roda, após a professora repassar algumas informações para as crianças sobre as atividades que seriam feitas, pediu para que elas contassem as novidades. A seguir, cabe observar os seguintes dados:

*Professora Denise: Tem alguma novidade? Tem? Que novidade?.E o que aconteceu de legal que você fez lá na sua casa? Você foi pra casa da sua mãe ou foi pra casa do seu pai?*

*Daniel: Na casa da minha mãe.*

*Professora Denise: É! Quer conta alguma novidade? De qual? Quer contar alguma novidade? Bem rapidinho! Você foi pra Santo Expedito de novo! (+)(+) Brincou bastante lá? Santo Expedito é uma cidade.*

*Daniel: Abriu uma loja lá da minha tia.*

*Professora Denise: Abriu uma loja lá em Santo Expedito?*

*Professora Denise: Pra onde vocês foram, Maria Fernanda? É tudo de bom passear!*

*Professora Denise: Vitória, agora é a vez de a Beatriz falar!*

*Professora Denise: Não aconteceu nada no seu fim de semana? Você ficou em casa no fim de semana ou saiu pra passear?*

*Betty: Brinquei no parquinho.*

Como evidencia o diálogo acima, a professora exerce um controle sobre a roda, falando mais que as crianças e produzindo uma sequência de diálogos apenas dela. E assim conduziu a finalização da roda.

A cada dia da semana a roda é organizada para um propósito diferente, ora para novidades, ora para contação de histórias ou recados.

A seguir, trechos da roda de contação de histórias:

*Professora Denise: Rafa, não! (5) Ó, psiu! Eu vou ler a historinha que a Vitória trouxe: Ariel e a corrida do cavalo marinho. (6) Ariel mora aonde?*

*Luís: No mar!*

*Professora Denise: Sereia, ela mora no mar. Ó Luís, chega (inaudível). (7) Ó, o Tritão, né, Vitória, é o pai da Ariel. O rei Tritão então furioso no jardim do palácio esbravejando o nome da filha: “ARIEL!” A jovem sereia que estava por perto cavalgando no Trovão, o seu cavalo marinho, disse com o ar preocupado: “Ops! Ele tá zangado!” Eles deram meia volta e seguiram ao palácio. Olhando para Ariel, o rei Tritão perguntou: “Como que você pode se inscrever na corrida anual de cavalos marinhos?” e acrescentou “Essa competição é perigosa e é só pra homens-peixe, nenhuma sereia participa desse tipo de competição.” Ariel o encarou com o ar desafiador e disse: “Sereias também andam a cavalo marinho. E Trovão pode ser pequeno, mas ele é muito rápido. Sei que temos chance de ganhar essa corrida. Sei que você vai deixar eu participar.” “É claro que não!” gritou o rei Tritão. “Mas, papai...” suplicou Ariel. “Não, Ariel eu a proíbo de participar dessa corrida!” disse ele severamente. Ariel e*

*Trovão saíram devagar do jardim real. A sereia sabia que seu pai não mudaria de ideia e por isso ela resmungou na crista/[...]*

*Iara: A roupa atrás não é dessa cor! É azul!*

*Professora Denise: Ela trocou de roupa.*

No início da roda da história, algumas crianças apresentaram livros que trouxeram de casa. A professora escolheu um deles para a leitura coletiva.

Uma das crianças observou detalhes da estória escolhida e comentou que a roupa da personagem não era aquela tal como lida pela professora. A professora criou uma explicação para a criança dizendo que ela tinha trocado de roupa e logo retornou à história. Essa situação mostra a prática equivocada da professora na leitura para as crianças, que lê a história apressadamente sem considerar a relevância de tornar esta atividade significativa para as crianças.

Em outro momento, ainda na roda, a professora explicou a respeito de uma atividade que as crianças desenvolveriam após ouvirem uma gravação (em áudio - CD) sobre a história do João e o Pé de Feijão. Enquanto ouviam o CD, as crianças se espreguiçavam, outras me olhavam ou tampavam o ouvido. Em alguns pontos, a professora pausava o CD, para comentar a história, e as crianças despertavam. Algumas vezes ocorria o inverso: quando as crianças começavam a prestar atenção no áudio, a professora interrompia, tentando explicar a história, e uma das crianças se manifestava:

*Iara: Professora, por que você fez isso, hein?*

*Professora Denise: Para vocês pararem para pensar.*

Após a leitura da história, as crianças foram orientadas a realizar colagem com feijões para manifestar suas impressões e comentários sobre a história.

Uma folha mimeografada com a palavra “FEIJÃO” foi distribuída para a colagem, atividade voltada para a memorização da palavra em destaque. Esta é uma das atividades que configura o treino mecânico das letras e da palavra, dificultando a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural (MELLO, 2005).

Outra atividade realizada semanalmente é o canto do Hino Nacional. Cabe explicitá-la, a seguir.

#### 4.2.2.2 A organização das atividades – os *ateliers*

Em um dos dias em que estive presente, a professora ressaltou que organizava atividades diferenciadas com a turma por *ateliers*<sup>41</sup> de Freinet e que não era possível fazer sempre atividades nesse modelo de organização, em virtude dos horários do almoço ou lanche.

Inicialmente, a professora montou os *ateliers* e apresentou para as crianças. Em seguida, pediu para que elas escolhessem e se dirigissem às mesinhas nas quais as atividades estavam expostas. Ela percorreu cada uma delas, para explicar a atividade:

- Mesinha com uma cesta de figuras de madeira (animais, crianças) cheia de furos, entre os quais as crianças precisavam passar cordinhas, como se estivessem costurando, alinhavando-as. Segundo ela, é um material montessoriano<sup>42</sup>.
- Mesinha com abecedário de madeira. A professora pediu às crianças para que escrevessem uma lista de palavras que começassem com a letra escolhida por elas. Nesse momento, a estagiária distribuiu o caderno de desenho para o grupo registrar as palavras. A professora perguntou quais as possibilidades de palavras que poderiam escrever. No momento em que as crianças mostraram sua escrita, ela fez a seguinte observação: “Agora, eu vou escrever do meu jeito e você vai ver que quase acertou”.
- Mesinha com dado e tampinhas. Uma das crianças jogava os dados e retirava as tampinhas de *pet* do cesto (a quantidade pedida pelo dado). Nessa atividade, as crianças tentaram competir entre si, além de buscarem criar outras possibilidades com o jogo. Amontoaram e juntaram as tampinhas.

Após o término dos *ateliers*, as crianças foram brincar com os brinquedos disponibilizados na própria sala (bonecas, joguinhos, carrinhos etc).

Os *ateliers* propostos pela professora são diferentes do preconizado por Freinet. Para Dias (1994, p. 37), “[a] professora deve permitir que a criança faça quantas experiências desejar, que repita quantas vezes quiser as mesmas manipulações em cada ‘ateliers’”. Por isso, as atividades não devem ser as direcionadas às crianças como uma imposição, mas mediadas, oportunizando às crianças a livre escolha, assim como o tempo que quiserem usar para explorar a temática. Mais que isso, os *ateliers* devem ser compreendidos como grupos de trabalho com temáticas que venham enriquecer as experiências das crianças. Liegeois (s/d)

<sup>41</sup> Referindo-se ao conceito de *ateliers*, de Célestin Freinet.

<sup>42</sup> Os materiais criados pela médica e educadora Maria Montessori (1870-1952).

ressalta os *ateliers* da água, modelagem e areia como ricos em possibilidades de construção e criação pela criança, não havendo necessidade ou intenção pelo professor de querer ensinar algo em específico, porém, considerar que a aprendizagem durante as atividades estão implícitas no próprio processo de experimentação das crianças.

Segue abaixo o passeio, outra atividade observada durante a pesquisa.

#### 4.2.2.3 Visita à Feira do Livro

Outra atividade que chamou a atenção na coleta de dados foi a visita à Feira do Livro, anualmente realizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Alguns dias antes do passeio, a professora conversou com as crianças sobre o passeio e comentou que todas elas receberiam um “cheque” de cinco reais para comprar um livro de sua escolha. Nesse momento, uma criança fez o seguinte comentário: “*Vai poder comprar com isso daí?*”

A professora respondeu afirmativamente, e a criança fez gestos de indignação para o colega, revelando que sabia que não era cheque ou dinheiro de verdade. No dia do passeio, as crianças estavam ansiosas. A professora organizou a roda na sala para reforçar os combinados, registrando-os na lousa em letra bastão e com desenhos representativos na frente de cada escrita:

- 1 – andar junto à professora
- 2 – cuidar do seu par
- 3 – ficar perto do grupo

A Prefeitura disponibilizou ônibus para a condução das crianças, que logo se acomodaram.

As crianças vieram todas bem arrumadas, com roupas novas, perfumadas. Eram cerca de 40 crianças por vez (duas turmas) em cada ônibus. As professoras procuravam cantar músicas para as crianças não falarem muito ou faziam o gesto do *zíper na boca*. Algumas cantavam com a professora uma música que inseria uma criança de cada vez na letra.

As crianças foram participando da brincadeira, imitavam instrumentos musicais e faziam vários gestos com as mãos e pés. Inicialmente, a professora não se inseriu na atividade, no entanto, as crianças a lembraram: “Professora, a Flávia não pegou pão”.

As crianças estavam interessadas no trajeto do passeio. Apontavam e comentavam entre elas, falavam do trabalho de seus pais, que era próximo dos caminhos por onde o ônibus

circulava, dos lugares, das árvores e de tudo o que observavam. As observações indicam que as professoras usavam a música para que as crianças não se distraíssem ou fizessem perguntas durante o passeio.

Logo ao chegarem à Feira do Livro, a professora organizou as crianças em pares, em que cada uma ficaria responsável pelo seu amigo. As crianças foram escolhendo seus companheiros.

Com a abertura dos portões da Feira do Livro, às 9h, as crianças foram levadas para assistir a uma peça de teatro, apresentada por crianças da quarta série de outra escola. O acústico não estava adequado, o que atrapalhou a concentração das crianças. Em seguida, elas foram conduzidas até a banca de livros, a fim de escolher o que queriam comprar com o “cheque” oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com uma das coordenadoras da Secretaria, o objetivo maior era que as crianças pudessem ao menos escolher sozinhas o que gostariam de comprar. Em seguida, foram ao caixa para pagar. O retorno à escola foi marcado para as 10h, para evitar atraso do almoço. O curto tempo de permanência na Feira do Livro prejudicou o envolvimento das crianças com outras atividades ali proporcionadas como: outras peças teatrais, show de música e a leitura de histórias. Na volta para a escola, as crianças, empolgadas, mostravam seus livros para os colegas, mas não foi aberto espaço para discussões com as crianças sobre o passeio. Ao chegar à escola, foram lavar as mãos e almoçar.

Em síntese, durante as atividades acima observadas (a roda, a organização dos *ateliers* e a visita à Feira do Livro), foi possível presenciar algumas questões. O autoritarismo da professora é destacado em todas as atividades, como mostram os dados.

As novidades expostas na roda pelas crianças não foram exploradas pela professora para a introdução de novo vocabulário, novos conceitos ou como ponto de partida para a criação de novas atividades significativas para as crianças, aquelas que pudessem levá-las a um maior nível de desenvolvimento psíquico.

Para a teoria histórico-cultural, “[s]ob a forma de experiências, vivências e situações, o professor intencionalmente produz o processo de humanização, ou seja, o processo de constituição do humano nas novas gerações” (MELLO, 2009, p. 367). Nesse sentido, sua função é oportunizar às crianças a apropriação da cultura historicamente produzida pelo homem. A roda pode ser uma prática pedagógica condutora desse processo, se direcionada à escuta das diversas linguagens infantis, reconhecendo seus questionamentos e hipóteses como guia da organização das práticas educativas.

Em face dos horários rígidos para a realização das atividades, percebeu-se que a professora apressava o desenvolvimento da roda para o cumprimento de outras atividades que vieram a seguir nas situações observadas, por exemplo, exercícios mimeografados de colagem com feijões, a serem efetivadas antes do horário do almoço.

Durante a roda, a professora não proporcionou liberdade e autonomia para as crianças conversarem ou expor suas novidades, limitando o tempo para o seu desenvolvimento.

Outra atividade realizada semanalmente é o canto do Hino Nacional, em que as crianças eram repreendidas por conversarem ou gesticularem, o que mostra o autoritarismo da professora.

O passeio à Feira do Livro pouco foi explorado pela professora como uma atividade que poderia ser um espaço para o conhecimento e para a pesquisa. É um momento de novas descobertas e conhecimentos, proporcionando maior interação entre as crianças. Segundo Dias (1994, p. 17), “[o]s passeios devem ser organizados como passeios-pesquisa que propiciem também descontração e descobertas. (tomar ônibus ou o trem, preparar o fogo para um piquenique, etc)”.

O que se presenciou durante o desenvolvimento destas atividades foi a pouca participação das crianças em seu processo de construção e desenvolvimento; o que direcionou a prática pedagógica a um alinhamento aleatório.

### **4.2.3 Atividades de intervenção para a coleta de dados**

#### 4.2.3.1 Entrevistas

Cabe, agora, concentrar-se nas entrevistas da escola de tempo integral, a fim de destacar o que as crianças pensam sobre esse outro espaço, com outras organizações e concepções. As entrevistas foram realizadas na sala da coordenadora pedagógica, individualmente, com duração de aproximadamente 10 minutos. Seguem algumas delas:

*Pesquisadora: Por que você vem pra escola?*

*Ricardo: Porque meu pai trabalha cedo.*

*Pesquisadora: Porque a escola é mais legal!*

*Ricardo: Porque sempre que a gente vem aqui pode brincar, se divertir, estudar [...].*

*Pesquisadora: Que você gosta de fazer na escola?*

*Ricardo: Eu gosto de brincar, de estudar e de correr. Eu não posso brincar muito. Porque tem hora de estudar e tem hora de cantar o hino.*

*Pesquisadora: Entendi. E me fala uma coisa, o que você estuda aqui?*

*Ricardo: Eu estudo. Estudo pra aprender. Mas eu estudo pra escrever.*

*Pesquisadora: Escrever! Você se lembra de alguma coisa que você estudou aqui?*

*Ricardo: Faz expressão de dúvida e não responde.*

A questão da escrita é muito presente para as crianças. Ricardo revela isso, contudo, quando perguntado se ele lembra algo que já escreveu, ele se indaga e acaba não respondendo, demonstrando grande dúvida. Ricardo finaliza a entrevista salientando que a escola é um espaço de estudar e de aprender, mas que tudo é regrado, com hora marcada. Ricardo, assim como as outras crianças, concebe o brincar como atividade importante, mas sua ressalva é que a escola primeiramente se destina aos estudos.

Veja-se a seguir:

*Pesquisadora: O que significa a escola?*

*Ricardo: Escola significa o mundo que nós estudamos. Que nós aprendemos. Aí sempre nós estudamos aqui. Aqui nós temos hora de estudar e hora de brincar. [...] (Escola de tempo integral, coletado em outubro de 2011).*

Viviane, a próxima entrevistada, também realça a questão:

*Pesquisadora: Vou perguntar um pouco dessa escola pra você. Por que você vem pra escola, Viviane?*

*Viviane: Pra estudar.*

*Pesquisadora: Pra estudar. É! O que você estuda aqui nessa escola?*

*Viviane: Que eu estudo?*

*Pesquisadora: É!*

*Viviane: Faço atividade, comer, brincar...*

*Pesquisadora: É! E que atividade você faz aqui?*

*Viviane: A do saci pererê que já fiz. É:: a que a professora mandou hoje. A que você mandou hoje. Não sei mais [...]*

*Pesquisadora: Por que você gosta de ficar na escola?*

*Viviane: Porque a comida é boa. Brinquedo também é bom.*

*Pesquisadora: É! O que você gosta que tenha aqui na escola?*

*Viviane: Comida, atividade, brincar', comer lanche, ficar com as professora.*

*Pesquisadora: Hu::m!*

*Viviane: Dormir.*

*Pesquisadora: Dormir. É! Você gosta da hora do soninho? Hu::m! E o que mais/ o que você mais gosta de fazer aqui?*

*Viviane: Brincar, comer e estudar.*

*Pesquisadora: E você pode fazer tudo isso?*

*Viviane: Aham!*

*Pesquisadora: Sempre? Ou de vez em quando?*

*Viviane: (inaudível)*

*Pesquisadora: De vez em quando. É! O que você faz' de vez em quando?*

*Viviane: (2) Brincar'.*

*Pesquisadora: Hã! Brincar não é sempre?*

*Viviane: É! Tem vez que a gente fica na sala à tarde brincando. Porque a gente faz muita bagunça. Aí professora fala pra ficar na sala. [...] (Escola de tempo integral, coletado em outubro de 2011).*

Além de estudar, Viviane faz referência a algumas atividades realizadas na escola, como *comer e brincar*. Evidencia ainda que a professora costuma aplicar uma espécie de castigo ao fazerem bagunça, não as deixando brincar fora da sala.

Em outra entrevista, mais uma vez a menção aos estudos:

*Pesquisadora: Agora é a sua, tá! Então vamos lá, Ítalo! Por que você vem pra escola, Ítalo?*

*Ítalo: (+) (+) Pra estudar!*

*Pesquisadora: O que você estuda aqui?*

*Ítalo: É! (+) (+) Eu faço a lição. (+) (+) Nós brincamos. [...]*

*Pesquisadora: É! E por que que você acha que/ que vocês brincam mais, me explica. Porque perguntei pra você o que você gostaria de fazer que você não faz.*

*Ítalo: A minha mãe fica falando que eu não posso ir no sol, porque meu nariz sangra.*

*Pesquisadora: Hã:: entendi! Aí/*

*Ítalo: Fui ao médico.*

*Pesquisadora: Ah! Então, você gostaria de ir no sol? É isso?*

*Ítalo: Não! Eu não posso!*

*Pesquisadora: Hã! Você não pode ir ao sol.*

*Ítalo: Eu não vou! Amanhã, no dia de férias, minha mãe e eu vamos pra represa.*

*Pesquisadora: Hã! Que gostoso! [...] (Escola de tempo integral, coletado em outubro de 2011).*

Ítalo reconhece o brincar como atividade importante, entretanto, que ele não pode realizar sempre, por causa dos problemas de saúde. Novamente, a atividade-guia dessa faixa etária (a brincadeira) aparece na voz das crianças.

As entrevistas permitiram visualizar algumas questões importantes como na de Ricardo, ao não responder quando questionado sobre o que aprendeu na escola. A dúvida de Ricardo instiga a refletir sobre as atuais práticas escolarizadas de alfabetização na Educação Infantil que se reportam a métodos tradicionais de cópias e repetições que contribuem para as crianças atribuírem sentidos e significados à escola de Educação Infantil como um espaço de estudar.

Na entrevista de Viviane, o destaque é para o castigo que a professora aplica quando as crianças “bagunçam”, não as deixando brincar fora da sala de aula. Este processo não garante o sucesso no objetivo pretendido, ou seja, que as crianças não farão mais bagunça.

A *bagunça* pode ser associada a várias situações. Por exemplo, naquelas em que a criança se levanta da cadeira muitas vezes, quando conversa com os colegas, quando pede para brincar ou até mesmo quando começa a pedir com intensidade para ir ao banheiro.

Essas ações são rotuladas como bagunça pelo professor, lembrando que as atividades oferecidas às crianças são, em sua maioria, pouco atrativas, não correspondendo às necessidades específicas como brincar, por exemplo. As crianças da faixa etária pesquisada necessitam de atividades que explorem o jogo, as atividades plásticas e construtivas, atividades que influenciam de forma específica no seu desenvolvimento. É por meio dessas atividades que a criança assimila os conhecimentos elementares e, pela influência do adulto, suas atitudes vão se dirigindo ao desejo de estudar (MUKHINA, 1996).

Ítalo, assim como Viviane e Ricardo reforçam que a escola é um lugar para estudar, salientando que fazem lição (Ítalo) e estudam (Viviane).

Em síntese, as entrevistas evidenciaram a escola como espaço para estudar, aprender e fazer lição. O brincar também aparece nas entrevistas, mas de forma menos acentuada pelas crianças.

#### 4.2.3.2 Dramatização

Num segundo momento, realizaram as dramatizações no parque da escola. A atividade durou cerca de 20 minutos. A escolha do espaço derivou da permanência de uma casinha de tijolos, atração para as crianças. A dramatização sobre a escola pelas crianças representou a leitura:

*Ivo: Eu fui lá comprar os livros!*

*Ivo: Com cinco reais.*

*Gustavo: Eu ia ser rico.*

*Ana: Que é rico?*

*Ivo: Cem libras.*

*Ana: Quem quer livro?*

*Ivo: Eu!*

*Lucio: Eu vou comprar um livro que some!*

*Ana: Você tá me ouvindo?*

*((crianças do grupo falando ao mesmo tempo)) [...] (Escola de tempo integral, coletado em outubro de 2011).*

Naquela semana, as crianças foram visitar uma exposição de livros realizada na cidade. A dramatização dessa atividade remete à importância que ela teve para as crianças, mas que não foi assunto explorado pela professora. Não apenas a ida à Feira, mas todas as experiências que a envolveram. O passeio de ônibus, a coletividade com crianças de outras escolas, a escolha dos livros, o teatro a que puderam assistir, durante a visita, enfim, todas as relações vivenciadas, mesmo que realizadas no curto espaço de tempo de uma hora.

A ida para a Feira do Livro deixou um impacto para as crianças como experiência significativa, a ponto delas dramatizarem o que tinham vivenciado no dia anterior.

#### 4.2.3.3 Desenhos

Os desenhos foram realizados durante a aula, no período da manhã. A professora reservou uma hora para que fossem realizados. Assim como na Escola 1, antes de desenharem, foi proposta uma roda para conversar sobre a escola. As crianças contaram o que gostavam de fazer ali: brincar com os amigos, estudar e comer. Em seguida, foi pedido que desenhassem o significado da escola.

Os desenhos produzidos pelas crianças retratam a alimentação na escola, a quadra e um modelo de família.

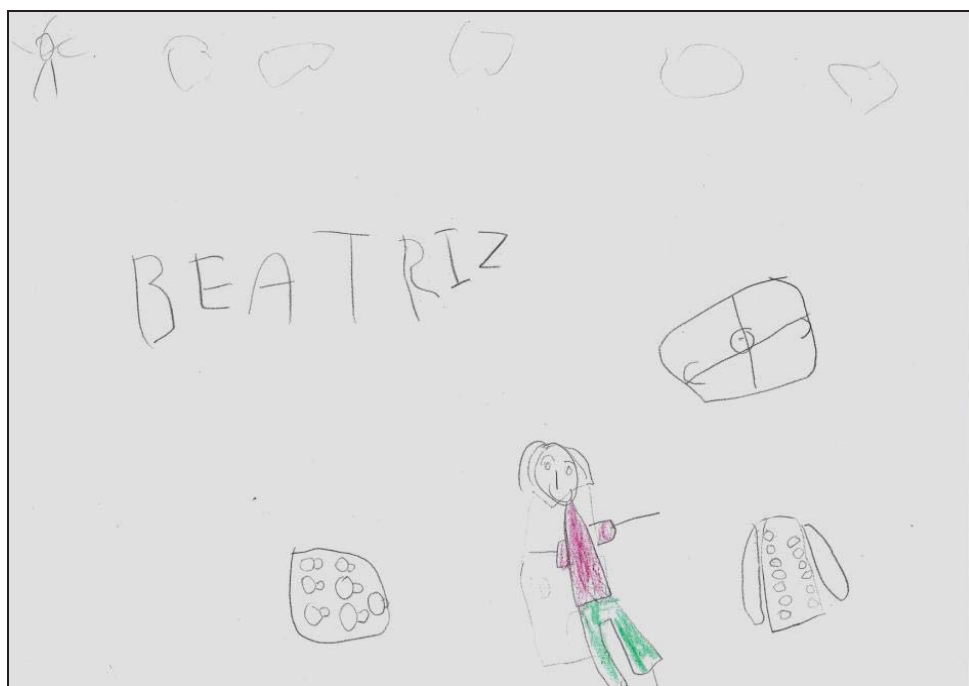
Na Figura 7, a criança assim descreve seu desenho: “*Cozinha, marido da professora, eu, o bebê e a professora. Gosto da cozinha devido à comida*”.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 7 - Refeição com a família da professora

Novamente, aparece a questão da refeição na escola, expressa na Figura 8.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 8 - Refeição e quadra

Na escola de tempo integral, as crianças faziam várias refeições diárias: o café da manhã (7h30min), o almoço (10h30min), o café da tarde (13h) e a janta (15h30min). Além de muitas delas aguardarem as refeições com ansiedade, considerando que são pertencentes a

famílias desfavorecidas financeiramente, é uma atividade pertinente, na escola, que se repete várias vezes.

Outra questão indicada no desenho acima foi a presença da quadra, espaço apreciado por elas. O próximo desenho (Figura 9) também a tematiza esse espaço.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 9 - Brincando na quadra

As atividades relacionadas às datas comemorativas ficaram igualmente evidentes no desenho expresso na Figura 10.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 10 - Festa junina

O passeio também é registrado, como mostra a Figura 11, sobre o qual a criança faz o seguinte comentário “*Estamos no passeio, na Cidade da Criança. Foram as crianças, a prô, a cozinheira e minha irmã*”.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 11 - Passeio na Cidade da Criança

Os desenhos em geral são coloridos e destacaram temas como: alimentação, família, data comemorativa, passeio e a quadra da escola. As crianças da escola 2 expressaram, por meio dos desenhos, seu cotidiano, com ênfase em atividades rotineiras como comer, em destaque nas Figuras 7, 8 e 11.

Na Figura 7, o destaque também é para a família, em que a criança citou a professora, seu bebê e o marido. A Figura 9 retratou a quadra, destacando como espaço importante para a realização das atividades. A Figura 10 trouxe a festa junina como momento importante da escola. A Figura 11 mostrou o passeio na Cidade da Criança<sup>43</sup> como atividade significativa.

Os desenhos apresentados mostraram também a ausência de oportunidades das crianças vivenciarem situações coletivas. Apenas as Figuras 7 e 11 mostram a interação com mais de três crianças. Um dos motivos pode ser a falta de atividades coletivas na escola, o que contribuem, também, para o empobrecimento da aprendizagem significativa no espaço da Educação Infantil.

<sup>43</sup> A Cidade da Criança é um parque aquático voltado para diversão e entretenimento para todos os públicos e as idades. A escola programou uma visita a este parque antes da realização da coleta dos dados na escola.

### 4.3 Escola que se utiliza do Sistema Apostilado de Ensino

#### 4.3.1 A rotina da turma pesquisada

As crianças chegam à escola por volta das 13h (tolerância para chegar até as 13h30min) e se dirigem diretamente para a sala, colocam alimentos de geladeira em uma vasilha e vão para o canto dos brinquedos (o qual dispõe de toquinhos de madeiras e alguns jogos de alfabetização e lego). Após a chegada de todas as crianças, a professora pede para guardarem os brinquedos e elas reclamam. Mesmo não sendo o dia do brinquedo (sexta-feira), uma das crianças trouxe um cachorrinho de pelúcia. Perto da mãe, a professora não a repreende e até elogia o brinquedo, mas, ao estar sozinha com as crianças, ela a recrimina, lembrando que não é dia de trazê-lo.

Logo em seguida, a professora chama todas as crianças para a roda. No chão, encontra-se um desenho de um círculo em torno do qual elas devem se organizar. A professora pede, então, para contarem as novidades, mas elas percebem a presença da pesquisadora, chamam a professora de “tia” e passam a chamar a pesquisadora da mesma maneira. A professora apresenta a pesquisadora, que conversa com elas a fim de explicar o motivo de sua vinda, enfatiza sua função de pesquisadora e quer que lhe contem sobre o que pensam sobre a escola. Neste momento, as crianças tomam ciência das atividades que irão realizar com a ela.

Uma das crianças sugere:

*Por que você não filma? É muito mais legal.*

Explica-se, então, o porquê, em virtude das autorizações da escola.

A roda é finalizada pela professora sem introduzir qualquer outro assunto. Inicia-se a atividade da apostila. Cada criança vai até sua mesinha enfileirada e senta-se em sua cadeira. A professora distribui as folhas do material e explica a atividade na lousa.

Uma criança diz:

*Nossa, eu nem sei o que é para fazer! ((falando sobre a atividade proposta)).*

A professora desenha a atividade da apostila na lousa e explica.

A atividade sugerida é sobre correspondência e quantificação, em que se trabalham pares com colagem de palitos. Na apostila, o desenho vem pronto, junto a um modelo ao lado da atividade que a criança irá completar. A criança precisa ligar os pontos.

A professora reforça a quantidade e os valores. Passa nas carteiras, verificando se todos estão fazendo corretamente.

As crianças perguntam à professora se podem colocar as atividades penduradas no varal. Antes, ela passa novamente nas carteiras para verificá-las.

Quando finalizam as atividades, as crianças conversam sobre outras coisas. Falam da cor da camisa do colega, do furo da calça do amigo e de seus objetos pessoais.

Em seguida, a professora inicia outra atividade da apostila. Entrega a cada criança duas folhas, uma com várias figuras sobre meios de transporte e a outra com um desenho de uma árvore.

A árvore possui vários espaços em branco: terrestres, aquáticos e aéreos. As figuras precisam ser coladas em seus espaços correspondentes. Exemplo: navio deve ser colado no desenho do mar.

Uma criança questiona sobre uma figura:

*O que é isso? ((perguntando sobre o desenho do avião)).*

A professora explica que é um tipo de avião, menor do que os outros. Logo em seguida, autoriza as crianças:

*“Podem começar a recortar”.*

As crianças recortam e colam, conforme a professora orientou, e aguardam que ela passe nas mesinhas para corrigir a atividade.

Elas começam a pedir para ir ao banheiro ou beber água. Uma delas diz:

*“Quem terminar pode guardar o estojo?”*

A professora responde que sim.

No momento de ausência da professora, por alguns minutos, para atender a uma colega, as crianças se levantam, brincam na sala e conversam. Meninos e meninas interagem, mostrando objetos, conversando sobre a escola, sobre amigos e sobre brincadeiras.

A professora retorna e deixa as crianças continuarem brincando.

Às 15h20min é hora do lanche. As crianças vão enfileiradas para o refeitório, constituído de três mesas grandes, com cadeiras. Outras turmas tomam lanche no mesmo horário. Momento de descontração e interação entre as crianças, quando elas conversam por cerca de quinze minutos.

Na sequência, as crianças escovam os dentes e vão para a aula de informática e “brincam” com jogos de alfabetização (40 minutos). Em seu término, seguem para a biblioteca, a fim de escolher livros para levar pra casa. Ficam, em média, uma semana com os livros.

Quando retornam da biblioteca, que acontece uma vez por semana, vão para o pátio interno, para brincar e aguardar seus pais, que chegam às 17h. Ficam, aproximadamente, nesse espaço uma hora por dia.

Nos dias observados, a rotina da turma se caracterizava pelas seguintes atividades: roda (15 a 20 minutos), atividade da apostila (1 hora e meia), lanche (15 a 20 minutos) escovação (10 minutos) e brincadeiras no pátio (uma hora). Os 40 minutos restantes são destinados às aulas como informática, espanhol e inglês que ocorrem ao longo da semana. Durante as atividades, observou-se a falta de possibilidade para que as crianças tomassem iniciativas para realizar atividades simples, como guardar o estojo ou pendurar as folhas da apostila preenchidas no varal.

### **4.3.2 O trabalho pedagógico**

#### **4.3.2.1 A roda**

A professora organizou a roda todos os dias em que a pesquisadora esteve presente. Essa atividade foi utilizada para informar às crianças o plano do dia, bem como, transmitir recados, cantar música e para socializar as novidades das crianças.

Seguem exemplos de rodas que expressam as diferentes atividades desenvolvidas:

*Professora Talita: Ó! Poucas crianças trouxeram autorização do aniversário do Túlio. Bom, hoje não vai ter o ensaio da cantata. O ensaio ontem que ficou lindo. Vai ter ensaio amanhã, tá? Hoje nós vamos/ ficou um pouco pra gente ver, né? Hoje não vai ter aula de espanhol. Não vai, não! Amanhã o ensaio vai ser na aula de música. Amanhã a aula de informática é depois do lanche. Então, não vai ter ensaio depois do lanche. Vai ser amanhã quando chegar à escola, tá? O trabalhinho que não fizemos ontem nós vamos fazer hoje. Mais alguns, e hoje a*

*Flávia vai fazer outro trabalhinho dela também, tá? Du e Lucas, vêm aqui na frente, pra mim poder enxergar vocês. Vêm aqui! Carlos, também vem aqui! Frente! Frente! Eu não enxergo o rostinho. Roda não é assim um do lado do outro. É um círculo.*

A professora se preocupava com a organização da roda. Quando as crianças se organizavam olhando para frente e em silêncio, dava continuidade à conversa com música:

*Professora Talita: Vamos cantar um pouco?*

*Elton: Vamos!*

*Professora Talita: Ah! Vocês são muito preguiçosos! Como é a música da cantata? Vocês conhecem a música do jacaré?*

*Jorge: Não!*

*Professora Talita: Eu conheci um jacaré que gosta de comer. Esconda o seu nariz. Senão o jacaré come o seu nariz e o seu dedão do pé.*

*Professora Talita: Ninguém escondeu o nariz?*

*Professora Talita: Eu conheço um jacaré que gosta de comer. Esconda as suas orelhas. Senão o jacaré come as suas orelhas e o dedão do pé. [...]*

As crianças participaram da música, cantando e gesticulando. Demonstravam estar bastante envolvidas. Ao término da música, uma das crianças contou sobre o episódio da feijoada que ocorreu no fim de semana:

*Professora: Feijoada? Você gosta desse jeito?*

*Álvaro: E a feijoada do tio João!*

*Kátia: É uma delícia!*

*Professora Talita: Quem é o tio João?*

*Crianças: O nosso tio!*

*Professora Talita: Nosso? Como nosso! Vocês não são parentes.*

*Álvaro: Porque nós somos primos.*

*Professora Talita: Ai! Ontem não foi aniversário dele?*

*Ilma: Foi!*

*Professora Talita: É seu primo também?*

*Ilma: Sim.*

*Professora Talita: Estava quente na chácara? (crianças conversando ao mesmo tempo) Lá no aniversário?*

*Marcos: Final do aniversário tinha um urso.*

*Professora Talita: Será que tinha urso lá?*

*Marcos: Ele encontrou um urso.*

*Cássio: Era urso de verdade.*

*Professora Talita: É isso que queremos saber. Era urso de verdade? E onde que ele estava?*

*Marcos: Lá numa árvore.*

*Professora: Solto lá na árvore. E só você que viu? Você não acabou de falar que urso era um Luigi. Não tem urso lá não, Marcos!*

*Marcos: Ele ficava mexendo a cabeça, andando.*

*Túlio: Ô, tia! Não era urso, não!*

*Professora Talita: Para! Vamos trabalhar.*

Esse foi um dos momentos observados em que a professora favoreceu a abertura de questionamentos sobre *o dia da feijoada*. Quando uma das crianças começou a falar do urso que viu na festa (urso de brincadeira), a professora disse a eles que não era verdade. As crianças estavam envolvidas com a conversa, mas logo a professora retomou as atividades programadas da apostila.

Não foram presenciadas rodas para a contação de histórias. O momento de histórias acontece na sexta-feira (dia da entrega dos livros que as crianças retiram da biblioteca, para leituras em casa). Neste momento, as crianças ficam sentadas e enfileiradas em suas carteiras. A professora ressaltou sobre os livros que as crianças levaram para casa. Todos eram da escritora Ana Maria Machado. A organização do espaço dificultou a participação das crianças, pois não é feita a roda de histórias, de sorte que a professora recolhe os livros e comenta os títulos com as crianças, perguntando se gostaram ou não da história. Ao término dessa exposição, a professora guardou os livros no armário, as crianças aproveitaram o momento e se levantaram das carteiras para conversar.

#### 4.3.2.2 O uso de apostilas<sup>44</sup>

O sistema apostilado para a Educação Infantil dispõe de materiais para as seguintes disciplinas: Linguagem (alfabetização), Códigos (matemática, geometria), Natureza e Cultura, Artes, Inglês e Música. As disciplinas de Espanhol, Educação Física e Informática são organizadas pelos professores responsáveis.

As folhas das apostilas vêm soltas e medem 29,5cm por 41,5 cm. É usada uma apostila por semestre em cada disciplina. Cada uma delas é composta por aproximadamente 40 páginas. As folhas de atividades são soltas e passam a ser encadernadas, no final de cada semestre, e entregues aos pais.

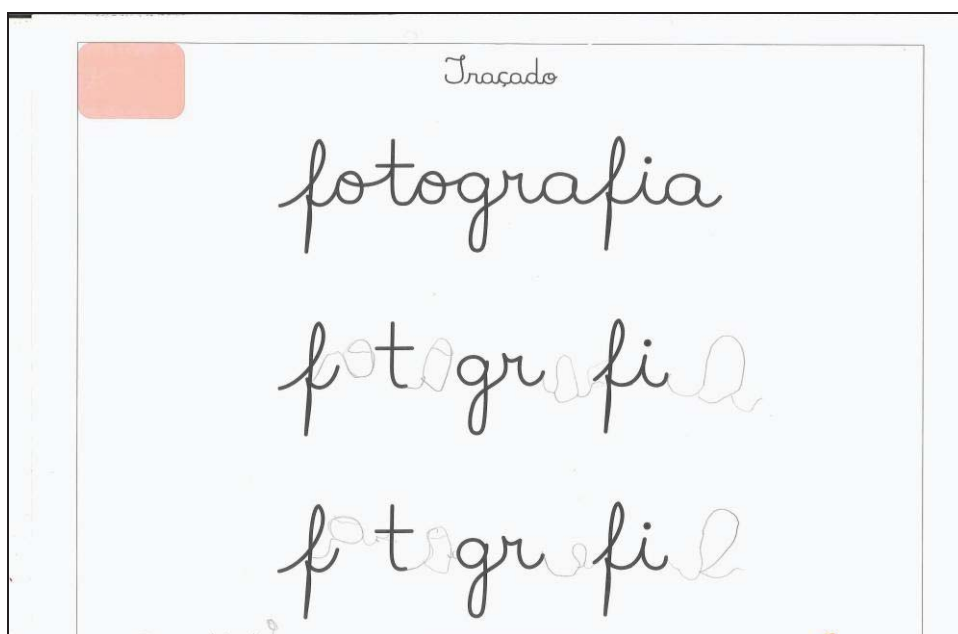
---

<sup>44</sup> Dados extraídos do sistema apostilado de ensino utilizado pela escola.

No período da coleta de dados (30 dias), as crianças faziam aproximadamente 3 a 4 atividades da apostila por dia. A escola disponibilizou algumas destas atividades, cujo desenvolvimento teve-se a oportunidade de acompanhar. Em todas as atividades presenciadas da apostila, nenhuma orientação sobre o seu desenvolvimento da atividade foi dada às crianças. Na sequência, verifica-se as atividades de Linguagem, Artes, Cultura e Natureza.

### Linguagem

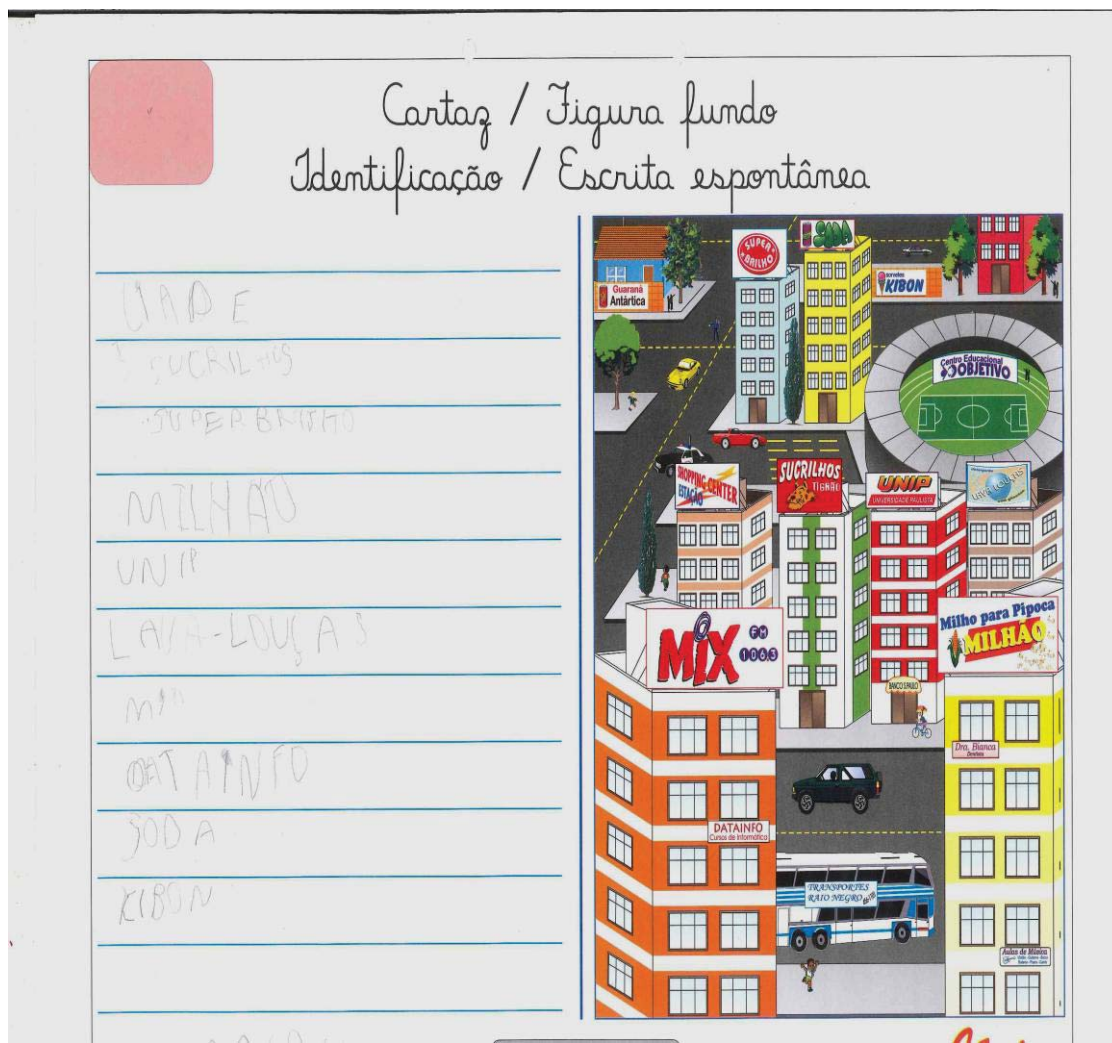
- Habilidade motora específica – decalcar traçado (exemplo: A escrita da palavra FOTOGRAFIA é acompanhada da palavra faltando algumas letras. F.t...gr...fi...) As crianças preenchem o traçado em letra cursiva.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 12 - Habilidade motora específica - a palavra FOTOGRAFIA

- Escrita espontânea (linhas ao canto esquerdo e ao lado direito – o desenho de uma cidade com placas, indicando locais). Observação: as placas do desenho em maioria são de alguns lugares que patrocinam o material apostilado ou outras empresas de que o dono do sistema de ensino também se constitui como sócio.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 13 - Escrita espontânea

### Arte, cultura e natureza

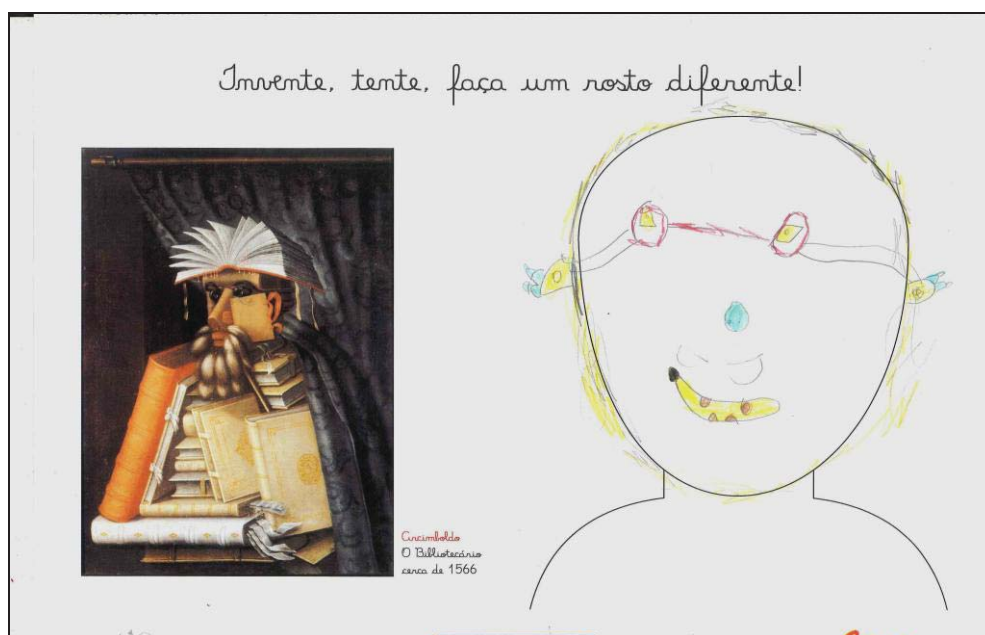
- Crie sua máscara – são apresentadas duas ilustrações, de máscaras, uma delas da sociedade secreta Povo da tribo Dan (Libéria) e Máscara Pingente de Benin (Nigéria) – As crianças, ao lado, desenham suas máscaras.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 14 - Crie sua máscara – Arte, cultura e natureza

- Invente, tente, faça um rosto diferente! (ilustração do Arcimboldo, cerca de 1566, e um espaço ao lado para a reprodução pela criança);



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 15 - Invente, tente, faça um rosto diferente! - Arte, cultura e natureza

- O bicho que se transforma (ilustração de F. Odriozola, sem título, 1976 – litografia em cores).



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 16 - O bicho que se transforma – Arte, cultura e natureza

As atividades do material apostilado, em disciplinas diversas, são trabalhadas todos os dias, de três a quatro atividades, como assinalado anteriormente. Quando finalizadas, são penduradas pelas crianças em um varal localizado no fundo da sala. Um ocorrido me chamou a atenção:

*Devido ao grande número de trabalhos das apostilas e ao peso das folhas, os pregadores foram despregando-os. Fui ajudar a pendurá-los novamente. George, uma das crianças, se aproximou para me ajudar, arrumando os trabalhos dos colegas. A professora interferiu e o repreendeu, gritando e dizendo para voltar ao seu lugar para terminar a atividade da apostila. (Diário de Campo, escola 3, novembro de 2011).*

A professora é rígida com as crianças e as cobra de forma incisiva sobre a realização das atividades da apostila, como também as repreende em algumas de suas atitudes, como conversar com outras crianças, brincar, fazer questionamentos, ajudar outro colega.

Ao acompanhar as atividades, observou-se que em nenhuma delas foram empregados outros materiais que pudessem enriquecer as discussões do conteúdo apresentado. A atividade

evidenciada na Figura 14, por exemplo, retrata a Libéria e a Nigéria, países com culturas distintas da brasileira. Em nenhum momento a professora apresentou ou fez comentários sobre as especificidades e singularidades da cultura desses países.

Outra observação importante é a atividade da apostila sobre o Dia da Bandeira, durante a qual ocorreu o seguinte episódio:

*A professora enfatiza que, no dia seguinte, será o Dia da Bandeira e inicia uma explicação sobre o significado das cores e dos símbolos. A criança que brinca com um brinquedo que mantém embaixo da carteira pega o seu brinquedo novamente. A professora vê, interrompe a explicação e, com tom áspero, fala para que ela guarde o brinquedo. Ela guarda.*

*Retoma a explicação das cores da bandeira. Ao chegar às “estrelas” que representam os Estados brasileiros, uma das crianças salienta:*

*– Nós moramos no estado de São Paulo.*

*A professora não dá muita atenção e retoma a explicação de sua “atividade”. Ela entrega uma folha com as figuras geométricas que compõem a bandeira e pede para as crianças pintarem e recortarem. Explica quais as cores que devem ser usadas e supervisiona o trabalho das crianças, dizendo para algumas que não são nenéns, por isso precisam pintar direito.*

*Ao usar os lápis coloridos, muitos quebram as pontas. A professora não ensina as crianças a apontar. Logo em seguida, ela desenha a bandeira na lousa e diz:*

*– “Parece que nunca viram a bandeira”.*

*O próximo passo foi orientar as crianças na montagem da bandeira para depois passar para a colagem. Em seguida, ela pega os cadernos de registro do sistema apostilado para que as crianças colemb a bandeira.*

*Uma das crianças colou a bandeira no caderno e diz a um amigo:*

*– “Eu passei na frente do Jonas, terminei primeiro”. (Escola 3, Diário de campo, dezembro de 2011).*

Nesse episódio foi possível observar: o autoritarismo da professora, a submissão das crianças diante das normas estabelecidas, a recusa pela professora em compreender a necessidade do jogo simbólico das crianças e a ausência das crianças na própria organização da atividade. Tendo como base os pressupostos da teoria histórico-cultural, todos esses aspectos evidenciam que a atividade apostilada, pronta e com instruções já designadas, limita o processo constitutivo de ensino e aprendizagem das crianças e reduz o desenvolvimento de atividades potencializadoras das capacidades e aptidões das crianças. Segundo Leontiev (1978), as aptidões não são inatas, mas efetivadas em face das atividades produtivas do homem.

#### 4.3.2.3 O dia do brinquedo

O dia do brinquedo (sexta-feira) é muito esperado pelas crianças. Seguem alguns registros do caderno de campo:

*Sexta-feira, dia do brinquedo. As crianças chegam muito agitadas e aparentando mais à vontade, em maioria usando chinelos, sem uniforme. Alguns meninos estavam de camisetas de seus times favoritos e uma das meninas vestia-se com uma fantasia de princesa. A maioria trouxe brinquedos de casa e os compartilha com os outros colegas.*

*Algumas crianças estavam reunidas em um cantinho de brinquedos da sala e pergunto:*

*“Do que vocês estão brincando?”*

*“Estamos construindo uma casa na árvore”*

*E continuam a montar.*

*Outras crianças se aproximam de mim e mostram seus brinquedos, explicam quem são os personagens representados pelos objetos e que um deles vira outro, de homem vira cobra (brinquedo Transformers). Outra me pergunta quando iniciariamos as entrevistas da pesquisa. A professora então as chama para retornar às carteiras. Ela comunica alguns recados e, nesse momento, uma das crianças que brincava com seu brinquedo embaixo da carteira é repreendida. A professora diz:*

*“Guarda isso”.*

*E ela guarda embaixo da carteira.*

*A professora retoma os recados, explica que, no sábado, será o aniversário de uma das colegas, em uma chácara. Depois pergunta às crianças se alguém ligou para o amiguinho que estava doente. Nesse momento, as crianças começaram a perguntar sobre a criança, uma delas disse que tinha telefonado para saber como ele estava, outra disse que já tinha sido internada uma vez, e outra que já foi ao hospital. Queriam conversar sobre o assunto, contar sobre o que sabiam a respeito, mas a professora encerrou a conversa para iniciar as atividades planejadas do dia.*

*Em seguida, as crianças devolveram os livros escolhidos na biblioteca. Antes, a professora fez algumas perguntas:*

*“Quem leu esse?”*

*Comentava o título da estória e a criança contava a respeito. Outras crianças queriam complementar, contar detalhes, mas a professora enfatizou que tem que ser respeitada a vez do colega.*

*A professora não fez a roda. As crianças ficaram todas enfileiradas em seus lugares. Distraídas com os brinquedos que trouxeram, algumas conversavam baixinho com os amigos, outra criança fazia brincadeiras com as mãos. A mesma criança que brincava no início com um brinquedo embaixo da carteira o retirou novamente e começou a brincar. A professora percebeu e enfatizou que, se ela não guardasse, colocaria o brinquedo em cima do armário.*

*A criança guardou o brinquedo embaixo da carteira. (novembro de 2011, Escola 3).*

A diferença entre *O dia do brinquedo* e os demais dias da semana é que, nesse dia, as crianças puderam levar seus brinquedos para a escola, mas não se caracterizou de fato como o

dia do brincar. As atividades da apostila foram seguidas normalmente. Contudo, as relações estabelecidas entre as crianças se modificaram, visto que, no dia do brinquedo, vestiram-se com fantasias e trouxeram brinquedos, interagindo entre elas, independentemente de serem meninos ou meninas. Conforme Zaporózhets (1987, p. 232) “[...] essa relação mútua entre as crianças corresponde a sua atividade coletiva, dirigida a alcançar um resultado socialmente significativo, incitando a observar normas morais de conduta e a formar motivos sociais”.

Em síntese as atividades resultantes da prática pedagógica têm como características principais o autoritarismo da professora no direcionamento das atividades e a condução da rotina pedagógica pelas apostilas. Elas ditam o conteúdo, a temporalidade, o ritmo e até o resultado esperado em cada atividade desenvolvida. Essa proposta de trabalho traz o engessamento das relações constitutivas nesse espaço escolar.

Nesse sentido a roda, o dia do brinquedo, a leitura dos livros são organizados para o cumprimento das apostilas, ou seja, reduzindo-as em etapas mecânicas de um todo previamente organizado, sendo possível perceber o empobrecimento de atividades significativas às crianças no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Nascimento (2012, p. 74), “[...] o uso do material remete à manutenção da visão de criança como *aluno* e, de novo, ao predomínio da importância do material, nesse caso sobre as crianças”.

As necessidades específicas dessa faixa etária, como brincar e realizar outras atividades coletivas, assim como a relação entre adulto-criança, ficam comprometidas, à medida que as atividades apostiladas se tornam predominantes, criando um espaço limitado de aprendizagem.

Concepções tradicionais de ensino em relação ao processo de alfabetização também puderam ser notadas, no material, com ênfase em cópias, traçado e desenvolvimento motor. Para a teoria histórico-cultural, o ato de escrever não é apenas uma atividade motora e de memorização, mas pressupõe uma linguagem abstrata e complexa. Para Vygotsky (2000a, p. 184), “[...] dominar a linguagem escrita para a criança significa dominar um sistema de signos simbólicos e complexos”. Desse modo, o domínio desse sistema não pode ser realizado por uma via mecânica e artificial.

Por conseguinte, o trabalho pedagógico deve ser organizado por meio das necessidades do grupo, sem engessamentos ou moldes preestabelecidos, como ocorre com o uso de apostilas, que dificultam o desenvolvimento de atividades potencializadoras do desenvolvimento, como a roda de histórias, a roda da conversa, brincadeiras, atividades plásticas e musicais.

A concepção de criança capaz, possuidora de direitos e singularidades, direciona a intencionalidade do professor, fortalecendo seu papel de mediador na relação da criança com a

cultura, enriquecendo assim as experiências das crianças e favorecendo a potencialização das qualidades humanas.

### 4.3.3 Atividades de intervenção para a coleta de dados

#### 4.3.3.1 Entrevistas

As entrevistas das crianças da última escola investigada foram realizadas individualmente em outra sala de aula. Cada entrevista durou cerca de 10 minutos. Antes do início das entrevistas, realizou-se uma conversa com todas as crianças sobre o tema e o que seria discutido. Ouviram em silêncio e logo, um a um, acompanharam a pesquisadora até a sala ao lado. Os temas apresentados pelas crianças retratam a escola como espaço de brincar e de estudar.

Seguem as falas das crianças:

*Pesquisadora: Jeferson, por que você vem pra escola?*

*Jeferson: Ah! Porque eu gosto de vir pra estudar, pra aprender e pra fazer um monte de coisas.*

*Pesquisadora: O que você aprende aqui, Jeferson?*

*Jeferson: Jogar futebol, desenhar, escrever. Um monte de coisas!*

*Pesquisadora: Que mais desse monte de coisas que você lembra?*

*Jeferson: É:: brincar assim. Brincar. Eu gosto de brincar, de escrever, de fazer tarefa. Eu gosto de fazer um monte de coisas. [...]*

*Pesquisadora: O que você gostaria de fazer aqui na escola que você não faz? Uma coisa que você gostaria de fazer, mas você não faz. Você não pode fazer. Mas você gostaria.*

*Jeferson: É:: ficar fazendo tarefa toda hora.*

*Pesquisadora: Você gostaria?*

*Jeferson: Eu gosto de fazer tarefa.*

*Pesquisadora: Você gosta? Você já sabe ler? Você que estava lendo ali?*

*Jeferson: Eu já aprendi!*

*Pesquisadora: Como que você aprendeu a ler?*

*Jeferson: Ah! Eu estava:./ de repente eu aprendi a ler um dia que eu comecei a ler. Eu não lembro. Só que eu estou gostando de ler.*

*Pesquisadora: Por que você está gostando de ler?*

*Jeferson: Porque daí dá pra ler coisas que não dava. Eu posso ler gibi. Posso ler historinhas.*

*Pesquisadora: Ah! E você tem gibi na sua casa? E aqui na escola tem também?*

*Jeferson: Tem.*

*Pesquisadora: Quem que você acha que te ensinou a ler?]*

*Jeferson: Minha mãe e meu pai, eu acho.*

*Pesquisadora: O que significa a escola pra você?*

*Jeferson: Eu gosto que/ significa que é lugar de aprender. Um lugar de fazer um monte de coisas. Eu adoro aqui. [...]. (Escola 3, coletado em novembro de 2011).*

Jeferson, assim como as outras crianças, ressalta a escola como espaço para aprender e *fazer um monte de coisas*, aludindo à importância das tarefas para a aprendizagem.

A entrevista seguinte reporta a algo muito interessante e que ainda não foi focalizado: a mudança da criança de uma escola para outra. Luciana relata essa situação:

*Pesquisadora: Por que você vem pra escola, Luciana?*

*Luciana: É porque eu não tinha estudado lá. Mas agora tá de férias.*

*Pesquisadora: Você gostava de estudar lá?*

*Luciana: Sim. E aí, sabe o que aconteceu? Eu vim pra cá!*

*Pesquisadora: É! Por que você veio pra cá?*

*Luciana: Porque o meu colégio agora tá de férias. Ele não sai das férias.*

*Pesquisadora: Você gostava de lá? O que você gostava mais?*

*Luciana: O parque, que tinha um monte de escorregador, um monte de areia. E cada vez tinha barquinhos de montar. Uma boneca que imita a gente a comer. E também você podia. Você podia fazer o que você quiser.*

*Pesquisadora: É! O que, por exemplo?*

*Luciana: Tudo! O que você quiser!*

*Pesquisadora: É! O que você fazia lá?*

*Luciana: Eu fazia tudo que eu queria. [...]. (Escola 3, coletado em novembro de 2011).*

Luciana exprime suas angústias em relação à mudança de escola. Mostra a falta que sente da antiga professora e da amiga Alice, que ela menciona algumas vezes no trecho subsequente:

*Pesquisadora: Luciana, me fala um pouquinho: Você gosta do que tem aqui na escola?*

*Luciana: Escorregador.*

*Pesquisadora: E o que você acha que falta aqui na escola?*

*Luciana: Sabe o quê? Alice [...]*

*Pesquisadora: Você prefere mais a casa ou escola?*

*Luciana: Casa!*

*Pesquisadora: Mais a casa. Por quê?*

*Luciana: Porque aqui é tão calor.*

*Pesquisadora: O que você gostaria de fazer nessa escola que você não faz?*

*Luciana: Eu acho que falta sabe é: / eles tem árvore de Natal? Tem?*

*Pesquisadora: Não veio ainda!*

*Luciana: Não veio? Mas a gente vai fazer a apresentação do Natal.*

*Pesquisadora: Apresentação do quê?*

*Luciana: Do Natal. Porque eu adoro árvore de Natal. Eu fiquei a semana inteira pedindo “Mamãe, vamos fazer a árvore de Natal, vamos fazer a árvore de Natal.”*

*Pesquisadora: E vocês fizeram?*

*Luciana: Sim!*

*Pesquisadora: Tem bastante enfeite? É! E aqui na escola vocês vão montar alguma?*

*Luciana: Não sei. O problema que as professoras nunca viram uma árvore de Natal. Papai Noel vai à nossa apresentação. E, se a gente fizer bonito, ele vai trazer um monte de doces. (Escola apostilada, coletado em novembro de 2011).*

Luciana diz que prefere a sua casa à escola, porque lá é menos calor. Relata também sobre a apresentação de Natal que irão fazer, mas levanta uma crítica à escola: *que não há árvore de Natal no Natal.*

Em seguida, outras críticas aparecem:

*Pesquisadora: E essa escola, o que significa pra você, Luciana?*

*Luciana: Estava querendo fazer a gente trabalhar. Gostam de trabalho e eu não!*

*Pesquisadora: Você não gosta. O que você gostaria de fazer aqui, Luciana?*

*Luciana: Com o tio Marcelo, futebol!*

*Pesquisadora: Futebol! O que mais?*

*Luciana: Eu adoro futebol, sabia?*

*Pesquisadora: É! Em sua opinião, o que deveria melhorar na escola?*

*Luciana: As regras, ué!*

*Pesquisadora: As regras. Que regras que você não gosta aqui?*

*Luciana: Tem muitas regras que tem que obedecer. E a gente não obedece.*

*Pesquisadora: É! Você acha que elas estão erradas?*

*Luciana: Estão! (Escola apostilada, coletado em novembro de 2011).*

Quando perguntado sobre o outro dia – na roda da conversa – em que Luciana diz que gostaria que não houvesse professores na escola<sup>45</sup>. Pede-se, então para continuar a falar daquele dia, e ela ressalta que está cansada de *trabalhar* na escola. As importantes impressões de Luciana sobre a escola se somam agora às reivindicações de Marcos, o próximo entrevistado:

<sup>45</sup> Quando a professora escuta a fala de Luciana, pede para ela repetir e a olha de forma severa. Luciana não hesita e repete a frase para ela ouvir.

*Pesquisadora: Por que você vem pra escola, Marcos?*

*Marcos: Pra eu trabalhar. Pra eu brincar. Pra eu saber mais coisas.*

*Pesquisadora: Que trabalho você faz aqui? Que você falou que vem pra trabalhar.*

*Marcos: Recortar, colar...*

O termo *trabalho*, mencionado por Marcos, assim como por Luciana, refere-se às atividades pedagógicas direcionadas às crianças. Na sequência, ele enuncia sua reivindicação:

*Pesquisadora: O que você gosta daqui da escola?*

*Marcos: Dos meus amigos.*

*Pesquisadora: Quem são os seus amigos aqui?*

*Marcos: O Jorge, o Álvaro, o Fábio, o Jeferson, o Junior, o Teodoro.*

*Pesquisadora: Você mudaria alguma coisa aqui na escola? Deixasse diferente. Você tem vontade de deixar alguma coisa diferente?*

*Marcos: Ter aula de descanso.*

*Pesquisadora: Ter aula de descanso? Ah! O que faz?*

*Marcos: Na escola do meu irmão tem.*

*Pesquisadora: Tem? Onde ele estuda?*

*Marcos: No SESI.*

*Pesquisadora: É! O que ele falava? Como é que era a hora do descanso?*

*Marcos: Outro dia o amigo dele dormiu.*

*Pesquisadora: O que ele falou? Que hora que você colocaria a hora do descanso aqui?*

*Marcos: Na hora do lanche.*

*Pesquisadora: Você acha que é preciso uma hora do descanso na escola? É! Por que você acha que é importante?*

*Marcos: Porque eu canso muito.*

*Pesquisadora: Ah! Do que você cansa aqui?*

*Marcos: De ficar no parque. E também de trabalhar.*

*Pesquisadora: O que você gostaria de fazer aqui na escola e você não faz? Tem mais alguma coisa?*

*Marcos: Brincar com o meu amigo. Quando eu fizer seis anos, eu vou estudar na escola do meu irmão. (Escola apostilada, coletado em novembro de 2011).*

Além de enfatizar a importância dos amigos, Marcos sustenta que a escola precisaria ter um espaço para descansar, tanto do trabalho como das brincadeiras de que participam. Em geral, o descanso é destinado apenas às crianças menores ou acontece somente em escolas de tempo integral.<sup>46</sup>

<sup>46</sup> A escola de tempo integral pesquisada neste trabalho possui a hora do descanso, porém, acaba por ser um momento de obrigação do sono, algo a se discutir.

Em síntese, as entrevistas retratam a escola como espaço de estudos, mas este entendido como trabalho<sup>47</sup>. O interessante da entrevista com Jeferson é que ele hesita em dizer que foi na escola que ele aprendeu a ler e se refere aos pais como condutores desse processo. Mesmo reconhecendo que as tarefas que realizam na escola são importantes, não consegue concebê-las como participativas no seu processo de apropriação da leitura. As atividades, mesmo sendo cumpridas, não fazem sentido para ele.

Já Luciana se reporta aos brinquedos que tinha na outra escola e a falta que sente deles e da amiga. A entrevista com Luciana sugere outra investigação pertinente, a qual Demartini (2011) aponta como pouco explorada pelos pesquisadores e de extrema relevância – a investigação sobre o deslocamento da criança de um contexto para o outro, tendo em vista as implicações desse processo para a criança. Não caberá, neste trabalho, discutir essa questão, pois sabe-se que outra tese aqui surgiria, mas pode-se abraçar sua essência: a escola é espaço de sentimentos, afetos, experiências, vivências e de culturas infantis, os quais precisariam ser mais bem compreendidos por professores, pais e demais profissionais da área escolar.

Luciana também aponta que os professores não conhecem ou nunca viram uma árvore de Natal, por isso não a fizeram. O professor sabe o que é uma árvore de Natal, porém, para a criança, como o objeto não está presente simbolizando o período do Natal, a professora não a conhece. Do mesmo modo que muitas crianças, ela é observadora e revela a importância do espaço como um universo com significados.

Assim como Jeferson, Luciana também se refere às tarefas escolares, porém sua ênfase recai sobre as atividades do sistema apostilado de ensino. O seu desejo é fazer outras atividades, como jogar futebol. Logo em seguida, critica as regras da escola, que acha serem muitas. As regras autoritárias do espaço educativo acompanham as crianças desde a Educação Infantil. Muitas delas, como não se sujar no intervalo, não correr, não conversar, não é hora de brincar, não é hora de desenhar, é hora de estudar, é hora de informática, hora de ir ao banheiro ou beber água etc., atrofiam as experiências que as crianças poderiam obter nesse espaço e as limitam em seu processo de aprendizagem.

Para complementar a discussão, Marcos trouxe em sua entrevista o cansaço que sente ao brincar e ao trabalhar na escola.

---

<sup>47</sup> A ideia de trabalho expressa pelas crianças está próxima daquela do senso comum, não podendo ser confundida com a concepção marxista de trabalho como atividade humana de transformação da natureza e do próprio homem.

Como visto durante a coleta de dados, a cobrança em alfabetizar as crianças antes da entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, as deixa cansadas, o que justifica a reivindicação de Marcos. A última etapa da Educação Infantil torna-se um *miniprimeiro ano*, etapa para a qual se transfere a maioria das atividades de estudo.

As entrevistas acima desvelam críticas e reivindicações das crianças para a melhoria das escolas de Educação Infantil. Acabam por preconizar suas concepções a respeito da escola e o que pensam sobre ela.

#### 4.3.3.2 Dramatização

A dramatização desta escola foi realizada em uma sala de aula vazia. A atividade durou aproximadamente 30 minutos. A turma foi dividida em dois grupos de oito crianças, que foram organizados conforme elas finalizavam as atividades da apostila. Inicialmente, conversou-se em roda com as crianças sobre a escola e apresentou-se a proposta de dramatizarem o significado da escola para elas.

O primeiro grupo sintetizou em forma de jogo simbólico o que representa a escola, as práticas pedagógicas. No entanto, foi necessário intervir para que a atividade fosse desenvolvida. Em um primeiro momento as crianças foram falando de várias coisas que gostariam de brincar tais como: Batman luta com a princesa, Cinderela e Bela Adormecida. Posteriormente, quando foram indagados de que a brincadeira era sobre a escola, prontamente elas fizeram a proposta do faz-de-conta, representando personagens das histórias infantis. Dramatizaram o conteúdo das histórias valendo-se de personagens individuais sem constituírem uma atividade em grupo.

O segundo grupo optou por representar a escola, reproduzindo as aulas de informática por meio de um diálogo entre eles e uma professora representada por uma das crianças:

*Ilma: Vamos jogar só um jogo! Do coelho sabido! Não vale mudar! Trava o computador!*

*Fábio: Nós vamos jogar!*

*Ilma: Ele tá fazendo barulho! Tem que ficar quietinho! (crianças falando ao mesmo tempo) Eu vou marcar o nome! Olha, marquei o Fábio!*

*Kátia: Ô, tia! Ô, tia! Ele marcou o meu nome! Mas eu não sou!*

*Ilma: Eu marquei o nome!*

*Cássio: Porque desobedeceu!*

*Ilma: Eu to marcando aqui, ó!*

*Ilma: Ó! Não pode levantar! Vou escrever o nome do Felipe, que vai ganhar uma estrelinha e vou marcar o nome da Marta!*

*Ilma: Porque você levantaTOU!*

*Marcos: Eu levantei?*

*Ilma: Não pode levantar! Então eu vou escrever! Agora vamos/ sim pode jogar!*

*Ilma: Eu travei! O computador.*

*Ilma: Mas não é a hora de falar agora.*

*Ilma: Agora eu vou ligar/ vocês fiquem quietos! Quietos! (crianças falando ao mesmo tempo) Agora é a vez de jogar! (Escola apostilada, coletado em novembro de 2011).*

A representação do segundo grupo foi conduzida pelas crianças durante toda a atividade. Inicialmente, apresentaram como seria a aula de informática e as regras. Em seguida, a professora representada por Ilma expõe o jogo com o qual as outras crianças iriam brincar no computador e passa a observar a conduta das crianças, se estão *fazendo barulho* ou se levantando da cadeira. Ela também ressalta as punições para esses atos, como *marcar o nome*, em razão da desobediência.

Em síntese, na primeira dramatização da escola 3, o grupo concentrou-se na representação, por meio do jogo simbólico, das histórias dos clássicos infantis. Essa escolha pode ser proveniente das reflexões feitas pelas crianças em relação à pergunta que conduziu a dramatização, ou seja, o significado da escola para elas. Nessa perspectiva, a escola é o espaço do lúdico, da contação de histórias e do imaginário. Porém, não conseguiram desenvolver a atividade coletivamente.

Já na segunda dramatização, as crianças, como boas observadoras, reproduziram com suas vozes e com gestos tanto a atitude da referida professora como as delas próprias, quando estão submetidas a essas pressões. As crianças que representavam elas próprias, como *alunas*, fixavam o olhar na professora, arrumavam-se nas cadeiras e corrigiam os colegas, quando faziam algo que poderiam desagradá-la. As duas dramatizações expressam as experiências vivenciadas pelas crianças no interior da escola.

#### 4.3.3.3 Desenhos

Os desenhos foram realizados durante o intervalo das atividades da apostila. Antes do desenvolvimento da atividade, foi proposta uma roda para conversar sobre a escola e pediu-se para que desenhassem o significado para elas desse espaço. Elas perguntaram se podiam desenhar coisas que elas gostariam que tivesse na escola, foi-lhes dito que sim e, em seguida, iniciaram a produção dos desenhos.

Nos desenhos, as crianças tentam enfatizar suas reivindicações, destacando o que gostariam que houvesse na escola, tais como aula de patinação (Figura 17) e rampa de skate (Figura 18).



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 17 - Aula de patinação



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 18 - Rampa de skate

As atividades coletivas foram, da mesma maneira, destacadas. Aqui, o jogo de futebol com a turma (Figura 19), que, segundo as crianças, é realizado na aula de Educação Física, muito esperada por elas.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 19 - Jogando futebol

No próximo desenho (Figura 20), o parque é retratado. O brincar aparece, no espaço da escola, em destaque pelas crianças.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Figura 20 - Escorregador

Como mencionado anteriormente, ao conversar com as crianças sobre a produção dos desenhos, foi-lhes dito que expressassem o significado da escola para elas. Muitas tiveram a necessidade de se reportar a coisas que gostariam que a escola tivesse e não tem. Durante as entrevistas, essas reivindicações também foram percebidas. As Figuras 17 e 18 retratam, respectivamente, o pedido de uma pista de patinação e outra de skate. Já nas Figuras 19 e 20, a ênfase é para atividades lúdicas e ao ar livre. Outra questão apontada nos desenhos é a presença do coletivo. As Figuras 17, 18 e 19 ilustram esse processo, apresentando mais de três crianças em cada desenho.

Os desenhos em geral são coloridos e expressam, com mais ênfase, seus desejos e as atividades realizadas ao ar livre e em grupo como o jogo de futebol que ocorre durante as aulas de Educação Física.

Em suma, a contextualização e a análise das práticas pedagógicas permitiram perceber suas diferenças e divergências, com base em seu histórico, estrutura física e humana, clientela, rotina da turma pesquisada, trabalho pedagógico e seu planejamento, assim como da concepção das professoras em relação à criança e seu desenvolvimento, questões que contribuem com a caracterização da cultura escolar de cada escola investigada e que influenciam as práticas pedagógicas e vivências oferecidas às crianças.

#### 4.3.3.4 Em síntese: as escolas pesquisadas – a rotina e as atividades de intervenção

Os dados apresentados no presente capítulo apontaram modelos diferentes de organização das atividades pedagógicas. Expressaram, também, uma consonância entre as atividades desenvolvidas pelas professoras envolvidas na pesquisa e as expressões (corporais e emocionais) das crianças nas atividades de intervenção da pesquisadora (entrevistas, desenhos e dramatizações). Isto permite compreender as escolas em sua totalidade e caracterizar os espaços efetivos de construção dos sujeitos que ocorrem em função das atividades realizadas e das relações delas decorrentes. As rotinas e os temas<sup>48</sup> que aparecem sintetizados durante as atividades de intervenção da pesquisadora dialogam com as sínteses que foram sendo elaboradas ao longo deste capítulo juntamente com o arcabouço teórico que dá sustentação às referidas análises. Nessa perspectiva, cabe agora uma maior discussão a respeito das rotinas das escolas pesquisadas e dos temas encontrados durante as atividades de intervenção, baseada em quadros, para melhor visualização dos dados coletados. Segue o Quadro 1.

---

<sup>48</sup> Os desenhos, assim como as entrevistas, retratam temas variados. Um único desenho ou entrevista permitiu registrar mais de um tema.

**Quadro 1 - A rotina das escolas pesquisadas e atividades desenvolvidas**

	<b>ESCOLA 1</b>	<b>ESCOLA 2</b>	<b>ESCOLA 3</b>
<b>Rotina das turmas (horários das atividades)</b>	13h - Entrada. Em seguida: brincadeiras no pátio, roda da conversa, <i>ateliers</i> , lanche, brincadeiras no pátio, contação de histórias. <sup>49</sup> 13h às 13h50min aproximadamente – brincadeiras livres 13h50min às 14h50min – a roda 14h50min às 15h30min – ateliers 15h30min às 16h20min – lanche e brincadeiras no pátio 16h20min às 17h – roda ou brincadeiras	Entrada – Das 7h às 8h: café da manhã na entrada. Das 8h às 10h: Atividades em sala. 10h30 às 11h: Almoço. 11h às 12h: Parque ou brinquedos no pátio. Das 12h às 13h: cama elástica, quadra ou parque. 13h Lanche da tarde. 13h30min às 15h30min: hora do sono. 15h30min às 16h: janta. Após a janta: parque. 17h: Saída das crianças. (A partir das 12h os pais podem buscar as crianças)	13h entrada (na chegada brincam na sala) Em seguida – roda da conversa (Duração – 10 a 15 min.) Atividades da apostila (3 a 4 por dia) que se seguem até a hora do lanche. 15h20min – lanche Em seguida, escovação dos dentes e parque. (Em alguns dias retornam para a sala, com o objetivo de finalizar atividades da apostila ou vão as aulas de Inglês, Espanhol e Informática, que ocorrem em dias alternados).
<b>Atividade da rotina</b> <b>Brincar/ Brincadeiras</b>	Brincadeiras no pátio: na entrada e após o lanche. Duração: de 40 a 60 minutos. Periodicidade: Todos os dias e por duas vezes.	Brincadeiras na sala: As crianças da turma brincam com os brinquedos organizados nos cantinhos da sala. Duração: 10 minutos. Brincadeiras no parque: escorregador, balanço e trepa-trepa. Periodicidade: realizadas após o almoço – 50 minutos e na saída das crianças – 20 a 30 minutos.	Brincadeiras em sala, quando chegam à escola. Duração: 10 a 15 min. Brincadeiras no pátio: 30 minutos Periodicidade: Todos os dias.
<b>Atividade da rotina</b> <b>Roda da conversa</b>	Planejamento de atividades diárias: recados, novidades das crianças, questionamentos das crianças por meio das novidades contadas, exploração de conceitos pela professora (ponto de partida para novas discussões), momento de síntese das atividades e de	Planejamento de atividades diárias, recado, novidades das crianças e contação de histórias. Duração: 15 a 20 minutos. Periodicidade: Todos os dias.	Planejamento de atividades diárias, recados, novidades e música. Periodicidade: Todos os dias.

<sup>49</sup> As atividades desenvolvidas na Escola 1 não seguem um horário rígido. São desenvolvidas de forma articulada e com temporalidades diversas.

	<p>contação de histórias. Leituras de contos, poesias e outros gêneros textuais.          Duração: de 1 hora.          Periodicidade: todos os dias.          Observação: a roda de contação de histórias ocorre de três a quatro vezes por semana.</p>		
<b>Atividades “plásticas” (projetos)</b>	<p>Projeto Folclore: Projeto sobre lendas folclóricas - Confeção do saci.          Projeto Monet: Releitura das obras de Monet.          Duração do desenvolvimento de cada atividade: Cerca de 1h30min.          Periodicidade: Presenciei duas sessões de cada atividade.</p>	Nenhuma observada.	Nenhuma observada.
<b>Atividades de escrita</b>	<p>Jornal Freinet: Notícias das crianças discutidas em roda, registradas por elas no computador e impressas pela professora para ilustração.          Periodicidade: Durante a coleta a atividade foi presenciada uma vez.</p>	Colagem de feijões em torno da palavra feijão. Duração: 15 a 20 minutos. Periodicidade: Atividade presenciada apenas uma vez.	Atividades da apostila: (cópias e escrita espontânea).
<b>Atividade do trem</b>	<p>Atividade de fixação dos números.          Duração: 10 minutos.          Periodicidade: presenciada uma vez.</p>	Nenhuma observada.	Nenhuma observada.
<b>Lição de casa</b>	<p>Atividades mimeografadas para casa (desenhos para pintar, atividades numéricas – ligue e forme a figura – e caça-palavras)          Periodicidade: Três vezes na semana.</p>	Nenhuma observada.	Nenhuma observada.
<b>Passeto</b>	<p>Nenhuma observada.</p>	Visita à feira do livro organizada pela prefeitura da cidade. Duração: 1 hora. Periodicidade: anual.	Nenhuma observada.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Como mostra o Quadro 1, as rotinas das escolas diferem em aspectos como: horários, metodologia e planejamento diário das atividades.

A Escola 1, que embasa seu trabalho nos princípios básicos de autonomia e de cooperação propostos por Célestin B. Freinet, possui uma trajetória que possibilita diferenciá-la das outras escolas pesquisadas em relação à sua rotina com horários flexíveis para a realização das atividades, metodologia aplicada, planejamento e a estrutura geral da escola além disso, nesta escola, é aproveitada a organização dos diversos espaços como o pátio, as salas de aula e a biblioteca que podem ser vivenciados pelas crianças.

O pátio ao ar livre é frequentado diariamente pelas crianças, desde o momento em que chegam à escola, ou seja, na entrada, e após o lanche da tarde – este é o espaço onde as crianças brincam com seus pares. Além disso, a brincadeira coletiva é proporcionada às crianças de maneira significativa duas vezes ao dia, com duração de 40 a 60 minutos cada vez. Aqui, as crianças brincam de casinha, de escola e de brincadeiras como pega-pega e esconde-esconde, com estas brincadeiras, as crianças desenvolvem a capacidade de socialização.

Considerando que a atividade guia desse período (4-5 anos) é a brincadeira de papéis ou jogo, é importante reconhecer que esta escola oportuniza às crianças liberdade para se expressarem e reproduzirem por meio da brincadeira seus desejos do mundo adulto, que ainda não são possíveis de serem realizados. Sobre isto Mukhina (1996, p. 155) salienta que: “O jogo é a atividade principal, não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil”.

E nesta fase do desenvolvimento da criança, o jogo de papéis é a sua atividade guia. Vygotski (2008) aponta que em cada período do desenvolvimento da criança, é encontrada uma nova formação central que conduz o processo de reorganização da formação da personalidade da criança. Os processos ligados a essa nova formação específica em cada idade referem-se às linhas centrais do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996a). Nessa perspectiva o jogo de papéis em determinado período do desenvolvimento infantil representa esta linha central. Destacam-se também as linhas acessórias, não menos importantes, relacionadas aos processos secundários, representadas por atividades de produção que objetivam a criação de um produto como, por exemplo: a construção de desenhos, modelagens, objetos, atividades artísticas, etc. (MARTINS, 2006). Estas atividades também são trabalhadas na escola com as crianças de forma significativa, como evidenciadas ao longo do texto. Estas atividades não são desenvolvidas espontaneamente, ou seja, de forma aleatória, mas planejadas junto com as crianças por meio da mediação do professor. Para a teoria histórico-cultural, a mediação não

significa apenas a relação interpessoal entre a criança e o adulto ou a criança mais experiente, mas a relação entre o sujeito (adulto), o conhecimento e o sujeito (criança), ou seja, a apropriação por meio da atividade humana das objetivações materiais e não materiais.

Considerando a prática pedagógica da professora, verifico que ela, ao oferecer atividades significativas e fundamentais para o desenvolvimento das crianças, propicia condições para que elas se apropriem dos objetos da cultura e de suas propriedades materiais e não-materiais. As formas interativa e participativa desse trabalho feito com as crianças possibilitam que elas se envolvam no planejamento das atividades. Exemplo disso é atividade da roda, na qual as mediações realizadas oportunizam a expressão das diversas linguagens e vivacidade das crianças.

Apoiada nesses princípios, a professora da turma encaminhou outras atividades que também foram observadas tais como o caça-saci, a releitura das obras de Monet e o jornal da turma.

O caça-saci foi organizado por todos, tanto pela professora da turma, pela professora de educação física e pelas crianças. O objetivo da atividade foi centrado na apropriação (no aprendizado) da cultura popular pelas crianças com enfoque nas lendas folclóricas. A atividade foi composta por produções artísticas como: a produção do saci na garrafa pet, música sobre o folclore (atividade realizada em sala) e brincadeiras ao ar livre com o uso de fantasias e adereços produzidos a partir de peças de roupas, perucas, xales, máscaras e chifres que são representativos dos personagens das lendas trabalhadas em sala (bruxa, cabra cabriola, lobisomem, curupira e o saci). O trabalho foi realizado de forma cooperativa entre professores e crianças. Todas essas atividades condizem com aquilo que Freinet (1978, p. 118) afirma que “é incessante a contribuição de todos para o aperfeiçoamento das técnicas de ensino e o ter-se aberto uma porta para o horizonte intelectual da pedagogia”.

No trabalho realizado sobre a releitura das obras de Monet, a professora iniciou com livros sobre a vida e as obras de Monet, durante a roda da conversa, momento em que suas pinturas e técnicas foram destacadas. Nos outros dias da semana a professora ensinou o uso das técnicas de pintura utilizadas pelo pintor, por meio de ateliers (técnica de Freinet), que preconizam grupos de trabalho com temáticas diferenciadas e possibilitam, por meio de escolhas livres, a criação e a produção. Com esta atividade, as crianças reproduziram os quadros de Monet durante a semana e concomitantemente com esta atividade de releitura das obras de Monet, outras como o desenho do jornal da turma e o desenho referente à presente pesquisa foram realizados.

O jornal da turma era realizado uma vez por semana, em roda, onde as crianças escolhiam uma novidade. Em seguida, essa novidade era digitada no computador pelo autor da notícia com a ajuda de um amigo da turma. Uma cópia da notícia escrita corretamente era produzida pela professora para que as crianças tivessem um modelo para a digitação. No dia seguinte, cada criança recebeu uma impressão para ilustrar a notícia.

É importante lembrar que, há um rodízio, em que todas as crianças realizam as demais atividades dos outros ateliers.

Como explicitado acima, as atividades produtivas representam a linha acessória do desenvolvimento e são fundamentais para que as crianças se apropriem das objetivações que se incorporam nos bens materiais e não materiais produzidos pelo homem. Como ressalta Mukhina (1996, p. 167):

A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem, etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

Todas essas atividades permitem à criança imaginar, criar e recriar, auxiliando no desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e motoras. Percebe-se então, que essa escola propicia espaços e atividades que potencializam as crianças em seu desenvolvimento integral, seja por meio de atividades livres como as brincadeiras no pátio, seja por atividades organizadas pelo professor junto às crianças (a roda, o caça-saci, releitura de Monet e o Jornal).

Mesmo se tratando de uma escola que se organiza pelos princípios de Freinet, foram observadas duas atividades que parecem não fazer parte de tais princípios como os desenhos de vários vagões de trem fixados na parede no qual cada um continha um balão, com um número correspondente. Com essa atividade, as crianças repetiam os números com a professora. Outra atividade que também fugia ao tema inicial era a lição de casa, pois era constituída por atividades mimeografadas como: desenho para pintar e atividades numéricas (ligação de pontinhos para formar figuras). A lição de casa era enviada para as crianças três vezes por semana. Essas atividades não compartilham dos princípios de Freinet como: a experiência concreta, a cooperação e a livre expressão. Segundo a professora, a atividade das lições de casa surgiram devido a pressão dos pais em relação a alfabetização.

Cabe salientar que esta atividade do trem foi feita apenas uma vez durante o tempo em que a pesquisadora esteve com a turma. Desse modo, a presença dessas atividades não desqualifica o trabalho da escola como um todo embasado nos princípios de Freinet.

Já a prática pedagógica da segunda escola investigada, a de tempo integral (Escola 2), adota, segundo a professora da turma, as orientações da Secretaria Municipal de Educação, que por sua vez, utiliza-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta escola tem como característica ser de tempo integral e oferecer às crianças atividades diversas durante o período que se encontram neste espaço.

Pela escola ser de período integral, as crianças possuíam quatro refeições diárias: café da manhã, almoço, café da tarde e janta. As primeiras atividades pedagógicas realizadas com as crianças iniciavam-se logo após o café da manhã tendo seu fechamento no horário de almoço. Neste horário, presenciei a roda da conversa, com duração de aproximadamente 20 minutos. Esta roda é organizada para informar as crianças sobre atividades diárias e os recados, assim como oportunizar o compartilhamento coletivo de acontecimentos internos e externos à escola, assim como e as novidades das crianças..

Diferentemente da roda organizada na Escola 1, o planejamento das atividades diárias na Escola 2 não se realiza por meio da participação das crianças, ou seja, a professora organizava o que seria feito e comunicava às crianças. As novidades trazidas pelas professoras não eram exploradas com o objetivo de avançar nas discussões ou para aguçar maior elaboração dos temas abordados.

A mediação intencional do professor no processo de aprendizagem é fundamental, já que lhe cabe incitar a curiosidade das crianças e criar novas necessidades por meio de suas experiências vividas e trazidas para a escola. Desta forma, proporciona-se a oportunidade de explorar conceitos provindos do cotidiano utilizados como ponte para que as crianças se apropriem dos conhecimentos mais elaborados. Esse processo incide na criação de novas necessidades e motivos para as crianças, assim como salienta Leontiev (1978b), os motivos estimulam a ação do sujeito e está intrinsecamente associado ao sentido pessoal, pois exprime a relação do motivo com o fim da ação. Desta maneira, é fundamental que o professor seja o guia para a produção de motivos que instiguem as crianças ao conhecimento que vai além da cotidianidade.

A roda ocorria nesta escola uma vez por semana com propósitos diferentes, ora para contar novidades ou recados, ora para contação de histórias, conservando em todas elas, em sua fase inicial, a apresentação da rotina diária e os recados. Num desses dias, em que estive presente, a professora usou o livro de histórias, como também histórias em áudio. Nesta atividade, as crianças mostraram-se mais envolvidas com as histórias contadas por meio do livro, pois ficou nítida, para mim, a satisfação e a curiosidade em suas expressões como a atenção, o silêncio e expressões faciais. Após a roda da conversa ou da história, outras

atividades foram desenvolvidas com as crianças como a de colagem de feijões, que foi uma proposta sugerida após a leitura do conto “João e o Pé de Feijão”. O trabalho baseou-se na colagem de feijões sobre a palavra “feijão”, em folhas mimeografadas.

Vygotsky (2000a) salienta que o domínio do sistema complexo de signos não pode realizar-se de forma mecânica ou por uma aprendizagem artificial. Para que as crianças apropriem-se da língua escrita, é necessário que elas reconheçam sua função social, a da comunicação entre os homens. Isso traz como exigência para o trabalho educativo o desenvolvimento de atividades que potencializem as crianças a reconhecer essa função. Atividades como: a roda de histórias, a apresentação de diversos gêneros textuais, o registro coletivo oportunizam a compreensão da função social da língua escrita pela criança. Nessa perspectiva a cópia e a memorização restringem o alcance desse objetivo, caracterizando-se como atividade desprovida de sentido humanizador, ou seja, de sua função como instrumento transformador das funções psíquicas superiores.

Outras atividades observadas, na Escola 2, foram os ateliers, como organização do trabalho pedagógico em sala, que eram planejados pela professora sem o envolvimento e escolha das crianças e que ocorriam da seguinte maneira: mesa 1 - atividade com figuras de animais de madeira (direcionada ao desenvolvimento da coordenação motora); mesa 2 - atividade com abecedário (direcionado para a assimilação das letras e registro de palavras) e a mesa 3 - composta por tampinhas de garrafa pet e um dado (atividade numérica por meio do dado). Seu diferencial em relação à Escola 1, que também trabalha com ateliers, embasados nas técnicas Freinet, está na possibilidade de escolha das crianças em participar da própria organização.

Para Dias (1994), as atividades não devem ser direcionadas às crianças como imposição, e sim proporcionadas como livre escolha da criança aos ateliers que deseja participar, destacando também que as temáticas devem estar em consonância com as necessidades do grupo e que venham a enriquecer as experiências das crianças. Na escola Freinet esses aspectos foram observados.

O planejamento das atividades pedagógicas na Escola 2 era realizado apenas pela professora, portanto sem influência da opinião das crianças. O planejamento quando visto como um trabalho coletivo entre professora e crianças, redireciona a condução do trabalho pedagógico, que passa a ter um caráter cooperativo, qualificando as atividades a serem oferecidas às crianças de acordo com os seus interesses. A atividade coletiva entre professor, a criança e criança-criança exprime colaboração e normas de conduta que estão implícitas no

processo da realização da atividade, essa é uma questão significativa na formação de motivos sociais. Como salienta Zaporózhets (1987, p. 232, tradução nossa)<sup>50</sup>:

[...] as investigações pedagógicas mostram que a presença da organização correspondente da atividade coletiva das crianças é dirigida a alcançar um resultado socialmente significativo e que exige a colaboração e ajuda mútua, no início, começam a formar motivos sociais mais simples de comportamento, que incitam a observar determinadas normas morais de conduta não sobre a influência de coações externas, sim por iniciativa própria, por convicção.)

O autor mostra a relevância do trabalho coletivo no espaço da escola para o desenvolvimento do psiquismo infantil, dando destaque à formação de motivos sociais que a atividade coletiva incita. Como afirma Leontiev (1978b) os motivos, estão ligados ao sentido que a criança atribui às atividades que realiza, é ele que conduz as ações do sujeito ao longo da atividade. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo entre professor-criança e criança-criança é de fundamental importância para que as crianças redirecionem o sentido de suas experiências na escola.

Além do planejamento das atividades diárias da Escola 2 serem idealizadas e organizadas apenas pela professora da sala do período da manhã, há também a organização de outras atividades diárias feita pela professora da tarde.

Como parte da rotina, após o almoço, as crianças costumavam brincar no parque (tanque de areia, trepa-trepa e escorregador) ou nos brinquedos no pátio (cama elástica ou quadra). Essas atividades ocorrem todos os dias, com duração de aproximadamente uma hora, até aproximadamente a hora do lanche e em seguida a hora do sono, com duas horas de duração. Neste momento, algumas crianças não dormiam e a maioria delas pedia para brincar ou realizar outras atividades como brincar com os jogos ou com os brinquedos que se encontram na sala ou ir para o pátio. Como já salientado, na idade pré-escolar a atividade guia do desenvolvimento infantil é o jogo de papéis, o que poderia justificar o fato das crianças insistirem em realizar atividades lúdicas durante a hora do sono.

Outra atividade realizada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação é a visita à Feira do Livro, organizada pela prefeitura da cidade aberto às crianças da educação infantil e ensino fundamental, assim como ao público em geral. O passeio com as crianças à feira do livro, presenciado durante a pesquisa, teve duração de 1 hora, um tempo curto para que elas

---

<sup>50</sup> [...] as investigaciones pedagógicas muestran que em presencia de La correspondiente organización de La actividade coletiva de los niños, dirigida a lograr um resultado socialmente significativo y que exige La colaboración y La ayuda mútua, em ellos tempranamente comienzan a formarse motivos sociales muy simples de comportamiento, que los incitan a observar determinadas normas morais de conducta no bajo La influencia de coacciones externas, sino por iniciativa propia, por convicción.

pudessem aproveitar as demais atividades que ocorriam no espaço da feira como: diversas peças teatrais, brincadeiras e contação de histórias.

Durante o trajeto de ônibus, as crianças queriam contar sobre o que viam no caminho como as árvores, as ruas, as lojas, momento que poderia ser aproveitado para explorar ambientes diferentes na sala de aula. Ao contrário, as crianças foram colocadas para cantar, desviando assim a sua atenção em relação ao trajeto. Para Freinet (1973), a aula passeio é o momento em que o interesse das crianças é fixado fora da sala, e é este interesse que lhes aguça a curiosidade e as novas necessidades de conhecer.

A última escola pesquisada (Escola 3) baseia o seu trabalho pedagógico em um sistema apostilado de ensino. A rotina da turma inicia-se na chegada, em que as crianças brincam com brinquedos como toquinhos de madeira e bonecas. Assim que todas as crianças chegam, a professora as chama para a roda da conversa, direcionada para a organização das atividades diárias, recados, novidades das crianças e música. As crianças eram participativas e expressavam envolvimento e interesse durante a roda. As novidades contadas não foram exploradas pela professora. Em apenas uma delas, presenciei a intervenção da professora para que as crianças aprofundassem os assuntos discutidos. Após a roda as crianças retornavam às carteiras, organizadas em fileiras e iniciavam as atividades do sistema apostilado adotado pela escola, que somavam quatro a cinco atividades por dia.

O uso de apostilas nas escolas públicas e privadas desde a Educação Infantil tem sido comum entre as escolas brasileiras. Nascimento (2011) afirma que os sistemas apostilados de ensino preconizam uma suposta garantia de qualidade. O material é composto por atividades prontas, o que já emerge a concepção de atividade nela embutida e por isso está em contradição com os princípios da teoria histórico-cultural.

Leontiev (1978b) afirma que a estrutura da atividade é constituída inicialmente pela necessidade do sujeito em realizá-la, porém estas precisam ser transformadas em motivos que são responsáveis pelo alcance final do objetivo da atividade. Esses motivos são a válvula propulsora das ações e operações da atividade que conduzirão o sentido pessoal que o sujeito atribui a ela. Leontiev (1988) aponta dois tipos de motivos, os motivos eficazes, aqueles que estabelecem uma relação consciente com o objetivo que se pretende alcançar numa determinada atividade, e os motivos compreendidos, que são aqueles que manifestam apenas a realização de ações, e não têm força de motivação. Segundo o autor, em certas condições, os motivos compreendidos se tornam eficazes, e assim novos motivos emergem.

A partir desta perspectiva teórica, pode-se questionar se a realização de atividades prontas, com ênfase em cópias e exercícios de memorização, poderiam transformar os motivos

compreendidos, aqueles que levam as crianças a realizarem as atividades da apostila, em motivos eficazes, ou seja, o uso do material se torna uma atividade obrigatória e o resultado da ação passa a ser mais significativo do que o motivo que levou a realizá-la. Essa é uma questão importante a refletir quando se considera o sistema apostilado de ensino e sobre o que e como está sendo ensinado às crianças no espaço da educação infantil, uma vez que o motivo exerce força motriz para a construção do sentido a ser atribuído por elas em relação ao espaço da infância.

Como mostra o Quadro 1, as atividades de modelagem e artísticas não foram observadas nesta escola durante o período da pesquisa. Por outro lado, as brincadeiras no pátio ocorriam todos os dias, por aproximadamente 30 minutos, um fato interessante a considerar quando se observa que outras atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil não foram realizadas, tais como as artísticas e a de criação. Embora não observadas, devido à não autorização da escola, as aulas de inglês, espanhol, informática e música também faziam parte do trabalho educativo realizado pela escola.

Com o objetivo de complementar as informações, além da descrição da rotina de cada escola e suas atividades, outras técnicas denominadas aqui atividades de intervenção foram utilizadas para a coleta dos dados tais como: entrevistas semiestruturadas, desenho e dramatização, cujos resultados são sintetizados no Quadro 2, a seguir, que apresenta os temas e sua quantificação<sup>51</sup>, destacadas pelas crianças durante as atividades de intervenção.

---

<sup>51</sup> Os números apresentados a frente de cada tema representam a quantidade que eles aparecem nas atividades, podendo ser mais de um tema por trabalho.

**Quadro 2 - Resultado das Atividades de intervenção: quantificação dos temas apresentados pelas crianças**

	<b>ESCOLA 1</b>	<b>ESCOLA 2</b>	<b>ESCOLA 3</b>
<b>Entrevistas</b>	<p>Projetos - judô, Caça-saci e Monet: (6)</p> <p>Brincar (5)</p> <p>Amigos (5)</p> <p>Parque (5)</p> <p>Aprender (4)</p> <p>Dia do brinquedo (3)</p> <p>Estudar (3)</p> <p>Brincadeiras (2)</p> <p>Textos (1)</p>	<p>Brincar (8)</p> <p>Parque (6)</p> <p>Estudar (5)</p> <p>Aprender (4)</p> <p>Amigos (4)</p> <p>Trabalhos realizados na escola(3)</p> <p>Futebol na escola (2)</p> <p>Tarefa (1)</p>	<p>Brincar (8)</p> <p>Estudar (7)</p> <p>Lição (5)</p> <p>Comer na escola (3)</p> <p>Aprender (3)</p> <p>Dormir (2)</p> <p>Parque (1)</p> <p>Amigos (1)</p>
<b>Desenho</b>	<p>Brincadeiras ao ar livre (8)</p> <p>Os amigos (6)</p> <p>Coletividade (4)</p> <p>A professora (1)</p> <p>Projeto – o caça-saci (1)</p> <p>Dia do brinquedo (1)</p> <p>Os livros como meio de aprendizagem (1)</p> <p>Parque (1)</p>	<p>Professora (9)</p> <p>Escola (8)</p> <p>Coletividade (7)</p> <p>Quadra (5)</p> <p>Parque (3)</p> <p>Alimentação na escola (2)</p> <p>Comida (2)</p> <p>Brincadeiras ao ar livre (2)</p> <p>Brincar (2)</p> <p>Brincadeiras ao ar livre (2)</p> <p>Minha casa (2)</p> <p>A cozinha (1)</p> <p>A festa junina (1)</p> <p>Passeios (Visita à Cidade da Criança) (1)</p> <p>Amigos (1)</p>	<p>Coletividade (5)</p> <p>Amigos (5)</p> <p>O jogo de futebol na aula de Educação Física (5)</p> <p>Atividades que gostariam de desenvolver na escola: aula de patinação (1), pista de skate (2)</p> <p>O parque (1)</p> <p>Escola (1)</p>
<b>Dramatização</b>	<p>Representação por meio do teatro.</p> <p>Apresentação de conceitos (Preservação da natureza, não cortar árvores e cuidar do mundo).</p> <p>O uso de mímica durante a representação.</p>	<p>O passeio à Feira do livro.</p>	<p>Representação por meio do faz de conta (personagens das histórias infantis).</p> <p>Representação das atitudes da professora frente às crianças.</p> <p>A escola como espaço de regras e punições.</p>

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

As entrevistas da Escola 1, apontaram como destaque os projetos desenvolvidos pela escola - Judô, caça-saci e Monet (6), o brincar (5), os amigos (5) e o parque (5). Esses temas mostram a relevância das atividades para as crianças e, ao mesmo tempo, refletem o que a escola está lhes oferecendo. É necessário salientar que os projetos (judô, caça-saci e Monet) são atividades que exigem do sujeito uma relação direta com a atividade prática e produtiva. A atividade do caça-saci, por exemplo, era composta pela produção das crianças de um saci na garrafa pet, assim como o projeto Monet que tinha como objetivo ensinar às crianças as técnicas de pintura do artista. Intrínseco a esse processo de construção, encontram-se as objetivações humanas como a cultura, a arte e a filosofia que se encarnam nos objetos humanos. Como afirma Davidov (1988, p. 117, tradução nossa)<sup>52</sup>: “O caráter universal da prática e também sua encarnação direta na natureza humanizada, é que se encontra assim, em sua própria medida (universalidade), o fazer da prática, a base para as formas do conhecimento, entre elas o teórico”.

Por meio da atividade objetal-prática, o homem transforma suas ideias, percepções e reflexões sobre o mundo, modificando a estrutura de seu próprio pensamento. Nesta perspectiva, as crianças ao vivenciarem experiências práticas produtivas, que se fundamentam na produção qualitativa historicamente produzida pelo homem, modificam sua forma de pensar sobre o mundo e o conhecimento produzido pode ser a porta de entrada para a criação de novas necessidades rumo a novos conhecimentos.

Além dos projetos, o brincar, os amigos e o parque são destacados pelas crianças como temáticas significativas que ocorrem no espaço da escola. Se a brincadeira é a atividade guia do desenvolvimento infantil na faixa etária pesquisada, nota-se que a escola oportuniza de forma expressiva esta atividade. O diferencial aqui é o espaço destinado à brincadeira. Diferente das outras escolas, o espaço é de terra e com árvores, o que proporciona uma grande aproximação das crianças com a natureza e com a liberdade de expressão, que são questões preconizadas por Freinet. O parque localiza-se neste espaço livre, o que permite com que as crianças possam realizar brincadeiras livres (correr, brincar de pega-pega) como ir ao parque.

Já as entrevistas da Escola 2, também trazem como temas principais o brincar (8), o parque (6) e o estudar (5). Assim como na Escola 1, o brincar é destacado pelas crianças, o que a diferencia da primeira é o espaço onde as brincadeiras acontecem, em geral realizadas na sala da turma ou no pátio coberto. O aparecimento do tema “estudar” nas entrevistas aparece

---

<sup>52</sup> *El carácter universal de la práctica y también su encarnación directa em la naturaleza humanizada, La que encuentra así su medida propia (universalidad), hacen de la practica la base para las formas del conocimiento, entre ellas el teórico.*

com maior frequência do que na Escola 1. Como mostram os dados coletados, o direcionamento da prática da professora é mais voltado para a memorização das letras e palavras, mesmo os ateliers trabalham com atividades mais padronizadas, como alfabeto móvel e a colagem de feijões sobre a palavra feijão. Atividades essas que podem levar as crianças à formação de conceitos mecanizados e desvinculados da realidade e, portanto, sem significado.

A atividade de estudo para a teoria histórico-cultural vai além de atividades de memorização ou cópia, é na realidade, a transmissão das objetivações materiais e não materiais da cultura humana pela atividade do professor, o qual deve agir como mediador nesse processo. Para Davidov (1988), a atividade de estudo é a atividade guia em um determinado período do desenvolvimento da criança e seus principais conteúdos são “[...] a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorre sobre esta base” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa)<sup>53</sup>.

As novas formações desse período são a consciência e o pensamento teórico. O autor ainda aponta que a atividade de estudo surge na criança em período escolar. No período pré-escolar, como já ressaltado, a atividade que guia o desenvolvimento infantil é o jogo de papéis, tendo as atividades de construção como aliados importantes nesse processo, atividades indispensáveis para as bases embrionárias da atividade de estudo (MARTINS, 2006).

Em relação às entrevistas da Escola 3, destacam-se os temas brincar (8), estudar (7) e a lição (5). O brincar aparece de forma expressiva assim como nas outras escolas, lembrando que, é uma atividade significativa para as crianças, o que justifica sua ênfase. O que chama a atenção nas entrevistas da Escola 3 é o destaque dos temas estudar e lição. É importante sublinhar o uso contínuo do material apostilado de ensino com as crianças (de 4 a 5 vezes ao dia) com ênfase em atividades de escrita, memorização e cópias. As vivências das crianças nesta escola se concentram em sua maioria nas atividades das apostilas o que justifica o aparecimento significativo nas entrevistas do tema estudar e lição.

Vygotsky (1928-1931/1996b, p. 18) salienta que “a atividade humana, não é simplesmente uma soma mecânica de hábitos desorganizados, senão, que se regula e se estrutura por tendências integrais de dinâmicas aspirações e interesses”. Nessa perspectiva, a atividade humana deve ser compreendida como sustância da consciência humana formadora da psique (DAVIDOV, 1988). Na compreensão da teoria histórico-cultural a atividade humana

---

<sup>53</sup> *[e]s la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño que ocurren sobre esta base.*

é mediatizada na relação entre o homem e a realidade objetiva. Esse processo apropria-se dos objetos e fenômenos que o rodeiam, num processo ativo, em que transforma e é transformado. Assim, o professor mediador é aquele que reconhece a capacidade das crianças aprenderem quando auxiliadas de forma intencional, ou seja, que o conhecimento não é inato ao sujeito, mas constituído no processo da objetivação-apropriação da cultura.

O engessamento da prática pedagógica provocado pelo uso contínuo do material e que ocupa a maior parte do tempo das crianças restringe a prática do professor de provocar e instigar as crianças a atingir o conhecimento mais elaborado, não lhes oferecendo a oportunidade de se apropriarem de objetivações materiais e não materiais diversas daquilo presente no material impresso da apostila.

Assim como as entrevistas, que traduzem as experiências das crianças no espaço da escola, os desenhos feitos pelas crianças durante a atividade de intervenção indicam temas semelhantes nas três escolas, porém com diferentes ênfases.

Os desenhos da Escola 1 trazem como temas de maior ênfase as brincadeiras ao ar livre (8), os amigos (6) e a coletividade (4). Assim como nas entrevistas, as brincadeiras e os amigos foram destacados. Os temas em destaque se articulam à medida que entendemos os princípios da escola (cooperação) o que traduz a relação explicitada nos desenhos entre as brincadeiras ao ar livre, a presença dos amigos e a coletividade.

Os desenhos da Escola 2 retratam em destaque a professora (8) a escola (8) e a coletividade (7). Assim como na Escola 1, alguns temas são comuns às entrevistas, porém o destaque aqui é para a presença acentuada da professora e a escola, registradas nos desenhos por eles em seu aspecto físico externo, a fachada do prédio.

O destaque da professora nos desenhos como pessoa física fica evidenciado, ao contrário da Escola 1, que se destacam as práticas pedagógicas que ela medeia. Assim como os desenhos que destacam a escola, que ao contrário da Escola 2, aparecem em seus aspectos internos, aquilo que lhes oferece enquanto espaço, isto mostra a mediação estabelecida entre ambas escolas e seus respectivos alunos.

Já os desenhos da Escola 3 retratam com maior evidência o jogo de futebol na aula de educação física (5), os amigos (5) e a coletividade (5), em seguida comer na escola (3) e aprender (3). A aula de Educação Física é muito aguardada pelas crianças, este é um quesito que interage com os outros temas – amigos e coletividade – além de ser o momento no qual eles se complementam. O destaque pelos temas pode dever-se ao fato de as crianças realizarem as atividades da apostila de forma incisiva (3 horas seguidas diárias) com pouco espaço para se expressarem ou vivenciarem experiências coletivas com os amigos.

A última atividade de intervenção, a dramatização trouxe temas mais diversificados entre as escolas. Na Escola 1, a dramatização foi representada por dois grupos, utilizando o teatro e a mímica como recursos. Ambas atividades realizadas no pátio aberto. O primeiro grupo (teatro) apresentou conceitos sobre a preservação da natureza, o não corte das árvores e o cuidar do mundo. Além da influência da metodologia da escola que trabalha com a reciclagem e outros projetos, além disso, há também a questão das crianças vivenciarem experiências no espaço natural da escola o que lhes proporciona um contato direto com a temática que abordaram sustentadas pela mediação da escola. O segundo grupo de crianças, focalizou por meio de mímicas, atividades relacionadas aos projetos extracurriculares que ocorrem no contra-turno da escola como a aula de balé e de judô.

O protagonismo das crianças também aparece nas atividades, quando as organizam, evidenciado na forma como o grupo conduz as dramatizações em relação ao tema que iriam abordar a forma que iriam atuar e como realizariam os processos para a efetivação da atividade. Coletivamente decidiam como se daria o desenvolvimento da dramatização.

Já na Escola 2, a dramatização é vivenciada por meio da feira do livro em que as crianças representaram o passeio realizado naquela mesma semana. Uma atividade que trouxe impacto às crianças como experiência expressiva a ponto de vivenciarem por meio da dramatização. Tiveram dificuldades de se organizarem enquanto grupo para a efetivação da atividade, principalmente em relação à discussão sobre os papéis que iriam atuar durante a dramatização e aos materiais que iriam utilizar.

Na escola 3, a dramatização realizada em uma sala de aula sem uso foi feita por dois grupos, que utilizaram como recursos o faz de conta e a brincadeira ou jogo de papéis para representar a escola. O primeiro grupo que utilizou a brincadeira de faz de conta, inicialmente, não compreendeu a proposta de representar a escola e sugeriu brincar de Batman e luta com princesas. Ao incitá-los novamente que o tema seria sobre a escola, as crianças representaram os personagens dos contos de fada nos quais as meninas atuavam como Bela Adormecida, Rapunzel e os meninos como príncipes, ou seja, continuou a não representar a escola.

O segundo grupo representou a escola por meio da reprodução das aulas de informática construindo um diálogo entre eles e uma professora representada por uma das crianças, expondo ações que envolviam regras e punições da professora representada. Regras referidas à atividade de informática como: “não pode usar o teclado agora”, “não pode brincar com esses jogos”, etc.) e as punições referentes à desobediência de suas ordens: “se levantar da cadeira marcarei você”, ou “se falar agora marcarei você”). O grupo apresentou autonomia em relação

à organização da atividade, conversando entre eles para decidirem sobre quem representaria a professora, as crianças e a organização do espaço.

Parar resumir, as atividades de brincar, amigos e estudar apareceram nas entrevistas das três escolas, porém o brincar é mais enfatizado nas Escolas 2 e 3. Na Escola 1, o tema mais abordado pelas crianças são os projetos como judô, caça-saci e Monet, que trazem como um dos eixos do trabalho a experiência prática das crianças por meio da produção de objetos e artefatos. Nas Escolas 2 e 3, o tema estudar aparece com maior incidência, o que pode se justificar pelo fato de as crianças serem submetidas às atividades de cópias e repetições.

Já os desenhos evidenciam temas que se diversificaram de escola por escola, mesmo com alguns em comum como: a coletividade, o parque e os amigos. A coletividade aparece com maior incidência nos desenhos das três escolas com a presença dos colegas da turma.

Nas dramatizações as crianças também expressaram suas vivências na escola. Na Escola 1, as crianças apresentaram conceitos aprendidos na escola como preservar a natureza. Na Escola 2, as crianças retrataram o passeio a feira do livro, atividade que havia ocorrido recentemente mas com significado importante para elas. E na Escola 3, a ênfase foi dada para a imitação das normas e punições da escola em relação às suas ações.

A escola é vista pelas crianças das escolas pesquisadas como espaço de expressões infantis onde se destacam o brincar, a coletividade, os amigos, o estudar e as atividades propostas. Nesse sentido, o cotidiano de cada escola mostra as concepções de desenvolvimento infantil, de prática pedagógica e de criança que caracterizam a sua cultura escolar, sendo fundamental ressaltar ainda algumas questões que poderão elucidar melhor as diferenças de cada escola.

Percebe-se que a Escola 1 favorece melhores apropriações pela criança da cultura mais elaborada por exemplo, o que modifica o sentido de escola das crianças como um espaço da livre expressão, da coletividade, de aprender e do conhecimento, numa perspectiva de que a escola é um espaço potencializador. Como visto na discussão dos dados, a mediação realizada pela professora na Escola 1 possibilita que as crianças participem, interajam e criem novas necessidades para que outros motivos para a realização das atividades sejam criados, motivos humanizadores, que levam a criança a se apropriar do conhecimento mais elaborado.

Na Escola 2 a relação da criança com o conhecimento elaborado é mais superficial assim como na Escola 3, pois utilizaram materiais prontos como, respectivamente, atividades mimeografadas e apostila, o que colabora com o engessamento de uma prática pedagógica capaz de mediar a construção de motivos que instiguem a construção do conhecimento mais elaborado.

Os dados também apresentaram atividades realizadas comumente nas três escolas como a roda, as brincadeiras e as atividades de escrita. Como visto, todas as crianças participam das atividades, porém a organização de cada uma delas era realizada de forma diferenciada.

A roda de conversa da Escola 1 era utilizada para mais coisas do que apenas recados, seu uso é como um instrumento pedagógico capaz de direcionar sua prática por meio da participação e interesse das crianças, o que opera na formação do conceito de cooperação e coletividade através da experiência vivida. Já nas Escolas 2 e 3 a roda destinava-se com mais ênfase aos recados ou novidades das crianças, e além disso, não é vista como um recurso pedagógico.

Já as brincadeiras eram desenvolvidas em espaço e tempos de duração diferentes. Na Escola 1 o espaço ao ar livre é expressivo para as crianças, composto por árvores e terra, o que proporcionam o contato direto com a natureza, a coletividade e as brincadeiras livres, com maior tempo disponível para o desenvolvimento de tal atividade. Dessa forma, o espaço torna-se um mediador em potencial para o brincar das crianças, ao oferecer-lhes a oportunidade de exploração e livre expressão. Na Escola 2 as crianças brincam no pátio coberto e no pátio aberto, assim como na Escola 3, porém se restringe apenas a eles, o que limita as crianças a explorarem melhor o espaço.

Já em relação à atividade de escrita, a Escola 1 trabalhou com os princípios de Freinet para a produção da escrita. Em destaque a confecção do jornal que possibilita que as crianças compreendam a função social da escrita por meio da notícia da turma. Já nas Escolas 2 e 3 as atividades de escrita se fixaram em atividades de cópias e memorização.

A roda, as brincadeiras e as atividades de escritas, comuns às três escolas diferem na forma como são organizadas e mediadas. As mediações são fundamentais para o processo de aquisição de sentido de escola para as crianças, porque é por meio delas que elas se apropriam dos bens materiais e não materiais produzidos pelo homem ao longo da história. Nessa perspectiva é fundamental considerar que essas mediações sejam da prática pedagógica realizada diretamente com as crianças ou do espaço e dos objetos que se encontram nessa determinada cultura escolar, estas práticas são frutos das concepções de desenvolvimento e educação.

De acordo com o trabalho realizado, tornou possível perceber que há divergências entre as escolas em relação às práticas oferecidas às crianças no espaço da educação infantil, que estão submetidas a determinadas culturas escolares, que conseqüentemente afetam o sentido que irão atribuir a esse espaço.

Finalmente, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas da Escola 1 oferecem atividades que melhor direcionam as crianças a um sentido mais humanizador de escola, na medida em que elas se apropriam do conhecimento de uma forma interativa e participativa. As outras escolas, mesmo realizando as mesmas atividades com as crianças, não as medeiam de forma a produzir talvez um sentido humanizador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*El proceso al que nos referimos aparece en sus formas más descarnadas en las condiciones de la sociedad de clases, de la lucha de ideologías. En esas condiciones, los sentidos personales, que reflejan los motivos engendrados por las relaciones vitales reales del hombre, pueden no hallar significados objetivos que los encarnen de un modo adecuado, y entonces comienzan a vivir como si estuviesen vistiendo ropa ajena. (LEONTIEV, 1978b, p. 121).*

Esta pesquisa teve como objetivo principal de estudo o sentido pessoal que as crianças de Educação Infantil (etapa final) atribuem à escola por meio das vivências que são proporcionadas a elas nesse espaço. A investigação deu-se por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, sendo esta última realizada em três escolas de Educação Infantil que adotam práticas pedagógicas diferentes entre si.

A parte empírica focalizou as práticas pedagógicas e demais vivências oferecidas às crianças, assim como as atividades de intervenção propostas para o auxílio da coleta dos dados (entrevistas, desenho e dramatização). A cultura escolar de cada escola também foi observada e analisada, com o intuito de refletir à luz da teoria histórico-cultural o sentido da escola para as crianças de Educação Infantil, partindo da suposição de que a cultura escolar condiciona as práticas educativas.

A teoria histórico-cultural afirma que o homem é constituído por suas relações histórico-sociais, pelas apropriações dos objetos da cultura em momentos históricos e espaços específicos, durante sua trajetória de vida. Nesse sentido, a consciência humana se modifica, tornando-se necessário estudar o homem em seu processo de transformação. A formação das qualidades humanas consiste, desde o início de seu desenvolvimento, na apropriação dos bens acumulados historicamente pela humanidade, em seu processo de educação (LEONTIEV, 1978a).

Nessa perspectiva, a escola de Educação Infantil é um espaço fundamental para que as crianças se apropriem dos bens materiais e não materiais produzidos pelo homem, ao longo da história, por meio da mediação do sujeito mais experiente que esteja envolvido na atividade. É nesse processo que o homem se humaniza, ou seja, se constitui como homem (LEONTIEV, 1978a).

Na escola atual de Educação Infantil, a preocupação em alfabetizar as crianças pequenas provocou a diminuição de grande parte de atividades essenciais para essa apropriação: brincadeiras, músicas, atividades artísticas, roda de histórias, diálogo entre pares e conhecimento de mundo. Assim, as práticas educativas atuais aparecem estereotipadas e

descontextualizadas das necessidades das crianças, com atividades mecânicas e de treinamento, as quais abreviam a infância e a apropriação da cultura pela criança.

No período pré-escolar, a criança incorpora os bens culturais produzidos pela humanidade a partir do jogo, da música, das atividades de construção, o que a conduz e a provoca a refletir, ter ideias, sentimentos e novas condutas. O reconhecimento das diversas formas de linguagens infantis, como instigadoras de práticas educativas que favoreçam a apropriação/objetivação das máximas qualidades humanas pelas crianças, está diretamente associada às concepções de criança e desenvolvimento compartilhadas pelos adultos nesse espaço.

A concepção de criança capaz, cujas expectativas e necessidades são consideradas relevantes pelo professor, leva à formação de um currículo construído com ela, em que a sua participação é de coautora das atividades propostas. Nessa situação, os interesses e as necessidades das crianças passam a ser transformados em motivos, os quais conduzirão, por meio da atividade, ao conhecimento e à apropriação das qualidades humanas.

Para a teoria histórico-cultural, a esfera motriz para essa apropriação encontra-se na atividade, considerando suas especificidades. Leontiev (1978b) enfatiza que a atividade humana consiste em sua relação com os objetos da cultura, isto é, seu caráter objetual. Conforme o autor, isso ocorre de duas formas: a primeira corresponde ao objeto em si, que modifica a atuação do homem sobre determinada atividade, ou seja, o indivíduo não mantém uma relação consciente com o objeto, permanecendo no plano da individualidade em si. A segunda resulta da apropriação humana das características objetivas e seus significados sociais, produtos do reflexo psíquico do sujeito ante a atividade realizada. Essa apropriação faz com que o indivíduo ultrapasse o plano da individualidade em-si e ocupe a categoria de individualidade para-si, quer dizer, promove a formação da sua individualidade livre e universal. Para Duarte (2007, p. 27), é possível sustentar “[...] que a formação da individualidade começa no âmbito do em-si, ou seja, sem que haja uma relação consciente para com esta individualidade”. Para isso, a escola tem papel fundamental de mediar a relação entre as esferas cotidianas e não-cotidianas para formação do sujeito, direcionando-o a se apropriar das objetivações genéricas para-si. Porém, é importante salientar que a escola não tem o poder de superar a alienação da vida dos sujeitos, numa sociedade constituída sócio-historicamente e marcada pela divisão social do trabalho, que influencia o desenvolvimento da vida humana, mas deve ser considerada como espaço em potencial para a transformação das relações sociais (DUARTE, 2007).

Nesse sentido, a diferença entre o ser humano e os outros animais está justamente na capacidade humana de realizar atividades produtivas capazes de trazer transformações não somente para si próprios, como também para a própria sociedade. Nessa produção, o homem se eleva a níveis superiores de desenvolvimento psíquico. Os estudos de Leontiev (1988, p. 65) sobre o conceito de atividade se ligam não apenas à atividade geral da criança, mas à sua atividade principal, aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da personalidade da criança, em certo estágio de desenvolvimento”, não sendo esta aquela que ocupa o maior tempo da criança em certo período de seu desenvolvimento, mas a que faz surgir novos tipos de atividade oriundos de suas experiências sociais, e que reorganizam seus processos psíquicos particulares (LEONTIEV, 1988).

Segundo o autor, a passagem da criança a um novo estágio de desenvolvimento de sua vida psíquica se dá quando ela começa a perceber que o lugar ocupado por ela, nas relações sociais que vivencia, não corresponde às suas potencialidades e necessidades, o que a faz tentar transformá-lo.

Davidov (1988) ressalta, ainda, que o conceito de atividade principal mantém uma ligação estreita com a relação estabelecida entre a criança e o meio que a cerca, conceito definido por Vygotsky (1996a) como situação social de desenvolvimento. É o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas produzidas no desenvolvimento, durante o período correspondente a cada idade.

A situação social do desenvolvimento determina novas formações próprias da idade da criança, em que se inclui a gênese das funções psicológicas superiores (linguagem, memória, imaginação, atenção, criatividade – formas psíquicas desenvolvidas), as quais mantêm uma relação íntima com o desenvolvimento da atividade principal da criança, que inicialmente é constituída coletivamente, para depois ser interiorizada por ela. É o nível atual de nossos conhecimentos (a apropriação da cultura) que contribui para esse processo.

Para essa promoção, as atividades a serem propostas na escola na infância precisam ser organizadas de forma intencional e que estejam em consonância com as necessidades específicas da criança, em cada período de seu desenvolvimento.

De acordo com a presente pesquisa, as concepções de criança e desenvolvimento estão implicadas na cultura escolar de cada escola. Autores como Forquin (1993), Chervel (1990), Juliá (2001), Viñao Frago (1995) e Cândido (1967) compartilham da ideia de que a cultura escolar é composta por várias questões de ordem coletiva e individual. Coletiva, ao se referirem à estrutura geral da escola e seus regimentos, em sua esfera administrativa e organizacional (horários, metodologias, normas); e individual, com pais, professores e

funcionários trazendo à escola suas histórias de vida, expectativas e concepções de educação, criança e desenvolvimento. Juntas, essas esferas se articulam, formando uma cultura própria e específica de cada espaço escolar, expressa em suas práticas pedagógicas.

A partir dessas relações complexas vinculadas às concepções de criança e desenvolvimento que condicionam uma compreensão de como se dá o processo de conhecimento, do papel da escola e da educação, do lugar que criança, professor e cultura ocupam nesse processo- todas elas com impacto na cultura interna escolar, qual o sentido que as crianças atribuem à escola, em face das vivências proporcionadas a elas?

Busquei esclarecer essa questão, por meio dos dados analisados, ao mostrar que a cultura escolar de cada escola condiciona as práticas educativas ali desenvolvidas. Indiquei também as possibilidades de apropriação da cultura mais elaborada pela criança, ou seja, que se apropriem dos bens materiais e não materiais criados pelo homem, ao longo de sua história mostrada pelos dados das escolas, capazes de modificar o sentido que as crianças atribuem à escola de Educação Infantil.

Para melhor visualização das peculiaridades das escolas, pesquisei os seguintes tópicos: apresentação das escolas e histórico, metodologia, estrutura física e humana, caracterização das crianças e famílias, projetos coletivos ou extracurriculares, rotina da turma pesquisada, trabalho pedagógico e planejamento da professora. Desse modo, procurei caracterizar a cultura de cada escola.

Mesmo com as diferenças da cultura escolar de cada instituição investigada, de modo geral, as crianças percebem a escola como um espaço de brincar, fazer amigos e aprender. Entretanto, as mediações realizadas pelos educadores para a realização dessas atividades proporcionam resultados diferentes.

Podemos citar como exemplo a atividade da roda da conversa, comum a todas as escolas investigadas, porém, tem seu processo de desenvolvimento diferenciado. Na escola 1, observa-se a mediação intencional da professora, que busca produzir, através dos interesses das crianças, motivos que os façam estar envolvidos com as discussões. A professora aproveita as questões surgidas durante a roda para desenvolver um currículo juntamente com as crianças. Segundo Rinaldi (1999, p. 114), “[e]stamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive”.

Percebe-se que as atividades discutidas e organizadas por meio da roda da escola 1 são evidenciadas, durante a coleta, por meio dos desenhos, entrevistas e dramatizações demonstrando um envolvimento das crianças em sua realização. Nota-se também que os

princípios freinetianos, como a livre expressão, tateamento experimental, trabalho e vida cooperativa, ficam evidenciados nas produções citadas.

Na Escola 2, a roda é utilizada para recados, novidades e contação de histórias, assim como na Escola 3, que a adota para recados, música e exposição de novidades pelas crianças. O diferencial entre as três rodas desenvolvidas é a forma como se dá a mediação. Apenas a Escola 1 usa a roda como recurso pedagógico, em que, a partir dos interesses das crianças, se desenvolvem discussões enriquecidas pela professora, ao fomentá-las por intermédio de livros e ilustrações da vida cotidiana. Esse processo efetivado na Escola 1 viabiliza igualmente a transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos, ao oferecer as crianças, de maneira intencional, discussões e experiências que incentivam essa possibilidade.

São os motivos da atividade, impulsionados pela mediação da professora que proporciona seu sentido de escola, o que reflete nas respostas das crianças em suas entrevistas, desenhos e dramatizações.

O desenvolvimento dos conceitos científicos na criança proporciona uma ação transformadora nos conhecimentos cotidianos e cria novas relações com os objetos da cultura (VYGOTSKY, 2001a).

Leontiev (1978b) ressalta que a tomada de consciência dos motivos se configura nas vivências (desejo, interesse, paixão), consideradas determinantes para o plano psicológico. As circunstâncias objetivas e as ações efetivadas nesse processo instauram o sentido pessoal.

As atividades prontas desenvolvidas nas Escolas 2 e 3 (apostiladas ou mimeografadas) mostram a superficialidade do processo de ensino e aprendizagem onde as crianças não são sujeitos que participam do referido processo.

O sistema apostilado, empregado na Escola 3, pode se tornar um instrumento de “bloqueio” para o desenvolvimento das práticas pedagógicas humanizadoras, limitando a criação e o processo de investigação das necessidades das crianças, as quais, por sua vez, têm suas experiências reduzidas no espaço da escola.

Além do uso desses materiais, verifica-se ainda o uso atividades xerocopiadas com exercícios de memorização ou repetição das letras. Esse modelo de trabalho revela a ausência de um planejamento que seja capaz de propiciar a construção de uma atitude favorável à apropriação do conhecimento, respeitando a criança em seu desenvolvimento e em suas singularidades. Um currículo assim organizado parece cooperar para a transferência de tarefas da Educação Fundamental para a Educação Infantil.

Essa concepção de Educação e organização das atividades destinadas às crianças pequenas está pautada em uma perspectiva biológica e a-histórica do desenvolvimento

humano. Isso impede o professor e a escola de disponibilizar às crianças um processo de educação que tenha em vista as apropriações das máximas qualidades humanas, pois se restringe a atividades mecânicas e alientantes. O uso de materiais prontos ilustra esse processo. Quando oferecemos à criança algo já pronto, anulamos a possibilidade de criação, imaginação e participação na atividade, de forma significativa, e objetivamos a concepção de criança incapaz e passiva. A maneira como as crianças vivenciam as atividades escolares estão relacionadas com os objetivos do sistema capitalista, cujo interesse está voltado à formação da mão de obra assalariada, produzindo sujeitos alienantes e a-críticos, diante da realidade social.

Nessa perspectiva, aprender, para a criança, torna-se algo mecânico, assim como o brincar uma atividade secundária ou de premiação. A redução das atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças produz o empobrecimento das relações entre pares, ao considerar que atividades prontas reduzem a apropriação de experiências coletivas, cooperativas e significativas.

Nesse sentido, o motivo e o fim da atividade executada pela criança são determinados por falsas necessidades, ou seja, “[...] (necessidades que não humanizam o homem), estabelece-se o caráter alienado das ações da maioria dos homens” (MELLO, 2000, p. 57). Perpetua-se, assim, uma relação distante entre a atividade humana e a consciência, a genericidade do homem.

O motivo é a válvula propulsora da constituição do sentido pessoal, que se dá através das atividades que levam o homem a se apropriar dos bens materiais e não materiais. A não compreensão dessa questão pelos professores e pela escola desencadeia práticas pedagógicas esvaziadas e mantenedoras da produção de sentido alienado de escola. Dessa forma, as vivências oferecidas às crianças na Educação Infantil ficam empobrecidas, priorizando a demanda alienada do Ensino Fundamental, que, por sua vez, está condicionada a uma visão a-histórica do desenvolvimento humano.

Para a inversão dessa realidade, os profissionais de educação devem compreender o desenvolvimento humano em seu movimento, nas atividades realizadas, vistas como ferramenta analítica, entendendo o contexto que se está inserido, ou seja, a cultura escolar. Essa compreensão pode forçar a escola a repensar suas práticas na direção de uma educação que almeje a transformação dos homens em humanos, ou seja, a chave-mestra para o processo de humanização:

Com isso, a educação das crianças – ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças, assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Nessa perspectiva, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é algo natural, mas socialmente construída por meio das mediações estabelecidas entre os homens e os bens materiais e não materiais. Segundo Mello e Farias (2010), essa nova compreensão transforma igualmente a concepção de criança que guia as ações educativas, na escola de Educação Infantil.

Assim, podemos sustentar que as diferenças encontradas nas escolas, quanto à organização administrativa, dos espaços, do tempo, da relação com as crianças e a prática pedagógica, são movidas pelas concepções de criança, educação e desenvolvimento que as orientam. Essas concepções repercutem em toda a organização interna da escola, em sua cultura escolar, incluindo as vivências oferecidas às crianças e, desse modo, no sentido pessoal que elas irão atribuir ao que é oferecido a elas.

Para Cândido (1967), a estrutura da escola vai além das paredes administrativas. É um grupo social formado por relações diversas. Nesse sentido, as concepções que a escola e o professor carregam sobre a criança e seu desenvolvimento instrumentam a prática pedagógica.

O papel do professor torna-se fundamental como mediador nesse processo, um organizador da disponibilidade da cultura material e não material, ampliando suas experiências e referências cotidianas para a esfera do conhecimento científico (MELLO; FARIAS, 2010). Busca-se, por conseguinte, afetar as crianças e que nelas sejam criadas, além das qualidades humanas, novas necessidades humanizadoras, redirecionando o sentido que atribuem à escola da infância, como um espaço de vivências significativas para a sua própria existência.

Ao iniciar e ao concluir esta tese, fiz a releitura da minha Dissertação de Mestrado, intitulada “Cadê o brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, em que trazia como apontamentos o uso de materiais prontos e de atividades estereotipadas como os principais motivos que levaram à diminuição do brincar no espaço da Educação Infantil. Essas conclusões me ensejaram o questionamento da presente pesquisa: “Qual o sentido que as crianças atribuem à escola, mediante as vivências que lhes são proporcionadas, no contexto escolar?” Ao finalizar a presente pesquisa de Doutorado, reafirmo que as atividades prontas inibem o desenvolvimento das potencialidades a serem desenvolvidas pelas crianças e reduzem a qualidade das vivências que a escola poderia oferecer a elas, produzindo um sentido alienado de escola pelas crianças. Considero o assunto ainda inesgotado e que outras questões as quais o permeiam merecem maior aprofundamento científico.

Penso que uma análise minuciosa da concepção de criança, desenvolvimento e aprendizagem estabelecida nas Políticas Públicas para a Educação Infantil possa oferecer às escolas leis substanciais, que sustentem práticas pedagógicas de respeito às necessidades e

singularidades infantis. Outra questão suscitada é a necessidade de realização de um estudo mais específico da cultura escolar da Educação Infantil, que possibilite discutir com mais profundidade a constituição dessa cultura escolarizada, no espaço da escola da Infância. Essa constatação foi provocada pelo estado da arte sobre o tema, esboçado no início da organização das referências teóricas, quando não foi encontrado nenhum material específico a respeito. Estabelecer diálogos entre Vygotsky e Freinet, em suas concepções de atividade e desenvolvimento humano, de modo mais aprofundado também seria fundamental para reflexões futuras sobre a potencialização de práticas pedagógicas capazes de conduzir as crianças à apropriação das objetivações genéricas-para-si. E, por último, mas não menos importante, sugiro avançar nas investigações sobre a relevância da “roda da conversa”, que, ao ser organizada de forma intencional, pode ser um mecanismo importante para a construção de um currículo “emergente”, o qual garanta a participação, a cooperação e a colaboração das crianças em sua constituição, de forma a contribuir com uma educação que tenha sentido humanizador para os pequenos.

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos da participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- ASBHAR, F. da S. F. Sentido Pessoal, Significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, V., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. p. 1-19.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Educação: Temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.
- BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar? da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Cadê o brincar? da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.
- BENJAMIN, W. Programa de um teatro infantil proletário. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2002. p. 111-120.
- BJORK, C. **Linéia no jardim de Monet**. São Paulo: Salamandra, 1992.
- BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. Tradução de Rita Maria Manso de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.274**, de 2006. Disponível em: <<http://www.ensinopublico.pro.br/LegislacaoFederal.aspx>>. Acesso em: 18 maio 2010.
- CÂNDIDO, A. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade: Leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1967. p. 107-128.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de La actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em La URSS** – Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DEAL, T.; PETERSON, K. Strategies for building school cultures: Principals as symbolic leaders. In: SASHKIN, M.; WALBERG, H. (Eds.). **Educational leadership and school culture**. Berkeley, CA: McCutchan, 1993. p. 89-99.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: Um diálogo com José Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006.

DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-26.

DIAS, R. J. O cotidiano na Pedagogia de Freinet. **Idéias**, n. 2, p. 69-78, 1994.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos: Ed. UFSCAR; Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. O espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos: Ed. UFSCAR; Florianópolis: Ed. UFSC, 2001. p. 67-97.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FIGLIOLI, E. C. M. **Oficina “Hora da Leitura” na Escola de Tempo Integral: contribuições para a formação do leitor**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1973.

FREINET, C. **O Método Natural I: a aprendizagem da língua**. Lisboa: Estampa, 1977.

FREINET, É. **Nascimento de uma pedagogia popular: métodos Freinet**. Lisboa: Estampa, 1978.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Tradução de D. E. Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

\_\_\_\_\_. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1996. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOBBO, G. R. R. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GROUPE MATERNEL LIEGIOIS. **Professoras da pré-escola em ação: Pedagogia Freinet**. Tradução de Ruth Joffily Dias. Campinas, s.d.

JULIÀ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LAMPERT-SHEPEL, E. The Definition of School Culture. *S & C III*. Fall, 2008. From *The Language of Learning: A Guide to Education Terms*, by J. L. McBrien and R. S. Brandt. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997. p. 89.

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos** (Uma reflexão sócio-histórica). Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978b.

\_\_\_\_\_. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. et al. (Org.). **Psicologia**. Barcelona: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizontes, 1978a.

LEONTIEV, A. N. Sense as a Psychological Concept. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 44, n. 3, p. 57-69, may-jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988. p. 59-84.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da Educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-104.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no Ensino Fundamental: necessidade e motivação**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MARKUS, G. **Marxismo y “Antropología”**. Tradução de Manuel Sacristan. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARQUES, C. S. R. **Um sonho de escola**. 1994. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MARTINS FILHO, A. J. M. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: MARTINS FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS FILHO, A. J. M.; BARBOSA, M. do C. S. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL ENCUENTRO ETNOGRÁFICO CON NIÑ@S Y ADOLESCENTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS, 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: UFRS, 2009. p. 1-22.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações Sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Idéias**, São Paulo, v. 28, p. 111-122, 1999.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil** – As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesús Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 1/1.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 365-376.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e a cultura escrita. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. de. (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Prefácio).

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun., 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo da consciência crítica**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 53-68, 2010. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/viewFile/1603/898>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MOTTA, C. C. **Ampliação do Ensino Fundamental: compreendendo o fazer do professor**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI n. 54, p. 82-89, ago. 2001.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAMURA, M. R. **O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács**. 2003. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan.-abr. 2012.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Políticas públicas, pequena infância e agência: pode-se pensar numa convergência? In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, XI., 2011, Ondina. **Anais...** Ondina: Universidade Federal da Bahia, 2011. p. 1-12.

OLIVEIRA, R. C. D. “**Agora eu...**” **Um estudo sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.** 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. Os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-70.

PARO, V. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RINALDI, C. A escuta visível. **I Taccuini**, n. 7, maio 1999. (Tradução de Suely Amaral Mello para uso em sala de aula).

ROBBINS, P.; ALVY, H. **The principal’s companion.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1995.

ROCHA, E. A. C. A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999a. p. 77-130.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em Educação no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 1999. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999b.

ROCHA, M. S. P. M. L. O Ensino de Psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 266-277, 2007.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2008.

SILVA, C. C. **Síndrome do Poli Y (duplo Y).** Disponível em: <professor.ucg.br/siteDocente/.../Síndrome%20do%20Duplo%20Y.do>. Acesso em: 01 nov. 2012.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TSUDA, M. S. **Políticas Públicas de creche**: entre as leis e a realidade. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: USP, 2010.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de Hamlet**: Príncipe da Dinamarca. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (2ª parte).

\_\_\_\_\_. (1932-1934). El problema de la edad. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996a. v. IV, p. 251-276.

\_\_\_\_\_. Estudio del desarrollo de los conceptos cinéticos em La edad infantil. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor, 2001a. v. II, p. 181-285.

\_\_\_\_\_. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2000a. v. III, p. 183-206.

\_\_\_\_\_. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-20.

\_\_\_\_\_. (1928-1931). Paidología del adolescente. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996b. v. IV, p. 10-248.

\_\_\_\_\_. (1934). Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. p. 395-486.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2001b. v. II, p. 287-348.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAPORÓZTHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología**. Moscú: Progreso, 1987. p. 228-249.

# APÊNDICE

**APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

- 1 – Por que você vem para a escola?
- 2- Onde você gosta de ficar? Em casa ou na escola?
- 3- Gosta do que tem na escola ou do que não tem na escola?
- 4- O que gosta de fazer na escola? Você pode fazer? E pode fazer sempre?
- 5- O que gostaria de fazer na escola e não faz? Por que gostaria de fazer isso? E como faria isso? Com quem?
- 6- O que gosta de fazer em casa? Com quem?
- 7- O que significa a escola para você?

# **ANEXO**

**ANEXO A – Resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi (1986, p. 10-13)**

categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: J: [ mas o que foi que houve” meu irmão também fez uma dessas’ B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[	Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [ natural J: mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo tá evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[ ]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu [ inte' ] eu queria era:: A: im M: eh: dizer que ficou pronta a cópia A: [ ah sim ] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+)  ou  (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
5. Dúvidas ou sobreposições ( )		Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que são: (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é ( caso) (incompreensível) (+) outras porque/ .../
6. Truncamentos / bruscos		Quando o falante corta a unidade pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né” C: é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+) ... Ver exemplos
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos

8. Alongamento de vogal ::		Dependendo da duração, os pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo'' (+) e::u
9. Comentários do analista	(( ))	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	“ ’ ,	Aspas duplas para subida rápida. Aspas simples para subida leve (algo como um ponto e vírgula). Aspas simples abaixo da linha para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.