



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Martins Marques, Fernanda; Sperb, Tania Mara  
A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 26, núm. 2, 2013, pp. 414-421  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18827804022>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças

## *The Preschool from the Perspective of Children*

Fernanda Martins Marques\* & Tania Mara Sperb  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil*

### **Resumo**

Fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o objetivo deste estudo foi compreender as concepções das crianças acerca da escola de educação infantil. A amostra foi composta por cinco díades de crianças de cinco anos de idade que frequentavam a pré-escola. Cenas e instruções organizadas em três sessões de brincar foram utilizadas para eliciar episódios compatíveis com os objetivos do estudo. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática. Os resultados mostraram que as crianças destacaram o brincar, as atividades, o espaço físico, os professores e as regras em suas concepções sobre a escola. Esses achados indicam a importância de se pensar quais espaços e oportunidades para brincadeiras estão sendo disponibilizados nas escolas de educação infantil.

*Palavras-chave:* Concepções de crianças, educação infantil, brincar, desenvolvimento infantil.

### **Abstract**

Based on the cultural historical perspective of human development, this investigation aimed at understanding children's concepts about preschool. The sample was composed of five 5-year-old dyads enrolled in preschool. Scenes and instructions organized along three play sessions were used to elicit episodes compatible with the questions of the study. Thematic content analysis was used to analyze the data. The results showed that play, school activities, characteristics of the physical environment, teachers and school rules were highlighted by children regarding their conceptions about school. These findings show the importance of thinking which spaces and opportunities preschools are actually providing for children.

*Keywords:* Children's conceptions, preschool, play, child development.

É cada vez mais comum que crianças brasileiras passem parte de seu tempo em escolas de educação infantil. É crescente, também, o número dessas instituições, bem como a quantidade de profissionais que se dedicam a essa etapa da educação. Isto se deve, entre outros fatores, ao reconhecimento de que o acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida auxilia o desenvolvimento infantil.

Ainda que as crianças façam parte da escola e esta se destine principalmente a elas, a maior parte das ideias e diretrizes acerca dessa instituição é uma construção dos adultos, que se dá sem o envolvimento das crianças. Escutar suas opiniões torna-se importante quando se considera que elas possuem um papel ativo enquanto membros de seu grupo cultural.

Segundo Vygotsky (1989, 1930/2009), todo ser humano contribui, com sua imaginação, com os significados e

sentidos que produz, para construir e transformar a cultura em que vive, ao mesmo tempo em que é constituído por ela. As crianças, portanto, não são passivas frente a suas experiências na escola e por essa razão podem contribuir para o desenvolvimento dessas instituições, se escutadas.

Apesar de ainda serem poucos os estudos sobre as concepções que as crianças possuem acerca das creches e pré-escolas, alguns resultados já indicam que é importante escutar as crianças. Pesquisas nacionais e internacionais têm mostrado, por exemplo, o papel de destaque que as crianças conferem ao brincar na escola (Cruz, 2002, 2008; Einarsdóttir, 2008; Sager, 2002). No estudo de Silveira (2005), o brincar esteve presente em todas as falas das crianças sobre a pré-escola, inclusive nas críticas que elas dirigiram à instituição, ao citarem a falta de tempo, de espaço e de objetos para brincar. Também no estudo de Araújo (2009), as crianças indicaram a brincadeira de faz-de-conta como a principal atividade exercida por elas no contexto da escola de educação infantil.

O destaque dado pelas crianças ao brincar investe-se de importância ainda maior ao se considerar o papel dessa atividade no desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1989), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu, assim apresentando-se acima do esperado para a sua idade e de seu comportamen-

\* Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, UFRGS, Instituto de Psicologia, Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 116, Porto Alegre, RS, Brasil 90035-003. E-mail: [fernanda\\_mm@ig.com.br](mailto:fernanda_mm@ig.com.br) e [sperbt@terra.com.br](mailto:sperbt@terra.com.br). Este artigo é derivado da Dissertação de Mestrado da primeira autora (intitulada "Concepções de Crianças sobre a Escola de Educação Infantil"), realizada sob a orientação da segunda autora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

to habitual. “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (p. 117).

Vygotsky (1989), ao abordar o brincar, refere-se especificamente ao brinquedo de faz-de-conta, tanto em sua dimensão individual quanto grupal. Mais recentemente, estudos têm mostrado a importância das brincadeiras turbulentas para o desenvolvimento infantil (Jarvis, 2006; Scott & Panksepp, 2003; Smith & Pellegrini, 2004). Estas seriam brincadeiras que envolvem comportamentos fisicamente vigorosos e agitados, como empurrar, brincar de luta e perseguir. Esses estudos vêm demonstrando que as brincadeiras turbulentas estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras e sociais nas crianças.

Embora se saiba da importância do papel do brincar para o desenvolvimento infantil, esse conhecimento nem sempre se reflete no cotidiano das creches e pré-escolas. Estudos observaram, nas rotinas das escolas de educação infantil no Brasil, ou o predomínio de atividades que enfatizam o cuidado ou o caráter escolarizante das práticas desenvolvidas nesses locais (Campos, Füllgraf, & Wiggers, 2006; Cruz, 2001; Tomazzetti, 1997).

Pesquisadores que investigam o cotidiano de creches e pré-escolas costumam enfatizar a função disciplinadora da escola, a presença de inúmeras regras e proibições e as tentativas de controle do comportamento das crianças (Barbosa, 2006; Carvalho, 2008). Não por acaso, as crianças, quando escutadas em pesquisas, mencionam com frequência as regras e a disciplina da escola (Cruz, 2002, 2008; Gonçalves, 1990). Os professores, por sua vez, costumam aparecer como os principais articuladores dessa função disciplinadora. As crianças destacam, assim, os mecanismos de controle empregados pelas educadoras, as normas básicas de sala de aula, o merecimento da punição mediante mau comportamento, etc. (Cruz, 2002, 2008; Gonçalves, 1990, 1996).

Quando boa parte do tempo e das relações estabelecidas entre adultos e crianças na escola toma essas características, a promoção do desenvolvimento das crianças fica em segundo plano. Vygotsky (1989) ressalta o papel central da interação social no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É através das interações que a criança estabelece com os adultos e pares mais capazes de seu grupo cultural que se dá a aprendizagem e a transmissão da cultura. O adulto tem, assim, um importante papel de mediador na relação da criança com os elementos culturais.

O tipo de interações, as atividades, a organização dos espaços e do tempo nas escolas infantis estão fortemente relacionados ao contexto cultural em que as instituições estão inseridas. Para Rogoff, Mosier, Mistry e Göncü (1993), as práticas sociais que promovem o desenvolvimento infantil variam conforme a cultura e estão ligadas a valores e hábitos considerados importantes em determinado contexto.

Assim, os aspectos da escola mencionados pelas crianças em pesquisas também costumam ser coerentes

com a proposta pedagógica da instituição e com os valores de sua cultura. Na Islândia, por exemplo, Einarsdóttir (2008) constatou que as crianças valorizavam muito a oportunidade de brincar com seus pares na escola. A autora ressalta que, nesse país, a filosofia e a prática da educação infantil enfatizam justamente o papel do brincar e buscam que as crianças desenvolvam desejo e curiosidade pela aprendizagem.

Já em Portugal, Oliveira-Formosinho e Lino (2008) investigaram a percepção das crianças sobre o papel das educadoras nas escolas de educação infantil. A pesquisa foi realizada em duas instituições que tinham diferentes visões de criança, de aprendizagem e do papel dos adultos na educação infantil. Os resultados mostraram que as crianças percebiam claramente as diferenças entre os tipos de ações pedagógicas desenvolvidas nas diferentes turmas e escolas pelas educadoras. Suas concepções sobre o papel das professoras também foram semelhantes às imagens que as próprias educadoras possuíam sobre sua função.

Apesar da importância e do alcance desses estudos, as concepções das crianças sobre a escola de educação infantil são, ainda, pouco investigadas. É possível que isto aconteça, em parte, devido aos desafios metodológicos que se apresentam em pesquisas com crianças pequenas, em vista da necessidade de se empregar formas de coleta de dados apropriadas para essa faixa etária.

Embora o brincar seja, atualmente, reconhecido como um lugar “ecologicamente relevante” para o estudo do desenvolvimento infantil (Pedrosa, 2005), ainda são poucas as pesquisas que usam esse contexto ao investigar as concepções das crianças sobre a escola (Gonçalves, 1990; Morassutti, 2005; Sager, 2002). Por essa razão, neste estudo procurou-se investigar as concepções das crianças participantes acerca da escola de educação infantil, através da análise de episódios ocorridos no contexto do brincar.

## Método

### *Amostra e Contexto da Pesquisa*

Participaram deste estudo cinco díades de crianças de 5 anos de idade, três compostas de meninos e duas de meninas. A composição das díades seguiu as indicações das professoras, buscando agrupar em duplas as crianças que tinham afinidade e eram próximas. Somente fizeram parte da pesquisa as crianças que desejaram participar. A direção da escola e os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>1</sup>.

A definição do nível socioeconômico dos participantes foi feita utilizando-se o índice de Hollingshead (1975)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (protocolo 2010006).

<sup>2</sup> Este índice considera o *status* socioeconômico um conceito multidimensional e, para determiná-lo, combina os níveis de escolaridade e ocupação dos responsáveis pelas crianças, gerando um escore composto. Hollingshead identifica cinco estratos sociais, conforme a pontuação obtida: empresários/profissionais (66-55 pontos), em-

Metade das crianças da amostra pertencia ao estrato social mais alto na escala proposta pelo autor, quatro crianças situavam-se no segundo patamar mais alto e apenas uma criança no patamar médio.

Os participantes frequentavam o último ano de educação infantil em uma escola que atende aos filhos e dependentes legais dos funcionários de uma instituição pública. Essa escola foi criada em um contexto de lutas de estudantes e trabalhadoras da área da Enfermagem por um local em que fosse oferecida assistência aos seus filhos pequenos. Atualmente a instituição funciona de modo ininterrupto das 7h30min às 19h, sendo que alguns alunos permanecem na escola em turno integral. Os professores e demais profissionais da escola participam de ações de qualificação e de reuniões sistemáticas para planejamento e avaliação do trabalho realizado. As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon são consideradas como embasadoras do projeto pedagógico da escola, o qual também reconhece o brincar como atividade essencial para promover o desenvolvimento e o bem estar afetivo das crianças.

#### *Delineamento, Instrumentos e Procedimentos*

Foi realizado um estudo observacional, no qual a pesquisadora ocupou a posição de observadora participante (Gold, 1958 citado por Flick, 2007). Cenas e instruções previamente organizadas em três sessões de brincar tiveram a finalidade de promover a eliciação de episódios que permitissem acessar as concepções das crianças sobre a escola de educação infantil, em observações de tipo focal.

Na primeira sessão a pesquisadora ofereceu às crianças alguns brinquedos para que elas os explorassem e montassem o cenário de uma pré-escola. O cenário foi fotografado ao final da sessão. No segundo encontro as crianças foram convidadas a fazer uma “brincadeira de creche” utilizando os brinquedos e o cenário montado na sessão anterior. No terceiro encontro foi criada uma cena dramática: a pesquisadora assumiu o papel de Pedrinho, um aluno novo que pedia aos personagens das crianças dicas sobre a escola.

Os brinquedos disponibilizados às crianças eram miniaturas de móveis e objetos característicos de uma pré-escola, tais como mesas, cadeiras, baú, estantes, painel, equipamentos de pátio, além de bonecos representando adultos e crianças, mochilas, letras, números, adesivos e pequenos cartões com desenhos. Os dados foram coletados na escola e as duplas foram as mesmas nas três sessões. Estas foram gravadas com o uso de uma filmadora, operada por uma auxiliar de pesquisa. Nas três sessões interrompeu-se a filmagem quando as crianças encerraram espontaneamente a brincadeira ou quando foi atingido o tempo máximo de 40 minutos.

presários médios/pequenos profissionais/técnicos (54-40 pontos), artesãos/funcionários de escritório/funcionários de vendas (39-30 pontos), operadores de máquinas/trabalhadores semiquilificados (29-20 pontos) e trabalhadores não qualificados/trabalhadores de serviços braçais (19-08 pontos).

#### *Procedimentos para Análise dos Dados*

Primeiramente foi realizado o recorte de material para análise, com base no que propõem Pedrosa e Carvalho (2005). Os vídeos das sessões de brincar foram cronometrados e observados separadamente pela pesquisadora e por uma auxiliar de pesquisa, que identificaram os episódios em que as concepções das crianças sobre a escola estavam evidenciadas. Após, as duas observadoras reuniram-se para discutir os segmentos registrados. O critério utilizado para delimitar o início e o final de cada episódio foi o tema presente em cada segmento. Foram identificados 239 episódios.

Em cada episódio, foram transcritas as sequências de ações, uso de objetos e verbalizações das crianças e da pesquisadora. Os episódios foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977/2008; Laville & Dionne, 2007), seguindo-se o modelo aberto para a definição das categorias e subcategorias. Duas juízas procederam à classificação dos episódios ( $k = 0,84$ )<sup>3</sup>.

#### **Resultados**

Os resultados da análise de conteúdo temática mostraram a presença de oito grandes categorias nas concepções das crianças sobre a escola: *Brincar, Atividades, Espaço Físico, Professores, Regras, Função da Escola, Relações entre Crianças e Gênero*. Em cada uma delas, foram geradas subcategorias que especificam o conteúdo trazido pelas crianças. Em função do espaço disponível, neste artigo serão apresentados e discutidos apenas os resultados mais relevantes.

Na primeira sessão, as produções das crianças centraram-se principalmente na categoria *Espaço Físico*, o que pode ser explicado pelo contexto em que foram produzidos esses dados: nessa sessão instruíam-se as crianças para que montassem o cenário de uma pré-escola. A Figura 1 mostra um dos cenários criados pelas crianças.



Figura 1. Cenário Criado Pela Diáde 2.

<sup>3</sup> Esta confiabilidade foi obtida com base em uma amostra aleatória dos dados (25% dos episódios).

Neste, percebe-se a extensão e a centralidade ocupada pelo *pátio* na representação do espaço da escola feita pela diáde. Ao fundo, é possível identificar outro elemento bastante destacado pelas crianças: a *sala*. As duas mesas que compõem esse cenário foram definidas pela diáde ora como pertencendo à sala de aula, ora como fazendo parte de outro espaço físico destacado pelos participantes: o *refeitório*. Na parte inferior da Figura 1, representado pelo pequeno quadrado e duas miniaturas de carros, está outro elemento do espaço físico: o *espaço externo à escola*.

Entre esses locais, o mais frequentemente encenado ou mencionado pelas crianças foi o *pátio*, com 17 ocorrências (41,5%), seguido da *sala*, subcategoria presente em oito episódios (19,5%). Esses dois espaços foram mencionados por todas as diádes. O *espaço externo à escola* e o *refeitório* foram indicados por quatro diádes, aparecendo em seis episódios cada (14,7%). Outros locais mencionados ou encenados pelas crianças, mas com uma frequência menor (2,4%) foram: o *berçário*, a *biblioteca*, a *reunião* e o *vídeo*. Estes foram citados por apenas uma diáde, cada um deles aparecendo em um único episódio.

Nas duas sessões posteriores, as produções das crianças sobre a escola diversificaram-se: mostraram uma distribuição menos desigual da frequência entre as categorias, ao contrário do que ocorreu na primeira sessão. É provável que as instruções dadas nesses dois encontros tenham propiciado a ocorrência de uma maior variedade de conteúdos na brincadeira desenvolvida por elas, diferentemente do que aconteceu na primeira sessão. É possível também que as crianças tenham necessitado de certo tempo para familiarizar-se com os brinquedos oferecidos, construir e negociar arranjos espaciais e atribuir significados compartilhados aos objetos.

Nas duas últimas sessões destacaram-se as categorias *Atividades*, *Professores* e *Regras*. A categoria *Atividades* mostra que para as crianças a escola é um lugar em que são desenvolvidas certas atividades típicas. As subcategorias identificadas – *Alimentação*, *Acadêmicas*, *Contação de histórias/rodinha*, *Enfermagem*, *Educação Física*, *Dormir/descansar*, *Passeio* e *Vídeo* – especificam o tipo de atividade encenado ou mencionado pelas crianças.

A atividade mais frequente foi *Alimentação* (16 ocorrências, 38,1%), que esteve presente em quatro das cinco diádes participantes da pesquisa. Essa subcategoria é ilustrada pelo episódio a seguir:

(Díade 1, Sessão 1). *P pega uma boneca e encena sua chegada até o local em que estão as mesas. P: Ah! A mesa cheia de almoço! S pega outros bonecos e diz: “Eu tô pegando eles pro almoço”. P coloca uma boneca sentada em uma das cadeiras, dizendo: “Essa é a colega que a professora disse pra dar o almoço pra eles. Hum, eu sentei primeiro!” P coloca outra boneca sentada e diz: “Ah, é hora do almoço, eu vou sentar.”*

A segunda subcategoria mais frequente foi *Atividades acadêmicas* (11 ocorrências, 26,2%), presente em quatro das cinco diádes participantes da pesquisa. Ela aplica-se a episódios em que há encenações e referências verbais

a trabalhos, estudos e aprendizagem - de letras, leitura e escrita, imãs, planetas, reciclagem, dinossauros, etc. O episódio apresentado a seguir é ilustrativo desta subcategoria.

(Díade 3, Sessão 3). *Os personagens das crianças continuam explicando a Pedrinho como é a escola. G: E a gente está estudando dinossauros, imãs... PESQ.: Hum, vocês estão estudando dinossauros, rimas... G: ÍMAS!!! PESQ.: Ah, imas. G: E também... A gente tá estudando... ô A., a gente tá estudando dinossauros, imas...e quê que mais? A: E... as letras PESQ.: Ah, tudo isso?*

Já a subcategoria *Contação de histórias/rodinha* esteve presente em sete episódios (16,6%), aparecendo em três diádes. A *Enfermagem*, mencionada ou encenada também por três diádes, em três episódios (7,1%), é atribuída aos segmentos em que as crianças encenam a ida ao serviço de enfermagem durante seu tempo de permanência na escola ou verbalizam esta situação. A *Educação Física*, presente em dois episódios (4,8%), foi uma atividade representada ou verbalizada por duas diádes. *Dormir/descansar*, *passeio* e *vídeo* foram subcategorias que apareceram com uma frequência menor (2,4%), tendo sido mencionadas por apenas uma diáde, em um único episódio.

A categoria *Professores*, por sua vez, envolve as concepções de escola das crianças como sendo um lugar no qual os educadores participam, assumindo determinados papéis, realizando atividades específicas e agindo de certas maneiras. As subcategorias especificam como o professor é encenado ou mencionado pelas crianças. Diferente de outras pesquisas, nas quais as crianças deram mais destaque ao papel disciplinador do professor (Cruz, 2002, 2008; Gonçalves, 1990, 1996), neste estudo os resultados relativos à frequência das subcategorias apontam para o predomínio das representações do educador enquanto *Determinador* (13 ocorrências, 33,3%). Essa subcategoria esteve presente em todas as diádes, sendo aplicada a episódios em que o professor aparece anunciando rotinas, determinando o início e o final das atividades, dizendo o que fazer. A representação do educador como *Determinador* mostra que, para essas crianças, os professores são as figuras de referência na organização das rotinas escolares. Observa-se isso no episódio a seguir.

(Díade 4, Sessão 2). *Os personagens de B e J estão brincando com jogos na sala quando B diz: “Guardando os brinquedos!” A pesquisadora pergunta quem estava falando isso na cena, e J responde: “a profe”. B, falando alto e cantado, diz: “Guardem os brinquedos pra ir pro pátio pequeno!”*

Já as referências dos participantes ao papel do professor como *Mediador* (presente em todas as diádes em um total de 11 ocorrências ou 28,2%) indicam que o educador é situado pelas crianças como alguém que oferece suporte direto a suas necessidades, seja no confronto com colegas ou em desafios, como machucar-se, usar um brinquedo, defrontar-se com um objeto ou com situações desconhecidas.

A representação do professor *Sentado* (subcategoria que esteve presente em três diádes, em um total de cinco

ocorrências, ou 12,9%) veio sempre associada à presença do objeto “banco”, sem outras referências sobre o que o educador estaria fazendo. Na maior parte dos episódios relativos a essa subcategoria, o professor estava sentado no pátio, enquanto as crianças brincavam. Identificaram-se ainda outras subcategorias relativas aos professores: *Diferenciado do lugar das crianças* (12,9%) refere-se a episódios em que se evidencia a percepção das crianças sobre as diferenças existentes entre o seu lugar na escola, as suas atividades, os materiais a que têm acesso e o lugar, as atividades e os materiais que são próprios dos professores; o educador como *Disciplinador*, presente em 10,2% dos episódios da categoria *Professores*, refere-se a cenas ou verbalizações em que o professor aparece ameaçando ou punindo as crianças; por fim, o professor *Doente* (2,5%) envolve encenações ou referências verbais à ausência do professor na escola por motivo de doença.

As crianças também representaram a escola como um lugar em que existem determinadas *Regras* a serem cumpridas. As subcategorias especificam o tipo de normas mencionado pelas crianças. As mais frequentes foram as de *Uso do espaço e dos materiais*, presentes em todas as diádes, num total de 16 episódios (correspondendo a 55,2% dos episódios da categoria *Regras*). Essa subcategoria é aplicada a episódios em que as crianças encenam e mencionam regras de utilização do espaço e dos materiais de uso comum, por exemplo, ter que arrumar a sala, guardar os brinquedos, etc. O episódio a seguir ilustra essa subcategoria:

(Díade 1, Sessão 1). *S está tirando as mochilas dos bonecos e amarrando-as no trepa-trepa. PESQ [para S]: Eu tô vendo que tu tá pendurando as mochilas. S: Sim, né, não pode ir no almoço com as mochilas. PESQ: Ah, não pode ir no almoço com as mochilas? P: É. Porque as mochilas são muito doidas. S: Não! Elas podem quebrar. A gente pode mexer nela e elas quebram a comida. Daí a gente fica sem. Deus, as mochilas estão prontas! Agora vamos sentar. P e S colocam os bonecos sentados à mesa.*

Outros tipos de regras também foram mencionados pelas crianças: *Segurança* (20,7%), as regras de *Comportamento* (13,8%) e de *Higiene* (10,3%).

Os resultados deste estudo também mostraram que a categoria *Brincar* foi a mais frequentemente encenada e mencionada pelas crianças, aparecendo com ênfase em suas verbalizações e encenações desde o primeiro encontro. A preponderância dessa categoria nas concepções das crianças sobre a escola de educação infantil sugere que, para elas, essa instituição é principalmente um lugar para brincar. Foram geradas três subcategorias a partir dos conteúdos trazidos pelas crianças referentes ao brincar: *Brincadeiras de pátio*, *Brincadeiras de sala* e *Adultos que brincam*.

A frequência dessas diferentes subcategorias mostra o pátio como o lugar por excelência do brincar na escola na perspectiva das crianças. Dos 58 episódios classificados sob a categoria *Brincar*, 39 deles se referiram às *Brinca-*

*deiras de pátio* (67,2%). Essa subcategoria, presente em todas as diádes, inclui brincar nos equipamentos de pátio (escorregador, trepa-trepa, balanço, gangorra, gira-gira, casinha), além de outras brincadeiras como brincar com bola, balde, pá, rolar pneu, jogar futebol, etc. O episódio a seguir ilustra essa subcategoria:

(Díade 2, Sessão 3). *A pesquisadora introduz o personagem Pedrinho e dá a consigna da terceira sessão. J e P estão segurando seus personagens. J diz: “A gente pode ir no pátio”. P fala: “A gente vai explicar agora como é”. PESQ., no papel de Pedrinho: Então me explica. Os três personagens vão até o pátio. J diz: “Aqui!” PESQ.: Ah! E o que se faz aqui? J: Aqui se brinca. P, colocando seu personagem no escorregador, diz: “E aqui se escorrega”. J, colocando seu personagem na gangorra, fala: “Ou aqui na gangorra. Eu to andando na gangorra.”*

Logo a seguir aparece a subcategoria *Brincadeiras de sala*, também presente em todas as diádes, no total de 14 episódios (24,2%). A subcategoria é atribuída a episódios em que as crianças encenam ou verbalizam o brincar com jogos (memória, damas, bingo, arco e flecha), com fantasias, colar figurinhas. O episódio a seguir ilustra a subcategoria *Brincadeiras de sala*, e mostra como as crianças as diferenciam das *Brincadeiras de pátio*:

(Díade 5, Sessão 3). *As personagens de J e E continuam dando dicas para Pedrinho sobre a escola. E: Agora a gente vai experimentar sabe o quê? PESQ.: O quê? E: Brincar na sala. PESQ.: Brincar na sala? Então vamos. J: A sala é ali [mostrando onde fica a sala de aula]. PESQ.: De que se brinca na sala? E: De brinquedo, jogos. PESQ.: É a mesma coisa que se brinca no pátio? E: Não.*

A subcategoria *Adultos que brincam* (presente em três diádes em um total de cinco ocorrências, ou 8,6%) refere-se a episódios em que as crianças encenam ou mencionam que os personagens adultos (pais ou professores) estão brincando na escola. Esta subcategoria sugere que, para as crianças, a escola é – ou poderia ser – um lugar em que também os adultos têm a possibilidade de brincar e de se divertir.

## Discussão Geral

Alguns resultados deste estudo corroboram os achados de pesquisas anteriores, como, por exemplo, em relação à importância que as crianças conferiram ao brincar (Araújo, 2009; Cruz, 2002, 2008; Einarsdóttir, 2008; Sager, 2002; Silveira, 2005), à alimentação (Cruz, 2008; Gonçalves, 1990), ao pátio (Einarsdóttir, 2008; Sager, 2002) e às regras da escola (Cruz, 2002, 2008; Gonçalves, 1990, 1996).

Ao se discutir esses resultados serão consideradas suas coerências e divergências com respeito ao contexto cultural onde a escola e os participantes da pesquisa estão situados. Isto porque a perspectiva teórica que fundamenta este trabalho ressalta o papel do contexto cultural no desen-

volvimento infantil, ao mesmo tempo em que reconhece que as crianças criam seus próprios entendimentos sobre os elementos presentes em seu contexto sociocultural, ao invés de apenas adaptarem-se a ele (Rogoff et al., 1993; Vygotsky, 1989, 1930/2009).

Certos aspectos que estiveram presentes nas concepções das crianças sobre a escola estão de acordo com a cultura em que vivem. O destaque dado por elas ao brincar, por exemplo, sugere que a importância dessa atividade está sendo reconhecida na escola que frequentam. O projeto político-pedagógico dessa instituição valoriza o brincar, mostrando coerência com a concepção educacional baseada em Vygotsky, orientação seguida pela escola para o seu fazer pedagógico, e que preconiza o brincar como fundamental para o desenvolvimento infantil.

Tudge et al. (*in press*), em um estudo transcultural em que foram examinadas as atividades cotidianas de crianças pré-escolares, observaram uma grande presença do brincar nas rotinas das escolas de educação infantil brasileiras. Segundo os autores, diferentemente do que ocorre em países como Estados Unidos e Quênia, locais em que a educação infantil tem a função de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, no Brasil a pré-escola parece ter uma função diferente: fornecer às crianças um ambiente seguro onde possam brincar. A constatação dos autores indica que a orientação fornecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Conselho Nacional de Educação, 1999; Ministério da Educação e do Desporto, 1998), referente à consideração do brincar como um eixo fundamental do trabalho a ser realizado com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas no Brasil, tem sido observada também pelas escolas de educação infantil participantes do estudo em questão.

As atividades destacadas pelas crianças no presente estudo também estão relacionadas ao contexto cultural em que vivem. As suas concepções sobre a escola mostram a presença tanto de atividades mais ligadas aos aspectos assistenciais (como *Alimentação*, *Dormir/descansar*) quanto daquelas mais relacionadas ao caráter pedagógico da educação infantil (como *Atividades acadêmicas* e *Contação de histórias/rodinha*). A integração entre cuidado e educação no atendimento à criança de 0 a 5 anos tem sido objeto de preocupação no Brasil, dada a separação histórica entre esses dois aspectos, que está relacionada ao contexto em que surgiram as creches e pré-escolas no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Conselho Nacional de Educação, 1999), por exemplo, determinam que as instituições promovam práticas que integrem educação e cuidados, entendendo a criança como um ser completo e indivisível.

A variedade de espaços físicos encenados e mencionados pelos participantes também reflete certos valores culturais acerca de que fatores são importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação In-

fantil (Ministério da Educação, 2009) recomendam, por exemplo, que as propostas pedagógicas nessa etapa da educação organizem os materiais, espaços e tempos de forma a promover deslocamentos e movimentos amplos das crianças tanto nos espaços internos da escola como nos espaços externos.

Ainda que alguns resultados tenham se mostrado coerentes com o contexto cultural onde se situa a escola e as crianças participantes, outros achados diferem do que consta nas orientações nacionais para a educação infantil (Conselho Nacional de Educação, 1999; Ministério da Educação e do Desporto, 1998; Ministério da Educação, 2009) e no próprio projeto pedagógico da escola. As referências e encenações feitas pelas crianças em relação às regras da escola, por exemplo, refletem a função disciplinar da instituição, embora esta não conste explicitamente como uma meta da escola – nem no projeto pedagógico, nem mesmo nas Diretrizes Curriculares (Conselho Nacional de Educação, 1999) ou no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Ministério da Educação e do Desporto, 1998).

Também cabe uma observação em relação à representação do educador no papel de *Mediador*. Nos episódios em que aparece, o professor foi representado pelos participantes ajudando a criança a usar os brinquedos do pátio, ou intervindo em situações em que ela se machucava, ou quando esta entrava em conflito com algum colega. No entanto, em momento algum os participantes encenaram o professor instigando as crianças, sua curiosidade e seu pensamento, afastando-se, portanto, da orientação vygotskiana preconizada pela escola como base de seu projeto pedagógico.

Já o predomínio do papel do professor como *Determinador* encontrado nos resultados da presente pesquisa sugere que a participação dessas crianças em decisões acerca do que, quando e de que modo fazer algo na escola ainda é pequena, centralizando-se as decisões na figura do educador. Novamente a proposta pedagógica da escola distancia-se desses resultados, uma vez que nela as crianças são concebidas como seres ativos, que constroem cultura e conhecimento e que precisam encontrar na escola um lugar onde possam exercer sua cidadania. Tais resultados indicam que a pergunta inicial deste estudo ainda é pertinente: as crianças vêm sendo escutadas nas instituições que frequentam?

### Considerações Finais

O presente estudo tem implicações para futuras pesquisas na área e para as práticas desenvolvidas na educação infantil. Dado o destaque conferido pelas crianças ao brincar, bem como sua importância no desenvolvimento humano, cabe investigar em futuros estudos quais concepções os professores têm sobre seu papel nessa atividade, isto é, se intervêm nos momentos de brincadeira, e de que modo o fazem.

No que concerne aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa estes se mostraram adequados aos objetivos do estudo. O brincar se mostrou um contexto fértil para investigar as concepções das crianças sobre a escola, reiterando o que propõem outros autores acerca do papel que este pode exercer em pesquisas com crianças (Leite, 2008; Pedrosa, 2005). A realização de diversos encontros mostrou-se bastante produtiva, pois permitiu que fosse disponibilizado tempo suficiente para a familiarização das crianças com os brinquedos oferecidos, para que elas pudessem atribuir significados compartilhados aos objetos e para que construíssem enredos. A sistematização das sessões de brincar e as instruções utilizadas também se mostraram úteis, pois permitiram que as produções das crianças fossem direcionadas para o tema de interesse da pesquisa.

Cabem, ainda, algumas considerações acerca das aplicações deste estudo na educação infantil. Os resultados mostraram que as crianças têm uma boa percepção acerca do funcionamento das instituições de educação infantil que frequentam. Muitos dos aspectos mencionados por elas são coerentes com a proposta pedagógica da escola e com os valores e as expectativas culturais em relação a essa instituição. Mas as crianças trouxeram também informações sobre a escola que indicam a presença de incoerência entre o que ela preconiza e a prática pedagógica, o que indica que as crianças são capazes de participar de discussões sobre temas de seu interesse.

O destaque que as crianças deram ao brincar nesta pesquisa mostra a importância de se pensar espaços e oportunidades para brincadeiras e, conseqüentemente, como esses estão sendo disponibilizados nas escolas de educação infantil. Uma instituição que pretende levar em conta as opiniões das crianças sobre a escola precisa, necessariamente, considerar que o brincar é um dos elementos mais importantes para elas nesse contexto. Destaca-se, nesta questão, a ênfase conferida pelas crianças às brincadeiras de pátio, o que suscita a pergunta: como as escolas vêm oportunizando esse tipo de brincadeiras? Diversos estudos (Jarvis, 2006; Scott & Panksepp, 2003; Smith & Pellegrini, 2004) têm mostrado a relevância deste ponto, uma vez que têm destacado a importância das brincadeiras turbulentas para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e sociais. Sabe-se que o pátio é o local da escola onde há mais oportunidades para o desenvolvimento desse tipo de brincadeira. Esse conhecimento, portanto, precisa ser considerado ao se planejar ações e organizar espaços na educação infantil.

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

## Referências

- Araújo, V. C. de (2009). Desvelando o universo da brincadeira a partir da perspectiva das crianças. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 18, 73-83.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da Educação Infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 87-128.
- Carvalho, R. S. de (2008). Problematicando as práticas do cotidiano na Educação Infantil. *Ciências & Letras*, 43, 195-212.
- Conselho Nacional de Educação. (1999, 13 abr.). Resolução CEB 1/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18.
- Cruz, S. H. V. da (2001). A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 18-60.
- Cruz, S. H. V. da (2002). Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. *Educação em Debate*, 44(2), 20-35.
- Cruz, S. H. V. da (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-93). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Einarsdóttir, J. (2008). Children's and parents' perspectives on the purposes of playschool in Iceland. *International Journal of Educational Research*, 47, 283-291.
- Flick, U. (2007). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Gonçalves, M. F. C. (1990). *"Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo": A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente* (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil).
- Gonçalves, M. F. C. (1996). *Brincar de escolinha: A construção da representação na interação de crianças em creches* (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, Brasil).
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Working paper, Yale University, New Haven, CT.
- Jarvis, P. (2006). "Rough and Tumble" play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4, 330-346.
- Laville, C. & Dionne, J. (2007). *A construção do saber*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Leite, M. I. (2008). Espaços de narrativa: Onde o eu e o outro marcam encontro. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 118-140). São Paulo, SP: Cortez.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: Autor.
- Ministério da Educação. (2009, 18 dez.). Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18.
- Morassutti, M. S. A. N. (2005). *A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil* (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil).



- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pedrosa, M. I. (2005). A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança [Resumo]. In Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ed.), *Anais do Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento* (pp. 37-42). Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., & Göncü, A. (1993). Toddler’s guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children’s development* (pp. 230-253). New York: Oxford University Press.
- Sager, F. (2002). *O significado do espaço físico da escola: Uma abordagem das representações sociais do lugar* (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil).
- Scott, E., & Panksepp, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, 29, 539-551.
- Silveira, D. B. (2005). *Falas e imagens: A escola de educação infantil na perspectiva das crianças* (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil).
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (2004). Play in great apes and humans. In A. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 285-298). New York: The Guilford Press.
- Tomazzetti, C. M. (1997, set.). *O atendimento nas creches municipais de Santa Maria/RS: Uma análise co-referencial da educação para a cidadania*. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, Brasil.
- Tudge, J. R. H., Piccinini, C. A., Sperb, T. M., Otero-Wanga, D., Lopes, R. S., & Freitas, L. B. L. (in press). *Undefended or undefined? The heterogeneity of children’s experiences in Kenya and Brazil*. New York: Berghahn Books.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo, SP: Ática. (Trabalho original publicado em 1930)