

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**Silvia Sabrina de Castro de Macedo**

**Representações Sociais de Creche e Escola  
construídas por Crianças do 1º ano do Ensino  
Fundamental**

**Belém – PA**

2014

SILVIA SABRINA DE CASTRO DE MACEDO

**Representações Sociais de Creche e Escola construídas por  
Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém – PA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA – Belém - Pará

---

M141r Macedo, Silvia Sabrina de Castro de

As representações sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do Ensino fundamental / Silvia Sabrina de Castro de Macedo; Orientadora: Tania Regina Lobato dos Santos - Belém, 2014.

260 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

1. Ensino fundamental 2. Representações sociais. 3. Creche. 4. Escola. I. Santos, Tânia Regina Lobato dos. (Orient.) III. Título.

CDD 21<sup>a</sup> ed.: 372.1

---

Silvia Sabrina de Castro de Macedo

**Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de pesquisa: Formação de Professores. Orientadora: Profa. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Data da Defesa: 25 /08/2014

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ – Orientadora  
Profa. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos  
Doutor em Educação. (PUC/SP)  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_ – Membro Interno  
Profa. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Doutor em Educação – PUC/SP – UNAMA/UAM Iztapalapa México  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_ – Membro Externo  
Profa. Dr. Laêda Bezerra Machado  
Doutor em Educação (UFRN)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

“Ao meu primogênito Pedro Eduardo, criança que sempre despertou em mim o interesse pela pesquisa com crianças no Ensino Fundamental, por nossas vivências, pelas suas falas significativas, pelos seus gestos e por suas representações de escola, manifestadas em nossos diálogos. Amo-te!”

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida, pela fé, força e coragem para seguir nesta caminhada.

Aos meus pais pela vida. Meu pai Carlos Marinho de Castro (*in memoriam*). A minha mãe Maria de Lourdes Borges de Castro pela força e coragem com que conduziu nossas vidas, pelo amor dedicação e apoio incondicional em todos os momentos de minha caminhada.

Aos meus irmãos Carlos Borges, David Jonathas, Carlos Leonardo e Eduardo Borges.

Ao meu companheiro de todas as horas Eduardo Macedo pelo amor, compreensão e pela força e dedicação com que dividiu comigo esse e muitos momentos de nossas vidas.

Ao meu filho caçula Artur pelo amor, carinho, afeto e pela alegria de compartilhar comigo a sua infância.

Ao meu sobrinho adolescente Bruno Dias Castro pelo afeto, pelo carinho e pela força.

A minha orientadora, Profa. Dr. Tânia Regina Lobato da Silva, com quem tive o prazer de dividir esta pesquisa, pela confiança, pelo apoio, atenção e dedicação. Obrigada professora por ter apostado neste trabalho, tenha em mim uma amiga.

A SEDUC pela liberação das minhas atividades para cursar o Mestrado, visto que sem isso, seria muito mais difícil a condução deste trabalho.

A CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

As professoras:

Ivanilde, que há tempos contribui com a minha formação acadêmica, pois foi minha orientadora de Iniciação Científica, contribuindo também com a minha formação pessoal, pois muito tenho aprendido sobre ética e compromisso, desde a minha atuação no NEP.

Nazaré Cristina, que foi minha professora na Graduação e que muito me ensinou – com profundidade teórica – sobre a importância da ludicidade para a criança, além de contribuir significativamente na Banca de Qualificação.

Ivany Pinto, obrigada por trazer seus conhecimentos sobre a represent social para esta pesquisa na Qualificação.

Laêda Bezerra Machado por suas contribuições e disponibilidade desde a Qualificação.

A todos os professores do PPGED UEPA. Especialmente aos que puderam ministrar disciplinas à 8ª turma:

Aos professores: Graça Silva, Maria Betânia Albuquerque, José de Anchieta, Socorro Cardoso, Marta Genú, Albenê Lis Monteiro, que muito contribuíram não só com esta dissertação, por meio dos conhecimentos compartilhados em sala de aula, mas para o despertar da pesquisa e vida acadêmica.

Em especial, a professora Maria do Perpétuo Socorro França com que tive o prazer de realizar o estágio de docência.

A toda a equipe da Secretaria do Mestrado: Jorginho, Mauro Reis e Raissa pelo apoio e atenção.

Ao Antônio, funcionário da Biblioteca do Mestrado.

A todas as crianças, atores sociais da pesquisa, por partilharem de suas representações, essenciais para este trabalho e pelos agradáveis momentos que passamos juntos na sua vivência na escola de Ensino Fundamental.

A Professora da turma do 1º ano pela recepção, apoio e atenção.

As amigas: Andrea Silveira Pereira, Maria de Jesus Lopes da Silva e Milena Monteiro pelo apoio e pela amizade que dedicaram a mim desde o início deste processo.

A amiga da SEDUC, Karina Bordalo, que compartilhou deste momento como colega de turma.

As amigas: Fernanda Amaral, Izaura Oliveira e Sayda Sueli Rosa, obrigada pela amizade.

A todos os colegas da 8ª turma do Mestrado, especialmente, para:

Cyntia França, Léiva Sousa, Margarida Rodrigues, Regiane Assunção e Shirley Nascimento pela amizade construída durante o curso de Mestrado.

As colegas da 9ª turma: Debora Nascimento, Fernanda, Gicele Holanda e Sueli Weber que compartilharam a disciplina *Perspectiva Sócio-histórica e Cultural da Educação Infantil*, ministrada pela professora Tânia Regina Lobato dos Santos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

“Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar a mão  
Há um passado, no meu presente,  
um Sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assusta o menino me dá a mão

Ele fala de coisas bonitas que eu acredito  
que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito, carácter, bondade, alegria e amor  
Pois não posso, não devo,  
não quero viver como toda essa gente insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem  
ser coisa normal

Bola de Meia, Bola de gude, o solidário não quer solidão  
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão  
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração  
toda vez que o adulto fraqueja, ele vem pra me dar a mão”.

(Milton Nascimento, 2007)

## RESUMO

MACEDO, Silvia Sabrina Castro de. **As Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Criança do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

Este estudo com base na teoria das Representações Sociais e Sociologia da Infância evidencia como as crianças que vivenciaram a Educação Infantil e que chegam ao Ensino Fundamental de nove anos, compartilham a sua familiarização com a escola. Pretendeu-se desse modo adentrar no mundo social da criança que chega ao Ensino Fundamental e tratá-la como um ator social desse processo, como um protagonista, alguém que está vivenciando experiências e que tem um olhar sobre elas e, por isso, pode nos falar sobre o que pensa, sente e entende sobre a escola e a creche, diante de todo esse processo de mudança. Como problemática de investigação levantou-se: Que representações de escola e de creche são partilhadas entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? De forma mais específica busquei analisar quais as representações da criança acerca da escola ao chegar ao Ensino Fundamental e a diferença da representação da creche da Educação Infantil? Identificar como as crianças do 1º ano escolar vivenciam a cultura escolar e os rituais construídos na escola de Ensino Fundamental. Esta investigação compreende uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Os sujeitos foram 24 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual em Belém. Para o levantamento de dados utilizei as técnicas de: observação, roda de conversa e técnica de elaboração de desenhos oralizados. O levantamento bibliográfico constitui o embasamento teórico e metodológico das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2009; DUVEEN, 2011; JODELET, 2001; SÁ, 1993); Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO e GOUVEA, 2009); Cultura Escolar e Rituais na escola (MCLAREN, 1991), Pesquisa com crianças (CORSARO, 2011 e MILLER, 2009). Para análise dos dados utilizou-se da técnica da Categorização da Análise. Os resultados demonstraram que as crianças representam a Escola ancoradas em aprendizagens objetivadas na sala de aula, em atividades centradas na leitura e escrita e no ato de estudar. A escola está ancorada para criança como lugar de não brincadeira, objetivada como lugar onde não há parque, não há brinquedo. Já a Creche está ancorada para as crianças como um lugar de brincadeiras, objetivada nas ideias de brinquedo e ancorada como lugar de aprendizagem no espaço da sala de vídeo e nas atividades de desenho, pintura e música. A análise da cultura escolar possibilitou conhecer a vivência e interação social das crianças, assim como os rituais construídos nos espaços educativos, reafirmando os motivos das representações de escola e de creche partilhadas entre as crianças.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Escola-Creche. Criança.

## ABSTRACT

MACEDO, Silvia Sabrina Castro de. **Social Representation of Nursery School and Child build by the 1st year of elementary School**. 2014. 260 f. Thesis (Education Master Degree) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

This survey, based in the theory of the Social Representation and Sociology of Childhood, evidences how children that lived the Infant Education and that get to the nine years Elementary School share their familiarization with school. It was intended, thereby, getting in the social world of the Children that get to the Elementary School and treat them like a social actor in this process, as a leading figure, someone that is living experiences and that has a look about it and, thus, they can tell us their thoughts, feelings and understandings about school before all this changing process. As the problematic of investigation it was raised: which are the representations of the child about the school when they get to the Elementary School and the difference of representation between the childcare and Infant Education? In a more specific way it was attempted to identify how children on the first scholar year live the scholar culture and the rituals built in the Elementary School. This investigation is characterized as a field research with a qualitative approach. The subjects were 24 children from the 1st year of the Elementary School from a Public State School of Belém city. For the data raising it was used techniques like: observation: round of conversation and elaboration techniques of oralized drawings. The bibliographical research constitutes the theoretical and methodological basis of the Social Representation (MOSCOVICI, 2009; DUVEEN, 2011; JODELET, 2001; SÁ, 1993); Childhood Sociology (CORSARO, 2011; SARMENTO e GOUVEA, 2009); Scholar Culture and Rituals at School (MCLAREN, 1991), Research with children (CORSARO, 2011 e MILLER, 2009). For data analysis it was used the technique of Analysis Categorization. The results showed that, for children, the School is seen as a learning place, to learn how to read, write and count. However the day care center is a place for play. The Schooling Culture Analysis made it possible to know the living and social interaction of children, as well as the rituals built in educative spaces, reaffirming the reasons of the school and child care center representations shared between children.

**Keywords:** Social Representation. School-Creche. Children.

**LISTA DE SIGLAS**

CAIC	Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ETI	Escola de Tempo Integral
DEINF	Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Educação Integral as Crianças e ao Adolescente
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
USE	Unidade Seduc na Escola
RS	Representação Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b>	Fachada da escola.....	57
<b>Fotografia 2</b>	Fachada Bloco C.....	58
<b>Fotografia 3</b>	Corredor e refeitório Bloco C.....	58
<b>Fotografia 4</b>	Sala de aula 1º ano.....	59
<b>Fotografia 5</b>	Sala de vídeo.....	59
<b>Fotografia 6</b>	Quadro sala de aula.....	60
<b>Fotografia 7</b>	Armários.....	60
<b>Fotografia 8</b>	PRONAICA acima da bandeira.....	61
<b>Fotografia 9</b>	Anfiteatro e quadra coberta.....	62
<b>Fotografia 10</b>	Oficina de desenho.....	69
<b>Fotografia 11</b>	Desenhos Creche e Escola.....	69

### DESENHOS

<b>Desenho 1</b>	Jogar Bola.....	77
<b>Desenho 2</b>	Eu Jogando bola na quadra.....	78
<b>Desenho 3</b>	Brinquedo.....	79
<b>Desenho 4</b>	No parquinho.....	80
<b>Desenho 5</b>	Uma casa uma árvore.....	80
<b>Desenho 6</b>	A creche.....	81
<b>Desenho 7</b>	Casinha.....	81
<b>Desenho 8</b>	Jogo de futebol.....	82
<b>Desenho 9</b>	Uma Escola e uma sala de aula.....	86
<b>Desenho 10</b>	Árvores.....	86

<b>Desenho 11</b>	As árvores e a Escola.....	87
<b>Desenho 12</b>	Livro e Televisão.....	88
<b>Desenho 13</b>	Eu gosto de fazer arte.....	8
<b>Desenho 14</b>	Sala de aula.....	8
<b>Desenho 15</b>	Trabalho em equipe.....	91
<b>Desenho 16</b>	Meninos.....	96
<b>Desenho 17</b>	Sala de vídeo.....	97
<b>Desenho 18</b>	A escola, o mato e a árvore.....	98
<b>Desenho 19</b>	Eu não gosto de dormir.....	116
<b>Desenho 20</b>	Eu dormindo.....	117
<b>Desenho 21</b>	Primeiro a gente chegando.....	123
<b>Desenho 22</b>	Brincar e lanchar.....	123
<b>Desenho 23</b>	A comida.....	124
<b>Desenho 24</b>	Oração e música.....	125
<b>Desenho 25</b>	A creche e o recreio.....	125
<b>Desenho 26</b>	Eu e a minha professora.....	129
<b>Desenho 27</b>	As pessoas que eu mais gosto.....	129
<b>Desenho 28</b>	Minha mãe e meu pai.....	132
<b>Desenho 29</b>	Eu e as minhas colegas.....	134
<b>Desenho 30</b>	Minha colega Maria Cecília.....	135
<b>Desenho 31</b>	Eu e meus amigos.....	135
<b>Desenho 32</b>	Coraçãozinhos eu e a minha professora.....	139
<b>Desenho 33</b>	Eu e a professora.....	140
<b>Desenho 34</b>	Eu e o meu professor.....	140

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b>	Profissões dos pais dos atores da pesquisa.....	64
<b>Quadro 2</b>	Escolha dos nomes.....	71
<b>Quadro 3</b>	Motivo da escolha.....	72
<b>Quadro 4</b>	Nome dos Professores.....	73
<b>Quadro 5</b>	Representação de creche.....	74
<b>Quadro 6</b>	Representação de escola.....	74
<b>Quadro 7</b>	Horário da escola de tempo integral.....	114

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 ENUNCIANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	18
<b>SEÇÃO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E PARA AS PESQUISAS COM CRIANÇAS.....</b>	<b>29</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	29
2.2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: crianças enquanto atores sociais.....	40
2.3 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E ESTADO DO PARÁ.....	49
<b>SEÇÃO 3: PERCURSO METODOLOGICO.....</b>	<b>55</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	56
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS DA PESQUISA.....	62
3.3 ANUNCIANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	65
<b>SEÇÃO 4: A CRIANÇA E SUAS REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E DE CRECHE.....</b>	<b>76</b>
4.1 LUGAR DE BRINCADEIRA.....	77
4.1.1 <b>Escola.....</b>	<b>77</b>
4.1.2 <b>Creche.....</b>	<b>79</b>
4.2 DIFERENÇAS NO LUGAR DE BRINCADEIRA DA ESCOLA E DA CRECHE.....	83
4.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM.....	85
4.3.1 <b>Na escola.....</b>	<b>85</b>
4.3.2 <b>Na creche.....</b>	<b>97</b>
4.3.3 <b>Representação de escola e da creche: diferenças apresentadas pelas crianças.....</b>	<b>99</b>
4.3.4 <b>Representação de pessoas que não frequentam a escola.....</b>	<b>103</b>
4.4 DESEJOS DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	105
<b>SEÇÃO 5: A CULTURA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA CRECHE.....</b>	<b>111</b>

5.1	RITUAIS DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E RITUAIS DA CRECHE DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	
5.2	CULTURA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	114
<b>5.2.1</b>	<b>Representação do tempo na escola.....</b>	<b>115</b>
5.3	RITUAIS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: alimentação, higiene, descanso e aprendizagens.....	116
5.4	RITUAIS DA CRECHE.....	122
5.5	DIFERENÇAS NOS RITUAIS DA ESCOLA E DA CRECHE.....	126
5.6	INTERAÇÃO SOCIAL NO INTERIOR DA ESCOLA E DA CRECHE.....	127
<b>5.6.1</b>	<b>Cultura de pares no interior da escola.....</b>	<b>128</b>
<b>5.6.2</b>	<b>Interação criança-criança.....</b>	<b>134</b>
5.7	INTERAÇÃO SOCIAL NA CRECHE COM OS PARES PROFESSORES.....	138
5.8	DIFERENÇAS NAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NA ESCOLA E NA CRECHE.....	141
	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>143</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>157</b>
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OFICINA DE DESENHO E RODA DE CONVERSA.....	158
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	159

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa teve início a partir de minha trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Pará, em 2002, quando motivada por alguns professores e colegas da Graduação participei do programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde desenvolvi a pesquisa, intitulada *A Inserção de Jovens e Adultos no Sistema Formal de Ensino*. No mesmo período me inserir no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/CCSE/UEPA), onde tive a oportunidade de participar de diversas práticas de Pesquisa e Extensão.

No que tange a trajetória investigativa frente à psicologia social apresentei na Graduação o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2003, onde estudei as relações entre pais e filhos e as suas implicações na vida escolar da criança.

Na Especialização em *Psicologia Educacional com ênfase em psicologia preventiva* tive oportunidade de dar continuidade aos estudos em psicologia social de modo que, em 2006, apresentei a monografia, intitulada *O papel da família e da escola frente às dificuldades de aprendizagem: uma revisão teórica*. Além disso, realizei as primeiras leituras sobre representações sociais durante a minha participação no NEP, pelos escritos de Oliveira (2004), denominado *Saberes imaginários e Representações na Educação Especial*, e com a minha inserção no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, busquei aprofundar o estudo na *Teoria das Representações Sociais* e fortalecer o vínculo com a pesquisa científica.

O ingresso no Mestrado favoreceu esse aprofundamento teórico e a partir dos referenciais e da experiência com a Educação Infantil, constatei que poderia ser relevante estudar as Representações Sociais de escola partilhadas entre as crianças que chegam ao Ensino Fundamental, após a vivência na Educação Infantil e como se constitui a cultura escolar construída no Ensino Fundamental.

Algumas motivações para a realização desta pesquisa estão relacionadas com a trajetória profissional que venho trilhando desde as minhas primeiras experiências no contexto escolar que começaram em 2007, quando assumi o

desafio de ser professora de uma turma de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ananindeua/ Pa e, em seguida, como coordenadora pedagógica da mesma secretaria, assessorando e coordenando ações formativas junto aos professores do Ensino Fundamental. Essa vivência no contexto do Ensino Fundamental me conduziu para efetivação de práticas educativas na escola e ampliação da atuação pedagógica.

Em 2009, a inserção como técnica em educação e professora dos anos iniciais da escola pública da Secretaria de Estado de Educação- SEDUC-PA. Enquanto técnica na Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DEINF-SEDUC-PA, organizava, assessorava e desenvolvia ações de Formação Continuada aos professores e técnicos em Educação infantil da rede Estadual e Municipal, além de ter contribuído na construção da política educacional para Educação Infantil e reelaboração do currículo da Educação Básica<sup>1</sup>, tendo como foco a proposta de reorientação curricular da Educação Infantil no Estado do Pará.

A partir deste momento atuo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e acompanho o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos pela SEDUC, bem como a chegada das crianças de seis anos na escola, tanto como técnica em educação como professora. Em face deste cenário, passo a redirecionar o meu olhar para as crianças no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em um processo permanente de inquietações sobre a infância nesse contexto de mudanças socioeducacionais, que considera a sua entrada na escola de Ensino Fundamental após vivência na Educação Infantil.

Minha atuação profissional sempre foi norteadada por esses dois níveis de ensino da Educação Básica. Por isso, comecei a indagar se a escola que já tinha uma rotina, espaço, tempo e relações cotidianas construídas ao longo do tempo pelos sujeitos que fazem parte do processo educativo, estaria preparada para receber a criança de seis anos? Perguntava-me também: será que as necessidades educacionais relacionadas a especificidades próprias do ser criança estão sendo atendidas pela escola? E ainda: qual será o olhar da criança a respeito da dinâmica da escola e das práticas educativas desenvolvidas neste espaço?

---

<sup>2</sup>Nesse momento, o currículo da Educação Básica encontra-se em processo de reelaboração por meio de vários projetos educativos da Secretaria de Estado de Educação.

Essas perguntas são frutos de minhas inquietações sobre a chegada da criança da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Neste sentido, Kramer (2007, p.20) enfatiza que “[...] A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental”, pois o objetivo dessas duas etapas “[...] é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos”. Por isso, “[...] o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e a produção cultural tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental” (KRAMER, 2007, p.20).

Com essa direção, esta pesquisa pretende adentrar no mundo social da criança que chega ao Ensino Fundamental e por isso tratá-la como um ator social desse processo, como um protagonista, alguém que está vivenciando experiências e que tem um olhar sobre elas e, por isso, pode falar sobre o que pensa, sente e entende sobre a escola e a cultura construídas nesse espaço, pois:

Elas, de modos muito variados estão a explorar, negociar, confrontar, desafiar, resistir, desenvolver, procurar afirmar e manter um determinado posicionamento social na complexa rede de relações de gênero, de sexualidade, etárias, de classe social e estatuto. Ai fazem intervir ora os jogos de aliança e solidariedades que alicerçam o mundo sócio afetivo das suas amizades e amores, ora os jogos de poder, lutas, resistências e exclusões que as diferenciam e hierarquizam internamente, segundo ordens de gênero, etária de classe e estatuto que no seu entrelaçamento, vão estruturando as suas relações com grupo social organizado. (FERREIRA, 2009, p.146).

Por isso, reafirmo a importância de conhecer as representações de escolas compartilhadas, entre as crianças e a sua participação como atores sociais da Cultura escolar do Ensino Fundamental, por compreender que as crianças comunicam, revelam informações importantes acerca deste tema. Com a pesquisa de campo, foi possível observar de perto o cotidiano desses atores ganhando sua confiança e aceitação no grupo, no caso das crianças que chegam a escola aos seis anos.

### 1.1 ENUNCIANDO O OBJETO DE ESTUDO

Este estudo tem como objeto as Representações Sociais do grupo de crianças que tiveram experiências educacionais em creche da Educação Infantil ou não, e chegam ao Ensino Fundamental de nove anos e compartilham a sua

familiarização com a escola, com os eventos, com os adultos e com rituais construídos. Aqui se entende a escola, a cultura escolar e os eventos escolares como fenômenos de representação social, pois o contexto e o cenário é novo para a criança. Assim, “[...] o objeto escolhido é representado como forma de torná-lo familiar ou compreensível” (SÁ, 1998, p.69).

Nessa perspectiva, é importante compreender as representações de escola no contexto da chegada da criança de seis anos ao Ensino Fundamental, pois, este cenário possibilitou e estimulou no Brasil, especificamente no Estado do Pará, uma maior atenção direcionada a infância na escola de Ensino Fundamental, haja vista que receber essas crianças, significava estabelecer reflexões a cerca das práticas educativas construídas nas escolas ao longo de vários anos, uma vez que:

A entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. [...] Ao nos propormos a receber a criança de seis anos no Ensino Fundamental, tenha ela frequentado ou não a Educação Infantil, devemos ter em mente que esse é o primeiro contato com o seu percurso no ensino fundamental [...] o momento de entrada é um momento delicado que merece toda a atenção. (NASCIMENTO, 2007, p. 28-29).

É importante destacar que de acordo com a Lei n. 11.274/2006, que altera a LDB 9694/96 e amplia o Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, os Estados e Municípios teriam até o ano de 2010, como prazo de implantação e ampliação da oferta. Nesse contexto, a SEDUC-PA implanta, em 2009, o Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino como confirma a Portaria 040/2010:

**Art. 1º** – O Ensino Fundamental de Nove Anos será obrigatório desde o ano de 2009 em todas as escolas de Ensino Fundamental que compõem o Sistema Estadual de Ensino; terá por objetivo a formação básica do (a) aluno (a), como sujeito de direito.

**Parágrafo Único** – A oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas da Rede Estadual terá como foco o processo de aprendizagem, respeitada a faixa etária das crianças, sua identidade, condição física, psíquica, social e sua fase de desenvolvimento, a partir dos seis anos de idade.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos evidencia que as escolas devem ter um olhar especial para a criança que está chegando, oriunda ou não da Educação Infantil na escola. Por isso, é importante compreender a cultura construída na escola e a própria cultura da infância, pois para Kramer (2007, p.14) a

infância é compreendida como uma construção histórica: “[...] A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com a forma de organização da sociedade, assim a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira”, visto que se modifica de acordo com o tempo, o espaço e o contexto.

Corsaro (2011) corrobora com esta ideia quando traz para o debate que a infância se constitui em uma categoria social, ou seja, um período construído socialmente: “[...] a infância é uma forma estrutural permanente, ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente”. Concomitantemente, as crianças são “[...] membros operadores de suas infâncias” e também “[...] são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção da sociedade adulta” (CORSARO, 2011, p.15-16). O autor afirma ainda que:

As crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo. Essas mesmas ações coletivas, por meio de sua repetição na cultura de pares ao longo do tempo, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenha sido apropriado pelas crianças. Além disso, essas repetições ao longo do tempo podem ocasionar alterações em certos aspectos da cultura adulta. (CORSARO, 2011, p.54).

Nessa perspectiva é importante compreender as representações que as crianças têm a respeito da escola de Ensino Fundamental, conhecer a cultura escolar e os rituais que são construídos neste espaço com seus autores. Isto suscita uma maior reflexão concernente à infância vivenciada na cultura escolar do espaço pesquisado, visto que compreender as representações de escola, partilhadas pelas crianças, pode dar pistas importantes sobre o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, após vivência em creche, de forma a encontrar subsídios que contribuam para a melhoria da prática educativa desenvolvida com crianças na Amazônia paraense.

Diante da construção do objeto de pesquisa, apresenta-se a necessidade de levantar as produções que articulem as temáticas que circulam no presente estudo e que compreendem:

- (1)** A Representação de escola do Ensino Fundamental;
- (2)** As Representações Sociais de crianças; e
- (3)** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Por isso, foi realizado o mapeamento das produções que estabeleceram a interface entre a Representação de escola, Pesquisa com crianças e Ensino Fundamental.

Nesse sentido, primeiramente, busquei levantar dados acerca da produção em nível nacional por meio do banco de dissertações e teses da CAPES e logo em seguida a nível local, no Estado do Pará, a partir dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) no período de 2007 a 2011.

No banco de pesquisa da CAPES encontrei sete dissertações que versam sobre o estudo das *Representações Sociais de crianças*, ou seja, crianças representando acerca:

- (a) do processo de hospitalização (MENESES, 2010);
- (b) da violência (COSTA, 2011);
- c) da identificação étnico racial (TRINDADE, 2011);
- (d) das práticas de embelezamento (GUISO, 2011);
- (e) da aquisição da Linguagem Escrita pela Criança Surda no Contexto da Educação Inclusiva (LEME, 2010);
- (f) da Política de Assistência Social (MEDEIROS, 2011);
- (g) da escola pública de ensino (NOVA, 2011).

Este foi o trabalho que mais se aproximou de meu objeto de pesquisa, pois, neste, Nova (2011) estuda a escola pública como objeto de representação e a criança como sujeito da representação. A autora faz uma análise subjetiva da escola a partir das representações das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda no banco de teses e dissertações da capes, encontrei 13 trabalhos que falam do *Processo de Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental* em interface com:

- (a) tensões contemporâneas (NEVES, 2011);
- (b) os sentidos socialmente construídos pelas crianças (CASTODI, 2011; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2008);
- (c) tornarem-se alunos mediados pelas identidades e pertencimentos (CASTRO, 2011);
- (d) currículo e sobre o ler e escrever (VALE, 2009);
- (e) avaliação e aprendizagem escolar (GARDINAL, 2007);
- (f) prática pedagógica de leitura e escrita (MOYA, 2009; SOUZA, 2011);

- (g) ser criança e viver a infância (AMARAL, 2008);
- (h) literatura Infantil (ABRANTES, 2011);
- (i) Contação de Histórias (RAMOS, 2011);
- (j) produção da subjetividade infantil (AGUILLAR, 2011).

No âmbito do Estado, no levantamento dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da UFPA e a UEPA foi possível observar dentre as temáticas que mais se aproximam desta pesquisa, dois estudos sobre a Implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Um deles analisa a prática Pedagógica das professoras do 1º ano (LIMA, 2011) e o segundo aborda os Discursos do MEC, SEDUC e Professoras sobre a implantação na perspectiva do Ciclo da Infância (SILVA, 2012), mas nenhum estuda as Representações Sociais de Escola para as crianças, nem a questão da chegada da criança no Ensino Fundamental, ou seja, não há estudos sobre Representação Social de crianças ou sobre a Escola de Ensino Fundamental no Estado do Pará.

Silveira (2011) fez um levantamento nas duas instituições no período de 1998 a 2010 e encontrou cinco trabalhos na UEPA e seis na UFPA sobre Representações Sociais em interfaces com diversos temas, mas não de representação de escola e nem de representação social de crianças e nenhum analisou a criança no Ensino Fundamental.

Neste sentido, entendo que a pesquisa referente ao objeto das *Representações Sociais de crianças sobre a escola e a creche*, ainda não foi realizada no Estado do Pará. Assim, esta investigação propõe-se a compreender que representações de escola são partilhadas entre as crianças do Ensino Fundamental. Por isso, mais uma vez ratifico a pertinência desta intenção de estudo, no contexto do Ensino Fundamental de nove anos e na chegada da criança de seis anos na escola pública na Amazônia paraense, uma vez que irá trazer contribuições importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental.

Este levantamento remete-se ao fato de que a interface entre as temáticas *Representações Sociais de crianças em relação à Representação de creche e escola do Ensino Fundamental após a vivência na Educação Infantil*, ainda não fora realizada nos programas citados, fato que justifica esta investigação no cenário da Amazônia paraense.

Em relação à criança como ator social, os treze trabalhos encontrados nos bancos de dissertações e teses da CAPES todos realizaram pesquisas com crianças, ou seja, as crianças são sujeitos da pesquisa. Na UFPA, encontrei duas pesquisas com crianças: a primeira versa sobre a infância pelo olhar das crianças do MST (MORAIS, 2010) e a segunda sobre as culturas infantis no espaço e tempo do recreio (SOUZA, 2009). Na UEPA, existem três trabalhos que também consideraram a criança como sujeito de pesquisa, sendo que um deles faz uma análise dos dizeres das crianças ribeirinhas do Amapá sobre a infância e a escola na Educação Infantil (PAMPHYLIO, 2010), o segundo fala sobre a cultura lúdica conformismo e resistência (GOUVEA, 2011) e o outro aborda as expressões lúdicas das crianças ribeirinhas (SILVA JUNIOR, 2011).

Cabe ressaltar que a pesquisa com crianças ganha cada vez mais espaço nos mais variados campos do conhecimento, mas ainda é um desafio, visto que o pesquisador deve compreender a criança como um ator social e produtor de cultura e conhecimento, uma vez que:

É papel do investigador compreender as crianças como sujeitas do processo, integrantes e participantes não só da pesquisa, mas também das práticas na escola, na família, e em outras instituições em que estão inseridas ou que frequentam, percebendo-as em suas diversas dimensões-pessoal, social, cultural, histórica e em seus diferentes papéis e significados. (KRAMER; SANTOS, 2011, p.27).

Neste contexto, pretendeu-se com esta pesquisa conhecer e ouvir as crianças, pois “[...] elas são, as melhores informantes do seu aqui e agora” (FERREIRA, 2009, p.149) e o que elas pensam da escola, o que pensam das atividades desenvolvidas e dos conhecimentos construídos no contexto do Ensino Fundamental. Esses dados poderão auxiliar na compreensão da cultura escolar e dos rituais construídos na escola de Ensino Fundamental, fornecendo subsídios para refletir de forma crítica sobre os possíveis problemas institucionais que se revelam por meio da voz da criança em nos múltiplos contextos, uma vez que os:

Constrangimentos/possibilidades que envolvem a relação da (s) criança(s) com os diferentes espaços-tempos das instituições educativas, as relações verticais com o adulto-educadora e as relações de maior horizontalidade com os pares, trata-se de revelar a sua agência escondida a fim de desvelar as crianças que habitam os alunos, mesmo que os pré-escolares. Trata-se de levar a sério a voz da criança, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento. (FERREIRA, 2009, p.147).

Nesta pesquisa, optou-se pelas Representações Sociais, uma vez que esta concepção teórico-metodológica propicia ao pesquisador compreender como as crianças interagem com os diferentes grupos sociais e o entendimento que têm sobre a vida em sociedade, ou seja, seu olhar sobre a escola e as práticas desenvolvidas nesse espaço educativo, por concordar que:

Inicialmente, a criança figura como objeto para representações de gênero que outros sustentam, e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar essas representações. Ao fazer isso, a criança também chega a identificar sua posição própria dentro de um mundo estruturado por essas representações. (DUVEEN, 2011, p.214).

Nesse sentido, a pesquisa com crianças é importante para se compreender como elas, aos seis anos, situam-se no mundo social da escola de Ensino Fundamental, após vivência na Educação Infantil.

Para entender as representações das crianças em relação à escola de Ensino Fundamental, trabalhei as Representações Sociais na perspectiva original de Moscovici (2010) e Jodelet (2001), fazendo uso da abordagem processual e dos processos de Ancoragem e Objetivação, pois “[...] ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem que explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício” (JODELET, 2001, p.30). Além disso, “[...] se quer comparar as representações de um mesmo grupo em diferentes ocasiões” (SÁ, 1998, p. 19), ou seja, as representações que as crianças manifestam no cotidiano da escola, pois:

As Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2010, p.43).

Assim, este trabalho tem como base a perspectiva das Representações Sociais do grupo social, tendo como atores sociais um grupo de 24 crianças com faixa etária entre seis e sete anos que frequentam o Ensino Fundamental sobre a escola, por corroborar que:

As representações nos orientam em direção ao que é visível como aquilo a que nos temos que responder; ou que relacionam à aparência a realidade; ou de novo aquilo que define essa realidade. Essas representações são tudo o que nós temos aquilo a que nossos sistemas perceptivos e cognitivos são ajustados. (MOSCOVICI, 2010, p.31-32).

Nessa via, torna-se pertinente o aporte teórico metodológico das Representações Sociais a fim de compreender as representações das crianças sobre a escola e a realidade educacional em que foram inseridas.

O *locus* da pesquisa constitui-se em uma escola de Tempo Integral (TI), que oferta o 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino. A escolha da escola foi feita mediante o critério da oferta do 1º ano do Fundamental e a inserção de maior número de crianças, oriundas de uma creche pertencente à SEDUC-PA, situada no município de Belém.

O foco nessas crianças que vivenciaram a creche se deve ao fato do meu trabalho de assessoramento técnico-pedagógico como Especialista em Educação, atuando na Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF/SEDUC), a referida creche pertencente a Secretária. Isso suscitou a curiosidade de conhecer o que essas crianças pensam da escola no momento de entrada no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os atores sociais envolvidos foram crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. A escuta das crianças foi enfatizada porque elas dão informações importantes para as reflexões acerca de suas representações sobre a escola e a cultura escolar construídas no Ensino Fundamental em direção à educação para a infância.

Para estudar as representações das crianças, entrei no *locus* da pesquisa disposta a escutar as vozes destes atores sociais sobre a chegada ao Ensino Fundamental e, isso, me remeteu a percepção que elas têm da própria cultura escolar; da prática educativa construída na Escola com seus professores, pois a:

Escola é uma invenção da modernidade, que impõe a diferença entre crianças e adultos ao estabelecer dicotomias, como competência e incompetência, estudo e trabalho, improdutivo e produtivo, é um espaço planejado pelos adultos para as crianças, que tem uma cultura própria, expressa na classificação das idades, na transformação da criança em aluno e na organização do tempo. (CARVALHO; MULLER; SAMPAIO, 2009, p.197).

Neste sentido, observei a cultura escolar construída no Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado do Pará, considerando o que afirma Frago (1995 apud FARIA FILHO et al, 2004, p.147): “[...] a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, englobava tudo o

que acontecia no interior da escola”, ou seja, nos ambientes escolares, onde estas crianças são inseridas.

Essa cultura escolar pode ser compreendida como forma de comunicação, organização, distribuição e acúmulos de conhecimentos escolares ligados à cultura dominante na sociedade de forma geral: “[...] é informada por determinantes específicos de classe social e ideologias. Cultura também inclui vários conceitos que são intrínsecos ao processo de ritual”, como aponta McLaren (1991 p.33).

Nesse sentido, o fato de possuir uma consciência de como os rituais operam, também ajudará aos professores a modificar as regras culturais que, de outra forma, ditariam os padrões hegemônicos de interação na sala de aula, bem como a melhorar a comunicação com os alunos no clima educacional frequentemente apreensivo dos dias atuais (MCLAREN, 1991).

É importante analisar a cultura da escola como um ritual para que se possa ter uma maior compreensão acerca dos padrões culturais construídos em seu interior, e que se manifestam em sua forma de funcionamento e nas mensagens ideológicas, transmitidas nos encontros pedagógicos, dentro da vida escolar do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, considerei pertinente ouvir as crianças, o que pensavam da escola a fim de conhecer a cultura escolar construída no Ensino Fundamental do *lócus* da pesquisa. Isso implicou em investigar o olhar da criança sobre a escola, sobre as práticas educativas desenvolvidas e as interações estabelecidas com seus pares adultos e crianças. Assim, a partir do estudo referente às representações das crianças acerca destes elementos, problematizo a cultura escolar no prisma da cultura da infância, em direção à construção de uma escola que contemple as singularidades da infância no Ensino Fundamental.

Com base nas Representações Sociais, Sociologia da infância e a Cultura escolar, levanto o seguinte problema de investigação: **que representações de escola e de creche são partilhadas entre as crianças do Ensino Fundamental?**

Esse problema segue acompanhado de algumas questões norteadoras:

- Quais as representações da criança acerca da escola ao chegar ao Ensino Fundamental e as diferenças da representação de Creche da Educação Infantil?

- Como as crianças do 1º ano representam e vivenciam a cultura escolar e os rituais construídos na escola de Ensino Fundamental e o que afirmam sobre a cultura da Creche?

Além disso, tive como objetivo geral:

- Identificar como as representações de escola e de creche são compartilhadas entre as crianças do Ensino Fundamental.

E objetivos específicos:

- Analisar as representações da criança acerca da escola ao chegar ao Ensino Fundamental e as diferenças da representação de Creche da Educação Infantil.
- Descrever como as crianças do 1º ano representam e vivenciam a cultura escolar e os rituais construídos na escola de Ensino Fundamental e o que afirmam sobre a cultura da Creche.

Assim, espero que por meio deste estudo possa contribuir para a compreensão das representações de creche e de escola compartilhada pelas crianças, assim como identificar como estes atores vivenciam a cultura escola do 1º ano do Ensino Fundamental e o que afirmam sobre a creche de Educação Infantil no convívio social da Escola, por meio da interação e diálogo estabelecidos com seus pares, pois é por meio da comunicação com o outro que as crianças manifestam as suas representações.

Para isso, busquei analisar as Representações Sociais de escola e creche, compartilhada pelo grupo de crianças que vivenciaram a Educação Infantil em creche e são inseridas no Ensino Fundamental de nove anos e que em suas falas revelam aspectos importantes para se possa problematizar a cultura e os rituais construídos na escola em uma perspectiva da infância na escola de Ensino Fundamental para que se possa contribuir para melhoria da qualidade do atendimento da criança nesse espaço educativo.

A fim de atender uma convenção acadêmica, apresento nesta dissertação as seguintes seções:

1) *A Teoria das Representações Sociais e sua contribuição para o campo da educação e para as pesquisas com crianças*, onde apresento um breve histórico do surgimento e as características da teoria, os seus mecanismos do processo de pensamento “ancoragem” e “objetivação”. Nesse sentido, aponto a contribuição da teoria para as pesquisas com crianças e a

escolarização da infância, importante para a compreensão deste estudo que considera a criança como um ator social.

2) *O Percurso Metodológico*, onde apresento: o *lócus* e os atores sociais da pesquisa, o campo de investigação e todos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

3) A criança e suas representações de escola e de creche, em que apresento as Representações Sociais partilhadas pelos atores sociais da pesquisa, crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Belém que vivenciaram a Educação Infantil em creches.

4) *A cultura escolar do Ensino Fundamental e da creche*, onde identifico a cultura escolar e os rituais de Escola do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, vivenciada pelas crianças nas suas interações sociais estabelecidas com seus pares nos dois espaços educativos experienciados por elas.

As duas seções de análises foram construídas com o intuito de descrever a comunicação entre o grupo e o que os atores sociais revelam em seu cotidiano, os sentidos atribuídos à escola e a creche, de forma a conhecer as representações e perceber onde estas ideias e crenças estão ancoradas e objetivadas, a fim de contribuir para a reflexão acerca da cultura escolar, voltada para a cultura da infância no Ensino Fundamental e o aprimoramento da prática pedagógica com crianças no *lócus* desta investigação.

Por fim apresento algumas considerações a respeito desta investigação, que considero pertinentes para orientar as práticas educativas com crianças nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Essas considerações não devem ser vistas como verdades absolutas, e sim como uma contribuição que poderá ser balizadora do fazer pedagógico com crianças, bem como ser reelaborada à luz de outras teorias. Além disso, apresento as referências que subsidiaram este estudo.

## **SEÇÃO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E PARA AS PESQUISAS COM CRIANÇAS**

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Nesta sessão é feito um breve histórico do surgimento da teoria das Representações Sociais, a partir do momento em que Moscovici (2010) estudou as representações coletivas de Durkheim (2011), fundamentado nas teorias do desenvolvimento de Jean Piaget (1994). Além disso, aqui são apontadas algumas características das Representações Sociais e as suas contribuições para as pesquisas no campo da educação, especificamente para as pesquisas com crianças.

A Teoria das Representações Sociais surge a partir das ideias de Serge Moscovici e já tem 50 anos. Ela nasceu na França e atualmente serve de referencial para muitos estudos, na Europa, na América Latina e no Brasil. Essa teoria subsidia os estudos no campo das ciências humanas, especificamente na Psicologia Social e na Educação, consideradas neste trabalho.

Neste estudo, apresento a teoria ou fenômeno das Representações Sociais, suas características mais marcantes, abordando as contribuições desta para as pesquisas no campo da Educação como um caminho possível para quem deseja compreender o sentido atribuído aos fatos, acontecimentos do ponto de vista dos atores sociais das suas “teorias do senso comum”. Nesse caso, as representações das crianças que estão chegando ao Ensino Fundamental.

Para construir a teoria da representação social, o psicólogo social, francês Serge Moscovici, estudou o trabalho de Durkheim (2011) sobre as representações coletivas. Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, foi um dos fundadores da

sociologia moderna e formulou as Representações Coletivas, onde ele tenta explicar alguns fenômenos, como: a religião, os mitos, a ciência, ou seja, coisas reais, fenômenos relacionados à sociedade. Nesse sentido:

Do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc. De fato, qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído. (MOSCOVICI, 2010, p. 45-46).

Primeiramente, Durkheim (2011) se apoiou em estudos da religião dos povos primitivos, de forma bem simples como afirma Sá Celso (1993). O que se traduz na seguinte definição: “[...] As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas relações com os objetos que o afetam. Para compreender a maneira como a sociedade representa a si própria e ao mundo que a rodeia” (DURKHEIM, 2011, p.21).

O conceito de representações coletivas, formuladas no início do século, deveria parecer suficiente para a sociedade ocidental da época. Porém, nas sociedades contemporâneas, novos fenômenos representacionais emergem das mais diversas formas de maneira muito dinâmica. É possível perceber, então, que atualmente: “[...] As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem” (FARR, 2011, p.39).

Diante disto, são necessárias investigações que possam reconhecer a existência de outra forma de fenômeno e é nesse sentido que Moscovici (2010) constrói o conceito ou fenômeno das Representações Sociais, por considerar que as representações coletivas de Durkheim (2011), não conseguem dar conta das representações contemporâneas emergentes como indica Sá Celso (1993). Desse modo, esse fato representou:

Um problema sério, pois, pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo. A intuição, assim como a experiência, sugere que é impossível cobrir um raio de conhecimento e crença tão amplo. Conhecimento e crença são, em primeiro lugar, demasiado heterogêneos e, além disso, não podem ser definidos por algumas por algumas características gerais. (MOSCOVICI, 2010, p.46).

A teoria das Representações Sociais defendidas e difundidas por Serge Moscovici (2010) apresentam diferenças das representações coletivas defendidas por Durkheim (2011), uma vez que, além das representações coletivas serem muito amplas e heterogêneas, essa concepção se apresentava de forma estática os dados

que eram concebidos como absolutos e irredutíveis, visto que o sociólogo Durkheim (2011) fazia parte da racionalidade científica moderna e tinha uma concepção positivista da sociedade.

Já Moscovici (2010) estava interessado em compreender a variação e a diversidade das ideias, a plasticidade, a mobilidade e a circulação das representações contemporâneas emergentes, pois a Psicologia Social cabe penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos, como ele afirma:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas nem as de suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores, as ciências, religiões e ideologias oficiais - e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (MOSCOVICI, 2010, p. 48).

Moscovici (2010) também se fundamentou nas teorias do desenvolvimento de Jean Piaget (1994), que continua seguindo o raciocínio de Durkheim (2011); toma alguns de seus conceitos, como o pensamento simbólico e o julgamento moral, tornando-o mais dinâmico, visto que Jean Piaget estudou a representação do mundo da criança, quando cria os estágios de desenvolvimento da criança até a vida adulta. O autor chama a atenção para que:

Notemos que em certos casos a criança chega a se aproximar da noção de responsabilidade coletiva: isto acontece quando a sanção escolhida se presta a esta extensão e parece atingir não só o culpado, mas a criança, em geral, em sua inferioridade e negligência. Com efeito, se se trata de a todos uma hora de castigo, enquanto somente o culpado deveria sofrê-la. (PIAGET, 1994, p.188).

Piaget (1994) estudou o senso comum das crianças do mesmo modo que Moscovici (2010) tentava estudar o senso comum dos adultos. Então, a partir dos métodos de estudos de Piaget (1994), como a observação e as entrevistas focais que Moscovici (2010) compreendeu o pensamento através da distinção sociedade/ indivíduo, e é nesse momento que a ideia de representação social se torna a ideia central de sua Teoria, como é possível perceber a partir desse trecho:

O estudo da vida mental da criança fornece uma base para uma observação rica e detalhada e tenta compreender antropológica e filosoficamente questões centrais, como: explicações, classificações, moralidade, representações espontâneas e científicas, linguagem, isto é, as funções mentais superiores, começando com seu conteúdo no contexto concreto. Foi tentador considerar o primeiro trabalho de Piaget como uma exploração

de nossa cultura através do discurso das crianças e o material coletado como expressando seu folclore, senso comum e conhecimento, tudo isso no pensamento de uma única criança. Isso me levou a considerar, sob uma nova luz, o que se poderia tornar uma psicologia social como importante disciplina Científica. (MOSCOVICI, 2010, p. 283-284).

Para Moscovici (2010), Piaget (1994) se aproximou de Durkheim (2011) quando analisou as representações das crianças de forma contínua, estendendo-se as representações dos adolescentes de forma mais lógica, ou seja, o primeiro apresenta uma evolução das representações coletivas do segundo. Assim, o conceito de representação social: “[...] abriu caminho para a psicologia das crianças de Piaget” (MOSCOVICI, 2010, p. 194). Este autor ainda faz a seguinte afirmação:

Quando eu era um Jovem pesquisador, Piaget, mais que qualquer outro cientista contemporâneo, articulou uma concepção apropriada de pesquisa em psicologia. Eu li *The Child's Conception of the Word* (1926/1929) pouco depois do que deveria, pois já tinha perto de 30 anos. Contudo, depois de ler, fiquei em estado de choque. Tive uma grande oportunidade. Graças a essa leitura e a outros escritos de Piaget, meu pensamento se libertou de muitas noções limitadoras com respeito tanto ao método de pesquisa quanto a importantes questões tratadas por nossa ciência. (MOSCOVICI, 2010, p.283).

Dessa forma, encontra-se a gênese da noção de representação das crianças nos estudos de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento sensório-motor. “[...] Em Piaget a criança é concebida como um sujeito epistêmico, lugar do desenvolvimento intelectual, segundo uma teoria preestabelecida da evolução de base biológica” como afirmam (LAUWE; FEUERHAHN, 2001, p. 283).

Duveen (2011) compartilha desta ideia, pois acredita que a análise de Piaget (1994) sobre o pensamento infantil contribui significativamente para a construção da teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, primeiro porque “[...] Piaget concebe a criança como um indivíduo autônomo, envolvido na construção do conhecimento através de processos que apenas marginalmente são afetados por influências sociais” (DUVEEN, 2011, p.216)

Os estudos de Piaget (1994) veem como central o sujeito do conhecimento, que possui estruturas cognitivas semelhantes a de outros sujeitos na mesma fase de desenvolvimento. Na perspectiva atual é importante inserir esse sujeito em lugar próprio no mundo e sempre se perguntar: não só Como, mas para Quem, o conhecimento é possível? “[...] Piaget constrói como, universal, formas de organização cognitiva que são, em si mesmas, representações sociais particulares” (DUVEEN, 2011, p. 218).

Duas formas de aquisição do conhecimento social foram descritas por Piaget (1994) e citadas por Duveen (2011): na primeira, o conhecimento é produto da transmissão social apropriado por meio da autoridade, da “assimetria de poder”. O que “[...] ocorre nas relações heterogêneas, onde a assimetria de poder exerce sua força sobre o menos poderoso” (DUVEEN, 2011, p. 219), visto que:

O essencial da moral da coação, aí compreendidas as noções mais intangíveis em matéria de justiça retributiva, sente, pelo próprio fato da estrutura poderosa do grupo, um fortíssimo sentimento de participação dos indivíduos na coletividade. Portanto, a responsabilidade é coletiva ao mesmo tempo em que é objetiva, é a sanção é exploratória. [...] Na criança a coação adulta desenvolve as noções de responsabilidade objetiva, de sanção exploratória etc. (PIAGET, 1994, p.192).

Outra forma seria a de conhecimento adquirido, por meio da elaboração cognitiva, construído junto com seus pares, do mesmo grupo, da mesma idade e, por isso, ficam livres para discutir, de forma coletiva. “[...] Aquisição através da reconstrução, em relações sociais de simetria entre companheiros” (DUVEEN, 2011, p. 231).

Isso por acreditar que a “[...] criança penetra sempre mais na sociedade dos seus semelhantes”, quando em grupo “organizam-se em classes e na vida”. Neste sentido criam a “possibilidade de responsabilidade coletiva” quando “o grupo declara-se voluntariamente solidário com o culpado em caso de conflito entre a autoridade adulta” (PIAGET, 1994, p.192).

Duveen (2011) acredita que, na teoria de Piaget (1994), a criança adquire o conhecimento social pela transmissão da representação coletiva de uma sociedade. Foi nesse ponto que Moscovici (2010) relacionou sua Teoria das Representações Sociais tornando-a mais dinâmica e atual, visto que “[...] Na infância, muito do que aparece como estático senso comum do mundo adulto está sujeito a uma forma mais dinâmica de elaborações” cognitivas que sempre “ocorrem em um contexto de relações simétricas, onde o pensamento não está limitado pelo poder hegemônico” (DUVEEN, 2011, p.224-225).

Para o autor, em sua teoria, Piaget (1994) tem uma compreensão muito profunda sobre a “[...] influência das relações sociais no desenvolvimento do conhecimento social”, uma vez que “[...] Piaget sempre retoma para o enfoque do sujeito epistêmico”. Nesse sentido, colabora com a ideia das Representações Sociais que as crianças desenvolvem desde a infância, como um ator social (DUVEEN, 2011, p. 231).

A representação mental de Piaget (1994) ou a representação social de Moscovici (2010) e de diversos autores têm a função de explicar as representações em ambientes sociais. Esse processo, no âmbito da infância, contribui para o processo de socialização das crianças que acontece por meio da interação social dessas com seus pares e das relações estabelecidas com esses, em consonância com o que dizem as autoras:

A representação é um mecanismo de capital importância na infância. Ela aparece como um Instrumento de cognição que permite a criança interpretar as descobertas do meio físico e social, realizadas por meio de suas sensações, ações e experiências, conferindo-lhes um sentido e valores fornecidos pelo meio, principalmente em suas relações e trocas com o outro. Desse modo, a representação é, ao mesmo tempo, instrumento de socialização e comunicação. (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 281).

Crianças de diferentes idades se representam, à sua maneira, a circulação do dinheiro, o funcionamento de lojas e bancos, a propriedade dos meios de produção, os jogos a dinheiro, a política, a doença mental ou a justiça. (DOISE, 2001, p 303).

Por isso, são múltiplas as abordagens nos estudos das Representações Sociais pela própria riqueza do trabalho e complexidade dos fenômenos representativos “[...] daí resulta um espaço de estudo multimensional” (JODELET, 2001, p. 27), propício à pesquisa com crianças.

Lauwe e Feuerhan (2001) fazem um balanço de algumas produções com diferentes objetos interpretados pelas crianças. Diferentes estudos analisaram as representações das crianças em contextos variados, como exemplo, citam o trabalho da Lew Fai de 1978 que abordou as representações das crianças dos personagens da mídia.

Trazem também o trabalho de Feuerhaha de 1986, onde se analisa as representações de si, das crianças no repertório lúdico, na mídia, por meio da análise dos desenhos, onde foi possível observar que as representações, muitas vezes, tornam-se modelos de conduta para a criança. Em outra pesquisa observa-se a representação da criança, presente em caricaturas que faziam dos adultos na época da Revolução Francesa, as ilustrações evidenciaram empatia, afetividade e desdém.

Destaco os estudos de Chombart de Lauwe, no período de 1976 a 1987, que, juntamente com uma equipe multidisciplinar, objetivou descrever as práticas e representações de crianças com relação ao conceito “universo de socialização” em cinco diferentes ambientes. “[...] Muitos aspectos da sociedade ou da natureza são

olhados, descobertos e interpretados pelas crianças” (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 295).

As teorias das representações são dinâmicas e se mobilizam em todos os momentos e lugares onde há comunicação entre as pessoas, como: escolas, universidades, nos locais de trabalho, ou seja, na vida cotidiana. Hoje se insere dentro da Psicologia Social do conhecimento, interessada nos processos por meio dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social, segundo Duveen (2010).

Nesse sentido: “[...] o termo **representações sociais** designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los” uma vez que “[...] a cunhagem desse termo e, portanto, a inauguração do campo deve-se ao psicólogo social francês Serge Moscovici” (SÁ, 1993, p. 19)

As Representações Sociais, como um “[...] conjunto de conceitos, afirmações e explicações devem ser consideradas como verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, pelas quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais” (SÁ, 1993, p. 26).

É importante compreender o conceito da Psicologia Social, visto que é uma disciplina que atinge os principais fenômenos históricos e culturais, abarcando um amplo campo de conhecimento que vai desde os referenciais da sociologia até os da psicologia. Mas não é uma ciência com função isolada; é sim uma ciência que considera o todo, seja dos indivíduos ou grupos sociais na continuidade da psicologia infantil. É uma ciência do desenvolvimento, da mudança, e não das reações a ambientes fixos.

Nesse momento, cabe informar que, neste trabalho, a representação social está sendo apresentada dentro do âmbito da psicologia social, uma vez que é dela a tarefa de estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seus impactos. E aqui o que interessa são as suas contribuições para as pesquisas no campo da Educação, especificamente para as pesquisas com criança.

O que caracteriza as Representações Sociais são as interações humanas, sejam entre duas ou mais pessoas ou entre grupos maiores ou mesmo grupos diferentes em todos os lugares quando encontram-se pessoas novas ou se depara com um objeto novo ou uma nova situação e familiariza-se com ela, essas representações vão emergir, pois tentar-se-á dar significado as informações que se recebe.

E no processo de comunicação entre as pessoas ou grupos que nascem as Representações Sociais, que se modificam de acordo com o tempo, pois elas circulam por muitos lugares e de várias maneiras, assim surgem novas representações a todo o momento, visto que:

[...] a característica específica dessa representação é precisamente a de que elas corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagens, ser comparadas a obra de arte do que a reações mecânicas. (MOSCOVICI, 2010, p.48).

Ao apreender as Representações Sociais, se estuda o ser humano que pensa, que tem dúvida, que fórmula resposta e acima de tudo que busca compreender o processo de comunicação, ou seja, “[...] as pessoas pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”, perante “os acontecimentos” (MOSCOVICI, 2010, p.45).

Em uma sociedade pensante a representação social ocupa um lugar que pode ser: “Universos consensuais” ou “reificados”, que são universos de pensamento existentes dentro da sociedade contemporânea.

No universo consensual, a sociedade:

[...] é uma criação visível, contínua, permeada de sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana, e agindo tanto como reagindo, como ser humano. Em outras palavras o ser humano é aqui a medida de todas as coisas. (MOSCOVICI, 2010, p.49-50).

Neste sentido, coincide com o interesse imediato, a realidade prática, onde todos estão no mesmo patamar e podem manifestar suas ideias, suas teorias, como forma de se comunicar sem se preocupar com o rigor científico de objetividade ou verificação. “[...] Aos universos consensuais correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais”, (SÁ, 1993, p. 28).

Compreende-se o universo reificado por meio das ciências, pois neste há toda uma organização dentro da sociedade, e esta é entendida como um sistema com regras hierarquias com papéis sociais e classes desiguais. A maior participação na sociedade é adquirida por meio do trabalho competente e nível de qualificação e não por vontade própria do indivíduo. Assim:

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidade sólidas, básicas, invariáveis que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como: pessoas,

ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é. Todas “as coisas, quais quer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano”. (MOSCOVICI, 2010, p.50).

Para compreender porque se cria as Representações Sociais deve-se compreender a ideia de “Familiar” e “não familiar” dentro de uma realidade social, no momento em que surge uma novidade, um fato novo, uma nova ciência, uma doença nova, “[...] o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Ai opera os processos pelos quais ele passa a ser familiar” (SÁ,1993, p. 37). Ou seja:

O ato da rerepresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos percepções normalmente interligada e pela sua colocação em um contexto onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida. (MOSCOVICI, 2010, p 56-57).

O desconhecido torna-se agora conhecido quando se transfere um conceito ou percepção comum do nosso dia para algo que era estranho e nos perturbava. Dessa forma, o novo se introduz aos universos consensuais e passa a ser familiar, pois, “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não Familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2010, p.54).

Para tornar o não familiar em familiar utilizam-se dois mecanismos do processo de pensamento baseados na memória que são: a **Ancoragem** e a **Objetivação**: são esses processos que geram as Representações Sociais. O primeiro mecanismo do processo de pensamento chama-se **Ancoragem**: “[...] Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nos pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2010, p.61).

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. [...] Classificar algo significa que nós o confiamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. [...] Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. (MOSCOVICI, 2010, p. 61-63).

O outro processo chama-se **Objetivação** que também forma as Representações Sociais e atua por meio da memória e da linguagem de onde criamos conceitos mais próximos da realidade que conhecemos. “[...] Objetivação

une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Transforma o que era antes somente uma ideia em realidade concreta, palpável. “[...] Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (MOSCOVICI, 2010, p. 71-72). Logo:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rótulos com um nome. A segunda mais ou menos direcionada para fora (para os outros) tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2010, p. 78).

O Fenômeno das Representações Sociais dá importantes contribuições tanto para a psicologia do desenvolvimento, que estuda a psicologia social da criança quanto para a psicologia social, que estuda a psicologia do desenvolvimento dos adultos, nas investigações da sociologia da vida cotidiana. Por isso, também é muito relevante para as pesquisas no campo da Educação como grande área e também para as suas subáreas de conhecimento, como a educação da infância. Neste caso, porque o estudo realiza pesquisa com crianças e pretende conhecer as suas representações. Isso pode ser confirmado por diversos autores tanto do campo das Representações Sociais quanto do campo da Educação:

Efetivamente, é nos campos ditos de Psicologia aplicada, como a psicologia da saúde, da educação, do trabalho social, do meio ambiente etc. que o recurso ao enfoque das RS se tem revelado como mais produtivos, particularmente na América Latina. Nesses campos, as pesquisas se apoiam sobre as características dos fenômenos representacionais destacados pela teoria, na medida em que devem tratar de problemas ligados ao conflito entre diferentes saberes. (JODELET, 2007, p.51).

Para a área da educação, o estudo das representações sociais oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à formação de pensar e agir nesse processo. (PINTO, 2009, p.32- 33).

As representações sociais instrumentalizam o educador para compreensão das práticas cotidianas escolares, ao explicitar as imagens e as teorias implícitas dos atores educativos sobre determinados fatores e elementos do processo educacional. (OLIVEIRA, 2011, p.42).

As representações podem ser consideradas matéria prima para a análise social e também para ação pedagógica-política de transformação, pois retratam a realidade segundo determinada segmento da sociedade. (MINAYO, 2011, p.91).

Nesse prisma, as Representações Sociais contribuem para as pesquisas em educação, uma vez que possibilitam examinar os fatores sociais na formação, no desenvolvimento do senso comum em sujeitos sociais na vida cotidiana, nos vários locais, onde os processos educativos acontecem sejam em ambiente formais, como: escolas, creches, universidades etc. Ou em ambientes não formais, observando os vários objetos sociais, como: “[...] as práticas populares, as cidades, as características dos diferentes bairros e regiões; a Amazônia, sua história, sua cultura” (SÁ,1993, p.24-25), seus moradores; as classes sociais, as classes de pessoas, como: o adulto a criança, os jovens e os velhos, o masculino e o feminino, os homossexuais, as tecnologias como o computador; as desigualdades sociais e educacionais, o menino de rua, as drogas e muito mais, pois essa diversidade foi retirada da lista muito mais ampla ilustrada por. Sá (1993).

O estudo das Representações Sociais é histórico e se desenvolve desde a primeira infância até a vida adulta. Passou a ser alvo de críticas e questionamentos no meio acadêmico da psicologia. O que foi muito positivo para a Teoria, uma vez que continua na atualidade, inspirando novos estudos, nova pesquisas que buscam esse referencial teórico para os estudos do cotidiano e isso prova que como teoria tem sido relevante na produção de conhecimento, principalmente para as ciências humanas e a Educação, e reafirmo essa importância para a pesquisa com crianças.

Nesse sentido, reitero que este estudo se aplica muito bem as pesquisas no campo da educação e nas pesquisas com crianças, haja vista, que favorece a compressão dos processos históricos e sociais e as relações diversas existentes nos ambientes escolares entre os mais variados grupos e “[...] sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, no caso, pais e filhos, professores e alunos” (PINTO, 2009, p. 33), gestores e outros atores sociais que existem na sociedade como um todo e que participam de forma direta ou indireta da dinâmica do ambiente e processo educativo como um todo.

Ressalto que esse diálogo teve o objetivo de fazer uma reflexão sobre as contribuições das teorias da psicologia do desenvolvimento de Piaget (1994) tanto para a construção da teoria das Representações Sociais quanto para a sociologia da infância, formando uma base para a nova sociologia da infância, pois Piaget (1994) já acreditava que no papel ativo das crianças, influenciando muitos pesquisadores, não só os citados nesta sessão mais muitos outros, que também trabalham com

estudos que envolvam crianças, sendo possível nos dias atuais a utilização do termo “atores sociais” em pesquisas com crianças.

## 2.2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: crianças enquanto atores sociais

Na perspectiva da sociologia da infância, William Corsaro (2011) ressalta a importância do trabalho de Jean Piaget (1968) na abordagem construtivista, uma vez que ele estudou “a evolução do conhecimento da criança” e esses estudos mudaram a imagem das crianças na “psicologia do desenvolvimento”, visto que “[...] Piaget acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente vindo a construir concepções de seus mundos físicos e mentais” (CORSARO, 2011, p.23).

Uma das contribuições de Piaget (1968) para a sociologia da infância, segundo William Corsaro (2011), foi a construção da ideia de desenvolvimento mental da criança por meio de estágios “[...] porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferentes dos adultos” (CORSARO, 2011, p.23).

O elemento mais importante da teoria de Piaget (1968), segundo Corsaro (2011), foi a concepção de equilíbrio, em que a criança desempenha atividades reais como estratégia para resolver problemas. “[...] Equilíbrio é a força central que impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo” (CORSARO, 2011, p.23). Neste sentido:

A vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto é uma equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas da ideias infantis à sistematização de raciocínio do adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E finalmente, também as relações sociais obedecem a mesma lei de estabilização gradual. (PIAGET, 1968, p. 11).

O equilíbrio, ou processo de equilibração de Piaget (1968), pode ser entendido como as estratégias que as crianças utilizam para resolver um problema do mundo externo de forma ativa, uma vez que:

De modo geral, o equilíbrio das estruturas cognitivas deve ser concebido como compensação das perturbações exteriores por meio das atividades do sujeito, que serão as respostas a essas perturbações. (PIAGET, 1968, p. 104).

Para que se apreenda a ideia de Criança enquanto Ator Social e suas Representações tenham sentido na atualidade é preciso entender que a criança foi representada pela sociedade ao longo do tempo de diferentes maneiras, assim como a própria concepção de infância varia de acordo com o lugar, o tempo e com a própria cultura, assim:

As representações da criança e da infância variaram ao longo da história; elas também diferem umas das outras, numa mesma época, em função dos meios sociais. Comparações ao longo do tempo, ou entre diversas sociedades, diversas culturas, assim como a análise da evolução constatada, permitem uma melhor compreensão dos sistemas de representação da criança e da infância. (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 287).

A fim de compreender o conceito de infância hoje, é importante perceber como a infância e a idade foi sendo representada ao longo do processo histórico, pois segundo o historiador Philippe Ariès, há tempos, já havia uma preocupação com a idade, com o período da vida. “[...] A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade são para nossos contemporâneos” (ARIÈS, 2011, p.4). Isso já aparecia com os filósofos jônicos do século VI a.C., que foram revelados a partir de alguns escritos medievais e de livros do século XVI, onde essa forma de representar as idades da vida foi se popularizando.

Do século XIV ao XVIII, a criança passa a ser representada nas iconografias, gravuras conhecidas como “degraus das idades”, pois representavam as fases de vida da pessoa desde o nascimento até a morte, começando pela “idades dos brinquedos”. Nessas gravuras aparecem crianças brincando com “um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados”.

Em seguida aparece a idade escolar, onde: “os meninos aprendem a ler ou segurar um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar”. Há também “as idades do amor, dos esportes da corte e da cavalaria”. Nessa etapa da vida é possível perceber as “festas, passeios, de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários”.

Além disso, surge também “as idades da guerra” e da “cavalaria”, representada por “um homem armado”. E por fim aparecem: “as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo”, representada pelo “velho barbudo, vestido segundo a moda antiga, diante da escrivãzinha, perto da lareira”. Philippe

Ariès acredita que, “[...] as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a função social” (ARIÈS, 2011, p.9).

De acordo com Ariès (2011), até o século XII e XIII não havia, uma representação da infância através da arte, pois os artistas da época não conseguiam fazer uma representação real das características do corpo de uma criança, o que faziam era um adulto em tamanho menor, com músculos e características de um adulto. Entendo que as representações das crianças para os artistas em suas obras eram de adultos reduzidos em tamanho. Já “[...] Na Bíblia moralizada de São Luís, as crianças são representadas com maior frequência, mas nem sempre, mas são caracterizadas por algo além de seu tamanho” (ARIÈS, 2011, p.17). Isso evidencia o aumento da incidência de crianças nas obras de arte e uma representação da infância para época que era de um adulto encurtado.

Ainda no século XII, o menino Jesus passa a ser um parâmetro para representar a criança e a infância; e a maternidade representada pela virgem Maria de forma mais real e sentimental, manifestado nas pinturas. “[...] Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século VXIII, ela inspirou outras cenas familiares” (ARIÈS, 2011, p.19).

O tema da infância sagrada se expandiu e tomou conta da consciência coletiva, para além da infância de Jesus, inspirando novas cenas de crianças na iconografia, nas histórias, nas lendas, na pintura, na tapeçaria e na escultura, ou seja, a criança se tornou mais frequente nas artes, sendo representada com sua família, seus pais, na multidão, em apresentações, como aprendiz e na escola, ou seja, a partir do século XIV, as cenas da infância se tornam mais presentes mesmo que a criança apareça como uma personagem secundária.

As condições demográficas pouco favoráveis do século XVI fazia com que as crianças pequenas morressem em grande número. Nesse período era comum tirar retratos para representar a criança morta. Sendo assim, o pai apreciava que sua família fosse representada por meio de quadros, estes retratavam, às vezes, crianças mortas, representadas como se estivessem vivas, com roupas alegres; outras vezes, elas estavam em túmulos dos pais ou mesmo em alguns casos dos mestres.

A representação da criança sozinha, ou da família em torno da criança como modelo, aparece no século XVII, primeiramente com a nobreza, surgem retratos de príncipes ainda pequenos e posteriormente todas as famílias desejam um retrato de

suas crianças o que acontece inicialmente através da pintura e posteriormente pela fotografia. Nesse sentido é mister afirmar que:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Tornam-se particularmente numerosos a partir do fim do século XVI e durante o XVII. (ARIÈS, 2011, p.28).

Segundo Corsaro (2011), os estudos de Ariès (2011) despertaram um grande interesse pela história da infância, por suas interpretações e argumentações em relação as mudanças sociais e os efeitos dessas mudanças na própria forma de representar a criança. Porém, a centralidade contínua sobre a representação dos adultos sobre a infância. “[...] Deixa-se de fora a consideração das crianças e dos adolescentes como atores influentes nas sociedades passadas” (CORSARO, 2011, p.82).

Nesta perspectiva, Corsaro (2011) se embasa em alguns artigos de autores, como Alston (1982) e Wiggins (1985) para mostrar a perspectiva das crianças. Esses autores contam um pouco da vida das crianças escravas no período anterior à Guerra Civil norteamericana. Eles utilizaram as vozes dos próprios escravos, no momento da entrevista já idosos, que narraram a história de suas infâncias.

Os autores Alston (1982) e Wiggins (1985) relatam que o trabalho das crianças de 8 a 12 anos era o de supervisionar as crianças menores enquanto suas mães trabalhavam no campo. Depois, as crianças começavam a trabalhar uma parte do dia no campo, realizando atividades, como: pegar água, pegar lenha, cuidar de jardins e alimentar o gado. Nessa pesquisa, a criança é representada pelo autor como agentes ativos de suas culturas.

Além das atividades domésticas, as crianças escravas tinham a oportunidade de brincar e explorar o espaço onde viviam, principalmente as crianças mais velhas do sexo masculino, que tinham maior liberdade para pescar caçar sozinhos de dia, e com “[...] os pais à noite, para complementar o estoque de comida. Caçar e pescar não era somente divertido, mas também geravam sentimentos de valor próprio nas crianças em razão de sua contribuição à mesa da família” (CORSARO, 2011, p.87)

Em suas brincadeiras sempre estavam presentes os jogos tradicionais, como: pular corda e pegar, mas também os que elas improvisavam como os jogos dramáticos onde elas representavam papéis de sua vida real. Tanto Wiggins quanto Alston citados por Corsaro (2011): “[...] Acreditam que a evidência sugere que as

crianças escravas tentavam aliviar suas ansiedades e medos particulares por meio dos papéis dramáticos” (CORSARO, 2011, p.87)

As crianças escravas, ao brincarem, não gostavam de excluir qualquer membro do grupo. Por isso, sempre montavam estratégias para que ninguém fosse expulso do jogo, o que representa o medo que tinham de ser separados de suas famílias, ou seja, de serem vendidos.

Elas também brincavam com as crianças brancas e nessas brincadeiras representavam o cotidiano da fazenda, onde estas eram os fazendeiros e as negras escravas. Apesar disso, as crianças negras tinham orgulho de ganhar das outras crianças nos jogos em geral, dessa forma se sentiam superior a elas. “[...] Nós éramos mais fortes e sabíamos como jogar, e as crianças brancas não sabiam”, relembra Felix Heywood, do Texas (WIGGINS), citados por (CORSARO, 2011, p.88), apresentando, nesta fala, a representação dessas crianças.

A pesquisa dos referidos autores não se baseou na teoria das Representações Sociais, mas é possível perceber que, o fato das crianças e seus pares serem vendidas e dessa forma separadas, ocasiona medo, um mal estar, uma insegurança coletiva, gerando representações culturais:

As pesquisas que abordam as representações como formas de expressão cultural remetem mais ou menos diretamente a tais processos de difusão, que quer se trate de códigos sociais, que servem para interpretar as experiências do indivíduo em sociedade. (JODELET, 2001, p. 31).

Além disso, essas experiências fizeram com que as crianças criassem mecanismos de defesa e formas de compreender as situações e os eventos da sociedade em que viviam por meio da prática do jogo. Dessa forma:

A criança se confronta com aspectos novos de sua existência podendo ser levada a ampliar e reajustar suas concepções e suas representações, sem passar por experiências pessoais ou práticas reais. As vezes, ela testa sua descoberta por meio do jogo. (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 291).

Para Corsaro (2011), o estudo sobre as crianças escravas, contribui significativamente para a nova sociologia da infância, uma vez que por meio deste trabalho é possível compreender a criança e as suas funções sociais na escravidão. Além de revelar como a criança se utilizava dos jogos e brincadeiras para lidar com seus medos, inseguranças e ansiedades como fazem as crianças nas sociedades contemporâneas.

Corsaro (2011) se utiliza de dois trabalhos que também consideram as perspectivas das crianças, são estudos históricos que tentam entender a vida de

crianças norte americanas, imigrantes na virada do século XX. Ellion Weste e David Nasaw analisaram respectivamente o período de 1880 ao início do século XX e 1890 até aproximadamente 1920. O primeiro autor apresenta a vida das crianças que com suas famílias povoaram as fronteiras agrícolas, para isso, utilizou diários e entrevistas autobiográfica. O segundo deu foco à vida das crianças norteamericanas de classe desfavorecida, trabalhadora nas cidades, nas grandes áreas urbanas. Utilizou-se de fontes secundárias, como romances e biografias, para a sua interpretação. Os dois autores se valeram das perspectivas das crianças e jovens em relação a vida no referido período histórico.

Segundo esses estudos, as famílias trabalhadoras, que povoaram as fronteiras agrícolas norte americanas na metade do século XVIII, contaram com a importante participação de suas crianças no processo de produção nas fazendas, uma vez que as crianças exerceram atividades, como: plantar, colher, além das atividades domésticas e de subsistência. “[...] West argumenta que as crianças geralmente trabalhavam em maior diversidade de tarefa do que suas mães e pais, nesse sentido, eram trabalhadores mais completos e versáteis das fronteiras agrícolas” (CORSARO, 2011, p.90).

As crianças aravam o campo, cuidavam e protegiam as plantações, dispersavam os gados, conduziam os cavalos, preparavam e cuidavam de hortas. Nas atividades de subsistência, elas contribuía de forma significativa, tanto nas hortas quanto em atividades domésticas, além de complementar os suplementos de comida das famílias. “[...] As crianças das fronteiras possuíam uma sensação de autonomia, assim como orgulho, em razão de suas contribuições à família - e ao mesmo tempo elas se divertiam!” (CORSARO, 2011, p.90-91)

Na virada do século XX, as crianças das classes trabalhadoras que viviam nas cidades americanas passaram a ingressar na escola e tiveram que trabalhar meio período, fosse em casa ou fora dela, em uma ampla variedade de função, pois com a crescente urbanização, industrialização e as mudanças tecnológicas se extinguiu e se possibilitava novos trabalhos de meio período para essas crianças trabalhadoras.

Um dos empregos para crianças de meio período, surgidos no século XX, foi o de jornaleiro, pois esse trabalho permitia a criança montar seus próprios horários, uma vez dava para ajustar os horários da venda para depois da escola. Essa

atividade possibilitou que a criança trabalhadora goza-se de grande autonomia fora de casa e da escola.

Os jornalheiros compravam certa quantia de jornal e a revendiam para obter lucro. Por isso, era necessário que desenvolvessem algumas habilidades e estratégias de propaganda para o sucesso de sua carreira, tornando-se, assim, bons negociantes, inclusive cortejados pelos editores de jornais.

Esses trabalhos na perspectiva da nova sociologia da infância mostraram por meio de seus estudos históricos que as crianças entraram em uma nova cultura por meio da família, e que uma vez inseridas nessa cultura, elas mesmas passam a produzir e a participar de novas culturas em ações coletivas que contribuem não só para a reprodução, mas para mudanças sociais, econômicas e culturais, uma vez que: “[...] As crianças das planícies e das cidades, teciam suas teias a partir de uma perspectiva contemporânea, empenhadas em seus próprios mundos, com energia, excitação e verdadeiro espírito pioneiro” (CORSARO, 2011, p. 95).

Nesse sentido, o que elas aprenderam nas fronteiras agrícolas e nas ruas das cidades urbanas foi fundamental para a futura ideia de sociedade que estavam construindo. Esses estudos históricos deram importantes contribuições à sociologia da infância, uma vez que deram voz as crianças e revelaram toda as suas contribuições para a economia, a mudança social e para a construção de uma sociedade. Isso, ao mesmo tempo em que criaram suas próprias culturas infantis em complexas ações coletivas.

Desde a virada do século XX, recentes mudanças sociais das famílias contemporâneas têm afetado a vida das crianças, mas os estudos sobre a infância e a família da atualidade negligenciam a perspectiva das crianças sobre essas mudanças na estrutura familiar.

Para os estudos de famílias nas sociedades ocidentais, Corsaro (2011) destaca também o trabalho da socióloga Annete Lareau que investigou a vida cotidiana das famílias em diferentes classes em que ela denominou de raça (branca e negra), para perceber se as diferenças de classes influenciam na educação e oportunidades nas vidas das crianças da 3ª série. Analisou famílias brancas e negras da classe média, operária e as mais pobres.

Em seus estudos descobriu que os pais da classe média enxergavam a educação como algo que precisava ser “acompanhada” mais de perto, assim como as atividades realizadas fora da casa, como: atividades esportivas, aulas de música

e de língua estrangeira. “[...] Os pais da classe média realizavam todos os esforços para estimular suas crianças a se desenvolverem e cultivarem suas habilidades cognitivas e sociais” (CORSARO, 2011, p.105). Por isso, faziam grandes esforços para levar e acompanhar os filhos tanto para a escola quanto para as atividades complementares.

Já nas classes trabalhadoras e pobres foi possível perceber que os pais percebiam a educação e desenvolvimento da criança como algo natural e espontâneo, sem muito acompanhamento. As crianças brincam dentro e fora de casa com irmãos, primos e colegas, mas não toleram desrespeito ou comportamento abusivo por parte da criança que tinha regras e limites.

Embora o estudo de Annete Lareau esteja baseado apenas em pequenas amostras de outros estudos sobre famílias, ela revela que as práticas, realizadas na educação de crianças da classe média, operárias e pobres, podem manter uma situação de desigualdade ou possibilitar a mobilidade social de acordo com a atuação dos pais.

Outro aspecto revelado nesse estudo é o fato de que as famílias da classe médias por estarem muito preocupadas com a vida escolar tem menos tempo disposição para curtir momentos relaxantes juntos. Isso já é diferente nas famílias de classes operárias e pobres que embora não tenham muitos recursos financeiros, passam mais tempo livres e juntas.

Os efeitos das recentes mudanças socioeconômicas sobre as crianças e a infância nas sociedades ocidentais, como: o tamanho das famílias; o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho; o aparecimento de famílias formadas somente por mães; o rápido declínio das famílias rurais, composta por pai e mãe em direção a industrialização, mudou a vida das famílias americanas e conseqüentemente a das crianças também.

Corsaro (2011) afirma que nos Estados Unidos houve uma rápida mudança econômica a partir de 1830 até 1930, no que diz respeito a uma economia familiar agrícola para uma economia industrializada, onde observou o declínio do número de crianças que trabalhavam nas áreas rurais, juntamente com seus pais e mães, e o aumento da porcentagem de homens, pais trabalhando fora de casa, ficando a mãe em casa realizando trabalhos domésticos com as crianças. Logo:

As crianças não mais trabalhavam com seus pais e irmão, contribuindo à subsistência da família. [...] Essa mudança não significou, contudo que as crianças e jovens deixaram de trabalhar. Foi a natureza do trabalho infantil

que mudou. [...] Hoje em sociedades industrializadas, poucos trabalhos pós-escolares e de verão estão disponíveis para fornecer tipos de experiências que qualificam a infância ou adolescência ou que preparam as crianças e jovens para a transição para a vida adulta. (CORSARO, 2011, p. 112).

Segundo Corsaro (2011), muitas crianças e adolescentes americanas de famílias pobres ainda têm que trabalhar e estudar ao mesmo tempo para complementar a renda familiar, visto que eles possuem menos oportunidades de trabalhos que os jovens de classe média.

Para os adultos americanos, o trabalho infantil ainda continua sendo importante, pois afasta as crianças do ócio. Porém, os estudos Greenberg e Steinberg (1986) apontam que esse tipo de trabalho atrapalha o ensino e cria uma “pseudomaturidade” e em alguns casos pode incentivar o consumo álcool e drogas. “[...] Eles relacionam esses efeitos negativos ao fato de que o novo ambiente de trabalho do jovem é educativamente irrelevante, economicamente desnecessário e amplamente segregado por idade” (CORSARO, 2011, p. 113).

Nesse mesmo período, as crianças presenciaram uma diminuição no tamanho das famílias americanas que antes tinham em média entre 7 a 8 irmãos nos anos 1865 e 1890; já em 1980 essa média cai para 2 irmãos, o que mudou significativamente a convivência e a interação das crianças e as suas culturas infantis, pois agora elas interagem e dependem muito mais dos pais que também tem que trabalhar fora. Esse fato estimulou o aumento do número de creches para os pequenos e a oferta de atividades organizadas para os maiores. “[...] Geralmente isso tem uma dupla função: fornecer cuidados e servir como substitutos para as interações com irmãos e pais, que ocorriam de forma mais rotineira nas grandes famílias do passado” (CORSARO, 2011, p.115).

Outra mudança observada por Corsaro (2011) foi o crescente aumento da participação das mães no mercado de trabalho, que atualmente não ficam mais com as crianças em casa, o que cria a necessidades de creches e atividades extras para as crianças. Elas agora têm necessidades de dividir os trabalhos domésticos com as crianças e os jovens. Além do aumento do número de mães que cuidam sozinhas de seus filhos por diversos motivos, sendo os mais comuns: o divórcio e o nascimento fora do casamento. O que trouxe efeitos negativos para muitas crianças americanas que foram empurradas para a pobreza.

Entre os raros estudos sobre a percepção da criança em relação aos trabalhos domésticos, Corsaro (2011) destaca o de Helena Wulff do Sul de Londres

e Anne Solberg da Noruega, que teve semelhanças com os outros trabalhos no que diz respeito a horas trabalhadas e a diferença de gênero nos trabalhos domésticos e infantil. Entretanto, Solberg (apud CORSARO, 2011) apresenta a perspectiva das crianças entre 10 e 12 anos sobre esses trabalhos e destacou que elas gostam e curtem mais quando as tarefas são divididas de forma igualitária e realizadas em conjunto com seus familiares. Mas elas também gostavam de assumir tarefas enquanto os pais estavam fora, pois estas lhe davam sensação de autonomia. “[...] Elas gostavam particularmente do controle e de mandar na casa por algumas horas e, com frequência, dividiam seu tempo entre brincar e conviver com seus pares e executar as tarefas” (CORSARO, 2011, p.118-119).

Toda esta perspectiva histórica tem como objetivo discutir sobre como as crianças foram representadas pelos adultos ao longo do tempo, esquecidas pelos historiadores, sendo que a partir dos estudos de Philippe Ariès (2011), sua história passa a despertar interesse dos pesquisadores e mais tarde com a sociologia da infância, contribui para mostrar de que forma as mudanças econômicas, sociais e culturais têm afetado não só a vida das famílias como a das próprias crianças, uma vez que reconhecer as experiências construídas pelas crianças e essas como atores sociais que atuam em grupos, participam e contribuem para a construção das suas culturas e de seus pares, corroborando para o entendimento desse processo.

É importante destacar que se torna imprescindível que eu apresente um pouco da história da pesquisa com crianças brasileiras em uma perspectiva sociológica, considerando a relação entre o fenômeno e a estrutura social. Neste sentido, o processo de escolarização brasileiro até chegar a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado do Pará o que levou as escolas da rede estadual a receberem as crianças de 6 anos em suas instituições de ensino, compartilhando de sua cultura escolar.

### 2.3 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E ESTADO DO PARÁ

Por meio da literatura é possível perceber que a partir das duas últimas décadas a infância e a educação têm sido um estudo em expansão no Brasil, com o aparecimento de uma grande diversidade de temas. Isso significou aumento da produção acadêmica e possibilitou ao campo ter “[...] adquirido um estatuto teórico-

metodológico”, uma vez que: “[...] Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar” (QUINTERO, 2009, p.20).

Um dos primeiros trabalhos sobre a infância brasileira é de Franco Vaz, que publica, em 1905, *A infância abandonada*, que apontava para o descaso da infância no Brasil. “[...] Posteriormente temos o texto de Mancovo Filho, *Histórico da proteção à infância no Brasil*” (1926), (ARRIADA, 2012, p.92). Nessa direção:

Um raro trabalho existente no campo da sociologia realizado na década de 1940 pelo jovem Florestan Fernandes, no tempo em que a rua, além da família e da escola, constituía-se um lugar privilegiado da infância. Escrito originalmente em 1944, esse trabalho só foi publicado em 1947 sob a denominação “As trocinhas do bom retiro”. Tratava-se do registro inédito de elementos constitutivos da cultura infantil, captados a partir de uma etnografia de grupos de crianças residentes nos bairros operários na cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. (QUINTEIRO, 2009, p. 30).

O final da década de 70, especificamente, o ano de 1979 que foi um marco histórico da pesquisa sobre a infância, foi neste ano que Flúvia Rosemberg reúne 13 artigos sobre a situação da criança brasileira no *Caderno de Pesquisa n. 31*. “[...] Nesse período, o Brasil vivia sob um clima de lutas, por liberdades democráticas, a análise dos temas relativos à infância e a educação revestia-se em significado sociológico” (QUINTEIRO, 2009, p.33).

A história da infância demanda a considerar os estudos sobre escolarização da infância, fato este marcado pela entrada da mulher no mercado de trabalho e isso causa impacto no lugar social da criança brasileira na vida e na escola. Nesse sentido, este assunto: “[...] Contempla tanto uma análise do significado histórico de deslocamento das aprendizagens sociais: das práticas informais para o espaço restrito e formal da escola” (GOUVEA, 2009, p, 97)..

Para compreender o espaço, tempo e sujeitos da escola no Brasil é importante conhecer a história das crianças e da educação brasileira, que foram consolidados pela implantação do ensino formal, ou seja, por meio da legislação das “[...] leis que regem as sociedades, é possível compará-las e classificá-las num *continuum* histórico, a partir de seu grau de evolução, ou de desvio da sociedade, tomada como ponto de referência ou modelo” (NUNES, 1998, p.1).

Por isso, torna-se importante realizar um rápido aporte temporal aos anos de 1920, a fim de conhecer a chamada pedagogia nova e a sua disseminação pelo Brasil através do discurso de que a educação era o “grande problema Nacional”, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Assim:

O movimento protagonizado por médicos e higienistas em favor da reforma dos serviços de saúde tem inúmeros pontos de contato promovidos por amplos setores da intelectualidade em favor da “causa educacional”, nos anos 20. Não apenas porque ambos tinham como objetivos comuns a reforma dos serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidades de participação política e de atuação profissional; mas, principalmente porque saúde e educação se apresentavam, para seus agentes, como questões indissociáveis. (CARVALHO, 2011, p. 305).

Essas novas exigências da sociedade industrial se refletem diretamente na escola que começa a repensar sua organização para o trabalho, com novos métodos para ajustar o ser humano a sociedade, ou seja, adaptando as crianças a sociedade por meio da disciplina, uma vez que:

Nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar é contar com a plasticidade da natureza infantil. (CARVALHO, 2011, p. 308).

Foi na constituição de 1934, que o Estado afirma que a educação é um direito de todos e ressalta a participação da família, assim, “[...] gradativamente, aperfeiçoou o controle sobre a educação e criou controles suplementares para superar os fracassos da família por meio de escolas e internatos especiais” (PASSETTI, 2013, p. 361).

Em 1941, o Governo Federal “[...] criou o Serviço de Assistência a Menores (SAM) através do Decreto n. 3.799, subordinado ao Ministério da Justiça, possuindo um caráter correccional-repressivo, e que adotava internações, assemelhando-se a um sistema penitenciário” (POLETTTO, 2012, p.5).

A constituição Federal de 1988 por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, abandona o termo menor e, assim:

[...] abordavam correção, prevenção, instrução, bem-estar e educação. Entretanto, as instituições que foram sendo criadas para assistir à população pobre, raramente ofereciam a verdadeira educação de uma sociedade letrada: a escolaridade e a alfabetização. (POLETTTO, 2012, p.7).

Por isso:

Os planos dos governos de levar a escola para todos nunca se conclui. A escola não completa as carências da sociedade e muitas vezes caracterizam-se como local prioritário para obtenção de alimentos, por meio da merenda. Sob este cenário, quanto mais creches e escolas falham, mais fortes se tornam os argumentos em favor dos internatos. Os infratores ainda são vistos como resultado de famílias fracassadas, incapazes de serem contidos e educados nas escolas, instabilizadores de internatos como os da FEBEM. (PASSETTI, 2013, p. 361).

O ECA aprofunda o disposto na constituição, considerando o bem-estar da criança [...] dever da família, da sociedade e do estado assegurar, com

absoluta prioridade, efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...] (Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, artigo 4º e seu parágrafo único).

Nesse contexto é importante refletir sobre a obrigatoriedade do ensino para as crianças, pois na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, afirma que:

- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

No mesmo artigo deixa claro que:

- § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Ainda sobre o Ensino Fundamental consta na constituição em seu art. 210 que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais:

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, visando o cumprimento da obrigatoriedade de ensino estabelece que o Ensino Fundamental: receberá os menores a partir de sete anos de idade matriculados na escola pelos pais ou responsáveis (Art. 6º).

Já o artigo 30 trata da oferta da Educação Infantil que naquele momento é ofertada na pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade; o art. 32 estabelece que o Ensino Fundamental terá a duração mínima de oito anos, por isso, no art. 87 fica estabelecido que o poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental e realizar a matrícula de todos os educandos a partir dos sete anos de idade que neste momento ainda é facultativa aos seis anos.

Em 16 de maio de 2005, a Lei n. 11.144, altera o art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, a partir desta lei a matrícula deve ser realizada pelos pais e responsáveis a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Já em 06 de fevereiro de 2006, a Lei n. 11.274 altera a redação dos art.29,30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em seu art. 5º estabelece que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão o prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade ao Ensino Fundamental.

Em consonância com que estabelece as leis citadas, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), elaborou o documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, cujo, o objetivo é o processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos.

No Estado do Pará, mais especificamente na Secretária de Estado de Educação (SEDUC), todas essas mudanças nas leis impõem um movimento por parte da Secretaria, que não tem como se isentar das discussões. Por isso, no ano de 2007 a partir dos debates do Plano Estadual de Educação (PEE) realizou-se a / *Conferência Estadual de Educação*, onde se aprovou as diretrizes, os objetivos e as metas para educação estadual paraense.

Outro movimento realizado pela mesma Secretaria em junho de 2008 foi o / *Seminário Estadual do Ensino Fundamental*, denominado *Concepções Políticas Práticas*, uma discussão coletiva que contou com a participação aproximadamente de 500 educadores e instituições públicas, como a UEPA e a UFPA (SEDUC, 2008, p.39).

Em 2008, a SEDUC, no Governo da então Governadora Ana Júlia Carepa do Partido dos Trabalhadores (PT) lança o documento *A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional de qualidade Pará todos*, dividido em três volumes, no volume II encontra-se a trajetória e perspectivas do Ensino Fundamental, como direito a educação em direção ao que se estabelece a LDB:

Ao estado, a responsabilidade pela obrigatoriedade está assegurada no art.10, § VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, assim disposto: assegurar o ensino fundamental [...] e no art.11, § VI, da mesma LDB, quando: oferece a Educação Infantil [...], e, com prioridade o ensino fundamental [...], permita a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiveram atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]. (PARÁ, 2008, p.45).

Nesse sentido, a SEDUC se mostra favorável à obrigatoriedade e a universalização do Ensino Fundamental com matrícula a partir de 6 (seis) anos e

ampliação para 9 (nove) anos de escolarização no Ensino Fundamental, uma vez que:

Há uma expectativa nacional de que essa ampliação possa ser favorável à qualificação da educação fundamental, pois a entrada das crianças aos seis anos de idade nessa etapa de ensino, além de conceber uma escola inclusiva, pressupõe a existência de uma proposta pedagógica que tenha como eixo o brincar, o reconhecimento da importância do papel do educador e a construção do conhecimento. (PARÁ, 2008, p.47).

Embora a Secretaria tenha elaborado e publicado os referidos documentos, é importante observar se as condições físicas e matérias das escolas favorecem a cultura da infância e a aprendizagem das crianças. Por isso, é relevante perceber as representações atribuídos pelas crianças em relação à escola ao tempo e ao espaço, ou seja, toda a cultura escolar construída pelos atores sociais e o que estas representações revelam sobre a Escola de Ensino do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ou seja, se as necessidades dessas criança estão sendo atendidas pela escola e se a SEDUC enquanto secretaria vem cumprindo seu papel político social em direção a uma educação de qualidade para a infância paraense.

Posto isso, neste momento, cabe informar que o objetivo desta seção foi dialogar com a teoria das Representações Sociais, mostrando a sua pertinência para as pesquisas em educação e pesquisa com criança em uma perspectiva da sociologia da infância que considera as crianças enquanto atores sociais e apresentar um pouco da história do processo de escolarização da infância no Brasil e no Estado do Pará.

Nesse sentido, esta seção deixa claro a pertinência deste estudo que pretende conhecer que representações de escola e de creche são compartilhadas por crianças do Ensino Fundamental e conhecer a cultura escolar e os ritos construídos na escola e na creche com atores sociais do 1º ano do Ensino Fundamental.

Na próxima seção, apresento o percurso metodológico, o *lócus*, os atores sociais da pesquisa, o campo de investigação e todos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

### SEÇÃO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem, neste caso, é adequado, visto que por meio dela é possível captar os significados, os valores, os anseios e as crenças que se manifestam no cotidiano dos sujeitos educativos. Além disso, há uma preocupação em:

Apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior. [...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Em virtude disso, destaco que a escolha da pesquisa qualitativa se deve ao fato de que busco compreender o ponto de vista dos atores sociais sobre a vivência na escola de Ensino Fundamental, visto que a criança interage como o objeto de representação e, por meio desta pesquisa, procuro compreender o sentido atribuído à escola pela criança no cotidiano escolar em que foi inserida e a representação de creche da Educação Infantil, outrora vivenciada pelos mesmos atores.

Esta pesquisa também apresenta alguns aspectos da pesquisa etnográfica, por fazer uso de algumas de suas técnicas, como: o **trabalho de campo**, a **descrição** e a **observação**, fazendo uso do princípio da interação com o fenômeno e os atores sociais estudados na escola de Ensino Fundamental. “[...] A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades” (SEVERINO, 2007, p.119).

O presente estudo segue este direcionamento por entender que esta perspectiva vai ao encontro do objetivo deste trabalho que é de compreender as representações de escola e de creche partilhados entre as crianças, uma vez que:

Este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola. [...] Por meio de técnicas [...], é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2005, p. 41).

Assim, adotei a pesquisa descritiva pela necessidade de descrever os atores e as suas relações, os espaços, os gestos e todos os eventos captados por meio

das observações, registros e desenhos produzidos e oralizados pelas crianças, visto que a:

Perspectiva descritiva toma como referência o ponto de partida dos membros nativos do grupo, ainda que feita com categorias científicas do pesquisador (ética); [...] pretende ser representativa enquanto procura condensar em um texto o significado colhido em um contexto fluente e mutável, nimbado de manifestações não verbais intransmissível ao texto escrito, como emoção cifrada, entonações e ironias invisíveis as quais o pesquisador atribui significado. É uma interpretação válida e legítima enquanto o pesquisador procura dar inteligibilidade e validar o processo, a forma de saber e a representação que os sujeitos pesquisados manifestam. (CHIZZOTTI, 2011, p.73).

Isso se coaduna perfeitamente nas pesquisas com crianças, que manifestam espontaneamente o seu olhar sobre determinado objeto em seu cotidiano e, por isso, a necessidade de minha inserção no campo, neste caso, na escola de Ensino Fundamental.

Nesse sentido, isso é um trabalho de campo a partir do momento que adentrei na escola de Ensino Fundamental de forma direta, participando dos eventos escolares. Por acreditar que: “[...] Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural”, como afirma André (2005, p. 29).

Dessa maneira, acredito que o trabalho de campo possibilitou importantes contribuições para esta pesquisa, visto que permitiu compreender as representações de crianças em seu contexto escolar.

### 3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, que oferta o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano em tempo integral, situada no bairro de Val de Cans, conjunto Paraíso dos Pássaros, no município de Belém. É importante destacar que a referida escola pertence a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/ PA) que possui uma organização em unidades: Unidade Seduc na Escola (USE), compondo 20 USES, sendo que a escola escolhida para esta pesquisa faz parte de uma das escolas da USE 01. A Figura 1 mostra a entrada da escola.

**Foto 1 – Fachada da escola**



Fonte: acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

Esta escola é de grande porte. Possui vinte salas de aula, divididas em três blocos: A, B e C, este último bloco atende o Ciclo I da infância, ou seja, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Foi no bloco C, onde especificamente realizei as observações de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e constatei que todas as salas de 1º ano possuem banheiro.

O referido bloco possui ainda três salas de 2º ano, duas salas de 3º ano, uma sala de 4º ano, um refeitório e dois banheiros com chuveiros. No bloco C: funcionam doze salas de aula e tem banheiro masculino e feminino para os alunos, sala dos professores com banheiro, cozinha e uma sala de Coordenação Pedagógica. As figuras 2 e 3 apresentam o bloco C e seu refeitório.

**Foto 2 – Fachada do bloco C**



Fonte: acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

**Foto 3 – Corredor e refeitório do bloco C**



Fonte: acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

Durante o período de observação na escola pesquisada foi possível constatar que a sala de aula da turma de 1º ano é ampla, arejada, possui paredes com ventilação natural, além de quatro ventiladores de teto como todas as outras salas do bloco. A Foto 4 mostra a sala de aula e a Foto 5 a sala de vídeo do bloco C.

**Foto 4 – Sala de aula 1º ano**



Fonte: acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

**Foto 5 – Sala de vídeo**



Fonte: acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

A sala de aula possui quadro que é metade branca (magnético) e metade verde (giz). Pregados no quadro tem o alfabeto móvel, as fichas dos nomes das crianças, o cartaz com os desenhos das crianças e o cartaz com a “Oração da

criança”. A sala possui ainda, dois armários, sendo um para material coletivo e outro para material individual das crianças que passam o dia na escola, como mostram as Fotos 6 e 7.

**Foto 6** – Quadro da sala de aula



Fonte: acervo fotográfico de Sílvia Macedo, 2013.

**Foto 7** – Armários



Fonte: acervo fotográfico de Sílvia Macedo, 2013.

A escola foi criada por meio da Portaria n. 464/98-GS de 28 de março de 1998. A construção de seu prédio faz parte de um grande projeto criado no “Governo

de Fernando Collor de Mello e visava o atendimento de crianças e adolescentes em áreas carentes, em todo o Brasil, em horário integral, este projeto não foi efetivado nesta escola” (PPP, 2012, p.5) no momento de criação, porém, é possível observar os intentos de implantação nos documentos do MEC:

Quanto ao ideário da **educação integral em escola de tempo integral**, tem sua base no pensamento de Anísio Teixeira, em suas experiências no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro, nos anos 30, e no Plano diretor do novo Distrito Federal, Brasília, segunda metade dos anos 50 e 60; a experiência mais ampla foi executada nas duas fases do **Programa Especial de Educação no Estado do Rio de Janeiro-1983/86 e 1991/1994**, concretizada na proposta Pedagógica dos **Centros Integrados de Educação Pública- CIEP**, cujo o principal artífice foi Darcy Ribeiro. No biênio 1993/94, o Ministério da Educação e do Desporto fez aprovar e colocou em prática o **Programa Nacional de Atenção Integral à criança e ao adolescente - PRONAICA**, que se concretizou através dos **Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC**. (MEC, 2005, s/p).

O Projeto, voltado às crianças e aos adolescentes, efetivado no governo Collor de Mello, foi o PRONAICA, materializado em unidades de CAIC, embora não apareça no PPP da escola. Isso porque, provavelmente, a escola *lócus* da pesquisa foi construída com esse intuito. Essa afirmação deve-se a observância da estrutura física da escola, visto que possui três grandes blocos e duas quadras, sendo uma coberta, um anfiteatro e banheiros com chuveiros, o que não é comum nas escolas estaduais. O ano de sua criação, 1998, coincide com o período do governo do Presidente da República Fernando Collor de Melo; outro indício é a bandeira do Brasil com o nome PRONAICA, ao lado da caixa d’água da escola, conforme mostra a Foto 8.

**Foto 8 – PRONAICA, acima da bandeira**



Fonte: acervo fotográfico de Sílvia Macedo, 2013.

A partir de 2012, a escola começa a funcionar como Escola de Tempo Integral (ETI), pois a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) implantou a partir deste ano este regime para o atendimento dos alunos no Ensino Fundamental em seis escolas da rede estadual na Área Metropolitana de Belém, em atenção ao Plano Nacional e Plano Estadual de Educação. A fotografia de número 9 mostra a quadra coberta da escola e seu anfiteatro.

**Foto 9** – Anfiteatro e quadra coberta ao fundo



Fonte: Acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

A referida escola inicia o atendimento em período integral, aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; as outras turmas funcionam nos turnos: matutino, vespertino e a EJA no período noturno. A secretaria pretende ampliar a oferta de vagas para o período integral de forma gradativa, segundo o Plano de Trabalho Anual (PTA/2013) da SEDUC, fundamentado Plano Estadual de Educação aprovado pela Lei n. 7.441, de 02 de julho de 2010.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS DA PESQUISA

É importante descrever o perfil dos atores sociais da pesquisa: quem são? De onde vieram? Dessa forma, destaco que:

A escola possui atualmente alunos com nível socioeconômico e cultural diversificado, são oriundos do Bairro do Barreiro, Val de Cans, Promorar, Sacramento, Pratinha e Maracangalha. Atende a faixa etária a partir de 6 anos de idade para o Tempo Integral e a partir de 15 anos para a Educação de Jovens e Adultos para Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. (PPP, 2012, p. 6).

Nesse momento, informo que participaram da pesquisa 24 crianças, sendo onze meninas e treze meninos na faixa etária de seis e sete anos idade. Esses atores que frequentavam uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental na referida escola pública estadual são oriundos de duas creches públicas, situadas no Município de Belém do Pará, sendo que Treze crianças vieram de uma creche estadual e sete de uma creche municipal, ambas localizadas nas proximidades da escola.

É importante ressaltar que a rede estadual de ensino atende em duas creches: a primeira recebe crianças de zero a três anos; e a segunda, crianças de quatro e cinco anos. Essas duas creches funcionam como Anexo de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, que atende alunos do (6º ao 9º ano/9 e do 1º ao 3º ano do Médio). Esta escola também pertence a USE 01, localizada no mesmo bairro da escola pesquisada.

A SEDUC mantém ainda outras três creches, porém em regime de convênio, e outras em regime de colaboração. Esses são os únicos espaços de Educação Infantil que ainda estão sob total responsabilidade da Secretaria Estadual de Ensino, após seu processo de municipalização. Isso suscitou meu interesse em pesquisar, em acompanhar a chegada dessas crianças para o Ensino Fundamental, assim como descrever as suas representações de escola nesse momento. Assim:

Fazendo-se uma historicização dos dados de matrícula de crianças de 05 e 06 no Estado, verifica-se que a rede estadual atendia um número significativo de alunos nessa faixa etária, entretanto, a partir de 1996, onde o atendimento era de 57.246, vai diminuindo gradativamente o número de atendimento para essas crianças, até que em 2006 chega-se a atender apenas 2.991 crianças. (PARÁ, 2008, p.47).

Isso evidencia o declínio do atendimento da Educação Infantil pela rede estadual de ensino, durante os últimos anos, devido as orientações da LDBEN n. 9394/96, que estabelece que a Educação Infantil fica prioritariamente sob

responsabilidade do poder público municipal de Ensino. Portanto, meu empenho em pesquisar com essas crianças – saídas das referidas creches e inseridas na escola em questão – para compreender as suas representações de escola de Ensino Fundamental, no momento de sua chegada neste espaço educativo que já tem toda uma estrutura e uma cultura construída com seus sujeitos ao longo dos anos.

Assim, a partir de um questionário socioeducativo, foi possível conhecer um pouco mais sobre os sujeitos da pesquisa, visto que, neste questionário, levanto aspectos em relação ao convívio familiar e social das crianças.

Então, cinco das crianças pesquisadas responderam que moravam com o pai, a mãe e o (os) irmão (s); três disseram que moram com a mãe, o padrasto e irmãos e uma criança afirmou que mora somente com a mãe e o padrasto; duas crianças moram só com a mãe e o(a) imã(o); sete entrevistados moram como pai, mãe e outras pessoas.

Uma coisa interessante que constatei nas falas das crianças a essa pergunta foi que todas responderam, primeiro: moro com a minha mamãe e depois citavam as outras pessoas. Verifica-se, portanto, a forte ligação das crianças com a mãe, com a figura da mulher e também a diversidade das famílias, ora formadas só com a mãe ora com dois adultos ora com três e ora com mais adultos.

Essa questão se completa com outra indagação feita em relação ao número de pessoas que vivem na mesma casa com essa criança. Cinco crianças convivem entre quatro pessoas; cinco crianças entre seis; três entre sete pessoas; duas entre três adultos e ainda uma entre cinco; uma entre dez, onze e doze pessoas. Esses dados revelam também os aspectos socioeconômicos das famílias<sup>2</sup>.

**Quadro 1 – Profissão dos pais dos atores da pesquisa**

<b>Profissões dos pais</b>	<b>Total</b>	<b>Profissão das mães</b>	<b>Total</b>
Pedreiro	03	Cabelereira	01
Carpinteiro	01	Telefonista	01
Garçom	01	Feirante	01
Vendedor autônomo	03	Garçonete	02
Servente	01	Dona de casa	02
Motorista	01	Autônoma	02
Chapeiro	01	Diarista	01
Técnico de enfermagem	01	Professora/coordenadora	01
Vigilante	01	Vigilante	01

<sup>2</sup>Da turma de 24 crianças somente 19 responderam ao questionário, pois 5 crianças não estavam na sala no dia do preenchimento do questionário.

Desempregado	01	Babá	01
Concerto de bicicleta	01	Empregada domestica	01
Gravando CDs.	01	Caixa de supermercado	02
		Cuidadora de idosos	01
		Rejuntadora	01
		Técnico de enfermagem	01
<b>Total geral</b>	16		19

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2013.

Esses dados confirmam o perfil socioeconômico das famílias e revelam que atualmente a mulher está mais presente no mercado de trabalho, pois apenas duas mães trabalham em casa. Há também o aparecimento de novas profissões no mercado de trabalho, como: a cuidadora de idosos e a atuação da mulher na construção civil como rejuntadora. Como a maioria das mulheres trabalha fora de casa, é necessário que seus filhos estejam na escola por mais tempo, neste caso, na Escola de Tempo Integral.

Em relação ao meio de transporte utilizado, a maioria das crianças vem para a escola andando (dez) ou de bicicleta (seis), chega de carro (uma) ou moto (uma) e ônibus (uma). Esses dados se configuram, primeiro pela proximidade de suas moradias com a escola, reforçam o nível socioeconômico das famílias e confirmam de que se trata de uma escola urbana.

### 3.3 ANUNCIANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos realizados neste estudo foram:

- O levantamento do referencial teórico, pautado na Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO e GOUVEA, 2009); Cultura Escolar (MCLAREN, 1991); Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010; JODELET, 2001; DUVEEN, 2011, SÁ, 1993); Pesquisa com crianças (CARVALHO; MULLER; SAMPAIO, 2009).
- O levantamento dos dados que consistiu nas seguintes etapas:
  - Etapa exploratória de campo

Apresentação do projeto de pesquisa a Equipe Técnica da escola (Direção e Coordenação) e a assinatura da carta aceite, assim como apresentação a professora da turma, que entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais/responsáveis pelas crianças e os recolheu assinados (APÊNDICE A).

- Entrada no Campo/ observação:

Utilizei a técnica de observação, pois “[...] é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação”. É muito viável em estudos das interações humanas como as interações que acontecem em sala de aula, por isso é significativa no campo educacional. “[...] A observação tem contribuído sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico” (VIANA, 2007, p.14).

A observação é “[...] uma forma muito utilizada na pesquisa qualitativa”, pois o observador tem maior acesso aos eventos que estão sendo pesquisados e esse fator permite que “[...] o pesquisador mergulhe de cabeça no campo” (FLICK, 2004, p. 152).

Celso Sá (1998, p. 94) pontua que a observação é uma técnica que “[...] se tem acesso às práticas socioculturais relevantes a focalizar na pesquisa das representações sociais”. Ele afirma ainda que isso foi utilizado por Denise Jodelet em seu estudo sobre representação da loucura, ou seja, nesse tipo de estudo, a “[...] observação das representações é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras [...], cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.17, 18).

Por isso, para o levantamento do *corpus*, optei por alguns princípios da observação, como: observação de campo e estruturada. “[...] As observações de campo são em geral” estruturadas, onde o observador “[...] traça um planejamento para coleta e registro das observações que irá proceder” (VIANA, 2007, p.21).

As crianças manifestam as representações no cotidiano da escola e, por isso, o meu interesse em participar dos eventos que ocorreram na escola, observando “[...] não apenas comportamentos, mas atitudes, opiniões, sentimentos” dessas crianças, em relação ao tempo e espaço da escola de Ensino Fundamental (VIANA, 2007, p.50).

Realizei a observação para conhecer a cultura escolar presente em uma turma de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, como também para observar e registrar as manifestações das crianças acerca da rotina da escola, das práticas educativas, dos rituais e das relações que são estabelecidas nesse espaço escolar utilizando roteiro de observação (APÊNDICE A).

Antes de dar início as observações, conversei com a professora da turma sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa, ela me apresentou a turma e eu então expliquei as crianças que eu iria passar um tempo naquele espaço porque

precisava saber o que elas pensavam sobre a escola e a creche em que estudavam. As observações em sala de aula foram realizadas de outubro a dezembro de 2013, nos turnos matutino e vespertino, uma vez que a escola pesquisada funciona em tempo integral. O foco das observações foi conhecer a cultura escolar e os rituais, assim como a manifestação de possíveis representações das crianças em relação a escola e sobre a creche que estudavam.

Na entrada no campo da pesquisa, constatei grande aceitação das crianças na minha participação no grupo. Eu me apresentei a turma do 1º ano, revelei os objetivos da pesquisa, expliquei as crianças que iria realizar uma observação, e, dessa forma, participar das atividades de sala de aula junto com eles, mas só se eles permitissem. Eles permitiram e interagiram comigo o tempo todo, me mostravam suas atividades, pediam para sentar perto de mim, me abraçavam e demonstravam alegria quando eu chegava. Os dias em eu não aparecia na escola era notado e no dia seguinte, eles me perguntavam: “[...] porque a senhora faltou ontem?” (Homem de Ferro) e como se pode perceber com essa fala: “[...] a tia vem sempre aqui com a gente” (Barbie).

Assim, participei do dia a dia do espaço escolar, onde as crianças foram inseridas, após vivência na Educação Infantil, por meio da observação a fim de estar mais próxima do cotidiano escolar, com o intuito de compreender as representações das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre a escola e sobre a creche, por entender que:

A atividade de observação tem um sentido prático que permite ao pesquisador ficar mais livre de pré julgamentos. [...] Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar do seu roteiro de questões que percebe serem irrelevantes [...] A observação ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados. (MINAYO, 2012, p 70-71).

- Realização da oficina de elaboração de desenho/técnica de elaboração de desenho

Depois de dois meses de observação na escola foi realizada a primeira oficina de desenhos. A turma foi dividida em dois grupos para facilitar o trabalho e a gravação no *Tablet* (iPad). A professora da turma gravou a oficina<sup>3</sup> enquanto eu conduzi o trabalho com as crianças. Para isso, expliquei a eles que seria fixado no

---

<sup>3</sup> Filmagem para uso da pesquisadora.

quadro da sala de aula um painel azul, escrito “creche” e um painel vermelho, escrito “escola”, ou seja, antes creche e agora escola para fixar os seus desenhos da escola e da creche e que depois que todos terminassem iríamos abrir uma roda para conversarmos sobre os desenhos.

Logo, disponibilizei lápis de cor, papel, canetinha e solicitei às crianças que desenhasssem: a) as coisas que gostavam e as coisas que não gostavam de fazer na creche e, em seguida, eles me explicariam os seus desenhos. Suas explicações foram gravadas uma a uma. Fiz o mesmo procedimento em relação a escola; eles desenharam e em seguida me explicavam seus desenhos. A explicação serve para compreender o desenho da criança e o que eu como pesquisadora não conseguia entender ou traduzir, pois a intenção não era realizar uma análise psicológica dos desenhos.

Utilizei a técnica de elaboração de desenho oralizado na pesquisa de representação social de escola e de creche por acreditar que o desenho serve “[...] como instrumento de descrição objetiva a partir do qual é possível realizar inferências a respeito da vida” (FARIA FILHO, 2007, p.225) em sociedade e na escola. Isso é importante como forma de “[...] conhecer mais sobre os olhares e as concepções que crianças pequenas têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado” (GOBBI, 2009, p.87).

Neste trabalho, o desenho oralizado das crianças foi pensado como instrumento metodológico de produção de dados para conhecer melhor o olhar da criança sobre a escola de E. F. e a creche de E. I., a partir de sua própria produção, pois “[...] o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensado vivido e desejados” (GOBBI, 2009, p.71). Além disso, concordo com a ideia de que:

As crianças pequenas são portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes. Sujeitos de sua história e cuja produção devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas. [...] São amplas as possibilidades de ver, olhar interpretar, analisar, ler os desenhos infantis, cada qual com pressupostos teóricos interessantes e importantes a serem considerados. (GOBBI, 2009, p.71).

O uso da técnica de elaboração do desenho é pertinente nesta pesquisa para auxiliar na captação das representações que as crianças não manifestaram verbalmente, mas manifestam por meio do desenho.

- Técnica da Roda de conversa com as crianças

Finalizados os desenhos, bem como a explicação destes, as crianças fixaram seus desenhos nos devidos painéis. A partir disso, solicitei a elas que olhassem bem para o painel e respondessem o seguinte: a) quem gostou de fazer essa atividade? Por quê? b) Quais os desenhos que mais aparecem? c) O que tinha na creche que não tem na escola? E o que tem na escola que não tem na creche? d) O que você gostava de fazer na creche? O que você gosta de fazer na escola? e) O que não gostava de fazer na creche? E o que você não gosta de fazer na escola? f) Que atividades vocês faziam com a professora na creche? E que atividades vocês fazem aqui na escola? g) Quais são as diferenças da escola para a creche? Por quê?

Nesse prisma, a roda de conversa teve como objetivo captar as representações das crianças sobre as creches que estudavam. Logo, busquei pela memória das crianças a partir das perguntas selecionadas e relacionadas ao cotidiano das creches em que estudavam. Esse momento foi registrado, conforme as Fotos 10 e 11.

**Foto10** – Oficina de desenho



Fonte: acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

**Foto 11** – Desenho creche e escola



Fonte: acervo fotográfico de Silvia Macedo, 2013.

- Recurso para coleta de dados

Utilizei como recursos para a coleta de dados o *Tablet* (iPad) para gravar as rodas de conversas e as explicações das crianças sobre os seus desenhos. Fiz uso também de cadernos de registros como diários de campo e roteiro para a observação e roda de conversa (APÊNDICE A), uma vez que:

Como o próprio pesquisador irá selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos que presenciou em suas atividades de campo, ele deverá fazer um registro detalhado do que observa para sua análise posterior. Essas anotações detalhadas vão construir o diário de campo ou diário de observação. Além das descrições minuciosas do que se observa, as próprias indagações e questionamentos do pesquisador devem fazer parte desse diário. (MARCONDI; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.30).

A escolha da pesquisa com crianças, assim como toda pesquisa com seres humanos requer cuidados éticos. Por isso, submeti o projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), que foi direcionada ao Conselho de Ética do Estado do Pará. A intenção de pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética e Pesquisa e aprovado (CEP/UEPA/CCBS).

Para isso, construí uma carta aceite, que foi entregue e assinada pela diretora da instituição, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pelos pais/responsáveis das crianças, atores da pesquisa, documento que apresenta a ponderação entre riscos e benefícios; garantia que se

evitarão danos previsíveis e a relevância social da pesquisa (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010). Nessa direção, a identificação da escola e das crianças foi preservada.

Essa eticidade deve ser revelada por meio da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça e equidade, que nada mais são do que, respectivamente: consentimento livre e esclarecido; ponderação entre riscos e benefícios para os sujeitos, pesquisador e comunidade científica; para que seja garantido que se evitarão danos previsíveis e a relevância social da pesquisa (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010).

Resguardar a identificação das crianças é uma medida ética que pode ser feita por meio da utilização de nomes fictícios. Muitos pesquisadores deixam as crianças escolherem os nomes que querem ser identificadas, assim elas optam por super heróis, princesas, jogadores de futebol ou seus próprios nomes.

Com base no exposto, conversei com as crianças, após as rodas de conversa, e expliquei que precisava manter sigilo sobre os seus nomes e perguntei que nomes achavam bonitos, interessantes ou divertidos. Elas começaram falar todas ao mesmo tempo. Por isso, solicitei a elas que em suas casas pensassem em um nome que seria seu nome fantasia (fictício) na pesquisa.

No outro dia, organizei seus nomes no quadro da sala em uma tabela e chamei um a um para dizer o seu nome, nome fantasia e de onde tirou o nome escolhido. O resultado deste momento de interação com os atores se revela no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Escolha dos nomes**

<b>Nº</b>	<b>Atores: nomes fictícios</b>	<b>Origem</b>	<b>Idade</b>
01	Reinaldo	Lutador mma	07
02	Barbie	Boneca	07
03	Super Homem	Herói	07
04	Batman	Herói	07
05	Ben 10	Herói	06
06	Deus da Guerra	Herói	06
07	Bia	Amiga	07
08	Thiago	Irmão	07
09	Sereia	Conto de fadas	07
10	Carla Samile	Amiga	07
11	Thor	Herói	06
12	Jorge Amado	Pesquisadora	07
13	Roberta	Amiga	07
14	Rapunzel	Contos	06
15	Maria Cecilia	Cantora	07
16	Iris	Pesquisadora	06

17	Jasmim	Pesquisadora	06
18	Villa Lobos	Pesquisadora	06
19	Neymar	Jogador futebol	07
20	Power Ranger	Heróis	07
21	Princesa	Contos	
22	Tom Jobim	Pesquisadora	
23	Fofinha	Os colegas escolheram e ela aceitou	
24	Homem de Ferro	Herói	
TAL	NENINOS 13 MENINAS 11	<b>24 crianças</b>	

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2013.

É importante destacar que para as crianças que não estavam em sala de aula no momento da atividade, eu mesma escolhi os nomes, a denominação de flores para as meninas e de personalidades brasileiras para os meninos.

**Quadro 3 – Motivos**

<b>Escolha</b>	<b>Quantidade</b>
Heróis	07
Boneca	01
Lutador	01
Irmão	01
Nome de Amiga	03
Cantora	01
Escolhidos pelos colegas	01
Escolhidos por mim	05
Contos de fadas	04
Jogador de futebol	01
<b>Total</b>	<b>11 meninas 13 meninos</b>

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2013.

A maioria das crianças optou por nomes dos contos de fadas e heróis, considerando-se o fator imaginação. Mas esses resultados também mostram um pouco das interações e afeto entre os pares, visto que três meninas escolheram nomes de amigas e um menino, o nome do irmão.

Outro fato interessante da cultura das crianças é a escolha do jogador de futebol e também do lutador de MMA, esporte novo e já apreciado pelas crianças. Isso vai ao encontro da ideia de que os nomes revelam o momento, as mudanças econômicas, sociais e culturais que afetam a vida da criança, como se pode observar nesse depoimento:

Ao propor que as crianças escolhessem nomes para figurar na pesquisa, ouviu, de quase todas, apelidos e nomes de jogadores de futebol famosos naquela época: Sávio, Romário, Ronaldinho, Túlio. De um lado, essa escolha mais uma vez aponta para o valor social e de prestígio bem como a carga de desejo de ser conhecido, de ser querido, de ter fama. A significação dos nomes e aquilo que está presente também no imaginário infantil mereceriam uma análise mais detalhada e aprofundada do que o espaço deste texto permite. (KRAMER, 2002, p. 8).

Essa é uma atitude que evita colocar a criança em uma situação de risco social, o que deve ser observado pelo pesquisador e “[...] envolve também cuidados no sentido de não expor as crianças a riscos e de protegê-las em todas e sob quaisquer circunstâncias” (KRAMER; SANTOS, 2011, p.32).

Vale ressaltar que os adultos, professores e cuidadores da escola *lócus* não foram foco desta pesquisa, mas por estarem presentes nas interações estabelecidas com as crianças, atores sociais deste trabalho, tem no decorrer do texto os seus nomes citados pelas crianças. Por isso, foi necessário a criação de uma lista com nomes fictícios para os adultos também, como se observa no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Nome dos professores e cuidadores**

Nº	Pares adultos	Nomes fictícios
01	Educação Geral (professora da turma)	Rosa
02	Arte	Vinícius de Moraes
03	Inglês	Açucena
04	Educação Física	Amália
05	Balé	Bromélia
06	Cuidadora 1	Ordália
07	Cuidadora 2	Lis

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2013.

Para a sistematização e análise dos dados fiz uso de algumas técnicas da *Análise do Conteúdo*, sendo que a principal técnica utilizada foi a de **categorização** que é “[...] uma operação de classificação de elementos. Um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, ou seja, uma analogia, com os critérios previamente definidos”, conforme Bardin (2011, p.147)

Compreende-se que “[...] a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”, como afirma Franco (2007, p.59), a definição dessas categorias neste estudo são as falas das crianças a partir das rodas de conversas, auxiliadas pelos desenhos construídos por elas, ou seja, as mensagens oralizadas, expressas pelos atores. As comunicações estabelecidas são evidenciadas na emergência das

mensagens, que sofrem inferências relacionadas ao contexto sócio Histórico, neste caso da escola de Ensino Fundamental, visto que:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo construídas por processos sócio-cognitivos têm implicações na vida cotidiana. (FRANCO, 2007, p.12).

Para esta pesquisa, o objeto do conhecimento é a escola de E.F e a creche de E.I para a criança, por meio do desenho e das rodas de conversa que foram o ponto de partida para identificar os conteúdos explícitos ou implícitos em suas falas, acerca da realidade dos espaços educativos, captadas também por meio da observação.

Logo, considero que a utilização da categorização da análise de conteúdo adequada para este estudo, apoiado pela Teoria das Representações Sociais, pois vai ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa de analisar as **representações de escola e de creche para as crianças no momento de chegada ao Ensino Fundamental** e o seu olhar acerca da cultura e os rituais construídos na escola e vivenciados na creche.

O quadro a seguir foi resultado da organização da análise dos dados<sup>4</sup> com as categorias compreendidas a partir dos desenhos oralizados pelas crianças:

**Quadro 5 – Representações de Creche**

<b>Ancoragem</b>	<b>Objetivações</b>
Lugar de brincadeira	Brinquedos (boneca). Brincar de bola. Parquinho (escorrega). Área externa, natureza (casa da árvore, árvore de acerola e manga).
Lugar de aprendizagem	Sala de vídeo. Atividades de desenho, pintura, música.

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2013.

**Quadro 6 – Representações de Escola**

<sup>4</sup> A análise dos dados, dos processos de ancoragem e objetivação, será apresentada na seção IV desta dissertação.

<b>Ancoragens</b>	<b>Objetivações</b>
Não Lugar de brincadeira	Não há parquinho, não há brinquedos, brincam na quadra na hora da educação física.
Lugar de aprendizagem	Sala de aula, Leitura e escrita, Estudo.
Aprender a ler e escrever	Vogais, alfabeto, cabeçalho, nome completo, copiar.
Aprender a ler e escrever	Passar de ano
Aprender português, matemática, inglês.	Leitura, escrita, não gosto de fazer continhas, escrever em inglês,
Gosto de fazer.	Artes e educação física
Atitude disciplinar	Disciplina se esforçar, ler rápido, se comportar, não pode correr e pular.
Lugar de violência	Brigas. Bater, gritos e palavrão,
Competição e Diferenças	Hierarquia. Meninos são melhores e aprendem mais rápido.
Discriminação e exclusão	Burro, não sabe nada, não sabe ler e nem escrever.

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2013.

Disponibilizarei um exemplar desta dissertação ao acervo da escola a fim de contribuir para a reflexão acerca da cultura escolar voltada para a cultura da infância no Ensino Fundamental e o aprimoramento da prática pedagógica com crianças no *lócus* desta investigação.

Na próxima seção, apresento as Representações Sociais de Escola de Ensino Fundamental e de Creche de Educação Infantil, partilhadas pelas crianças que acabam de chegar a esse espaço educativo de forma a destacar suas diferenças.

#### SEÇÃO 4: A CRIANÇA E SUAS REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E DE CRECHE

Nesta seção, apresento a análise das Representações Sociais partilhadas pelas crianças que vivenciaram a Educação Infantil em creches e ingressaram no Ensino Fundamental de nove anos. A fim de conhecer que representações de creche e escola são comuns entre as crianças do 1º ano e o que se diferencia das suas representações sobre a creche de Educação Infantil em que estudaram, apresento os desenhos oralizados sobre a escola de Ensino Fundamental em que foram inseridos e os desenhos sobre a Creche de Educação Infantil.

Os desenhos apresentados nesta seção foram realizados na oficina de desenho ocorrida na escola *lócus* da pesquisa com as crianças. Orientei as crianças que deveriam buscar em sua memória o que tinha em suas creches e que atividades realizavam naquele espaço de Educação Infantil. Solicitei também que recordassem os amigos que gostavam, os adultos que apreciavam e, após isso, desenhassem o que mais se lembravam de ter vivenciado durante seu último ano na pré-escola.

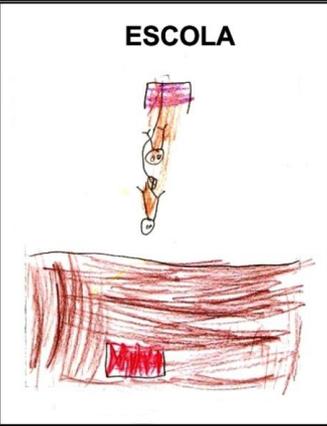
Ao terminarem de desenhar, perguntei o que tinham desenhado e a seguir solicitei a estes a pensarem e desenharem as atividades que realizam diariamente na escola, as pessoas de quem gostam e as que não gostam, de modo que ficassem registradas as suas impressões. Após o término da atividade, perguntei o que tinham desenhado e cada um explicou o seu desenho.

A partir do desenho oralizado, das rodas de conversa e da observação, realizei uma leitura 'flutuante' de todo o material coletado e fiz uma análise cuidadosa do *corpus* da pesquisa. A partir de suas representações de Escola foi possível levantar as seguintes categorias para análise: (1) não lugar de brincadeira; (2) lugar de aprendizagem; (3) aprender a ler e escrever; (4) aprender português, matemática e inglês; (5) gosto de fazer arte e educação física; (6) disciplina; (7) lugar de violência; (8) competição e diferenças; (9) discriminação e exclusão. E os sentidos atribuídos a creche: (1) lugar de brincadeira; (2) lugar de aprendizagem.

#### 4.1 LUGAR DE BRINCADEIRA

##### 4.1.1 Escola

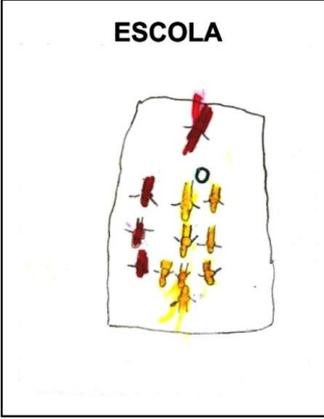
Desenho 1 – Jogar bola

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Homem de Ferro	
	<p style="text-align: center;"><b>ESCOLA</b></p> 
<b>Explicação da criança:</b> “De jogar bola, de que eu gosto na quadra, esses são os bonecos, os meninos que jogam o Neymar, Jorge Amado e Deus da Guerra”.	

▲ Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

**Formatada:** Tipo de letra: Português (Brasil)

Desenho 2 – Eu jogando bola na quadra

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Super Homem	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu desenhei eu jogando bola na quadra com os alunos, eu gosto de brincar de pira pega e pira maromba [...]”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os desenhos 1 e 2 revelam que essas crianças percebem a escola como um lugar de encontro para realizarem brincadeiras e jogos coletivos em espaço específico: a quadra de esportes da escola. Essa percepção pode ser confirmada pelas seguintes falas: “[...] Eu gosto de brincar com o Thiago e com Neymar” (Batman); “[...] Daqui da escola eu gosto mais de brincar na quadra” (Deus da Guerra).

A partir desses relatos é fácil constatar que a quadra é o espaço da escola, onde é aceitável que as crianças realizem suas brincadeiras, como foi possível notar também por meio das observações ocorridas na instituição.

A quadra de esportes da escola aparece, na fala das crianças, como um lugar agradável, que eles gostam de frequentar, pois é propício para as brincadeiras. Ela também aparece com lugar de destaque para as brincadeiras das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental nos estudos sobre culturas lúdicas vivenciadas no interior da escola, onde se afirmou que “[...] havia uma concentração maior na quadra de esportes, pois esta acolhia um maior contingente de crianças confortavelmente” (GOUVEIA, 2011, p.129). Isso mostra que não é só na escola pesquisada que a quadra esportiva atrai as crianças para realizarem brincadeiras.

#### 4.1.2 Creche

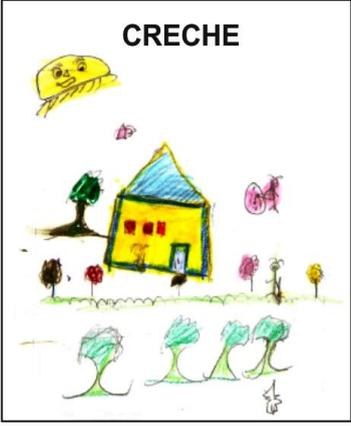
Os desenhos oralizados sobre a creche revelam que as crianças têm uma ideia deste lugar como um espaço propício às brincadeiras, pois em seus desenhos aparece o parquinho, a área externa onde é possível brincar. Elas informam que na creche tinham brinquedos, como: bonecas que aparecem nos desenhos oralizados a seguir:

**Desenho 3 – Brinquedo**

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Jorge Amado	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
Explicação da criança: "Eu desenhei brinquedo porque eu gosto de brincar."	

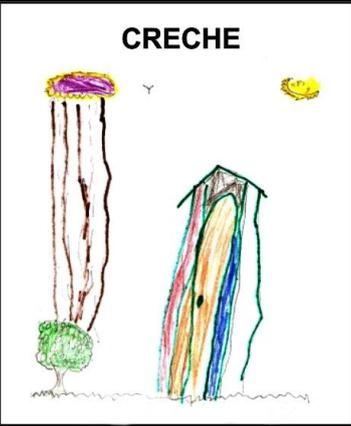
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 4 – No parquinho

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Bia	
	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu estava no parquinho, na creche no recreio que eu gostava de brincar de boneca, tinha árvores e sol.”</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 5 – Uma casa uma árvore

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Neymar	
	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu gostava de pegar acerola, desenhei uma casa, uma árvore e o sol, a casa da amizade (nome da antiga creche) gostava de brincar de pira pega.”</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 6 – A creche

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche		
<b>Ator: Jasmim</b>		
	<p><b>CRECHE</b></p> 	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu desenhei a creche, eu brincava de boneca lá.”</p>		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 7 – Casinha

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche		
<b>Ator: Homem de Ferro</b>		
	<p><b>CRECHE</b></p> 	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu desenhei uma casa, uma casinha que eu brincava e um arco-íris, tinha arco-íris lá, eu gostava de brincava de bola lá”.</p>		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 8 – Jogo de futebol

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Reinaldo	
<p><b>CRECHE</b></p>  <p>The drawing is titled 'CRECHE'. It depicts a play area with several elements: a table with a red top and green sides, two chairs, a soccer ball, and two soccer goals. There are also some figures of people, including one sitting at a table and others standing near the soccer goals.</p>	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu gostava de brincar, [...], eu desenhei eu e os meus coleguinhas jogando bola.”</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A partir dos desenhos oralizados 3, 4, 5, 6, 7 e 8, é possível constatar que as crianças descrevem a creche como um lugar, onde gostavam de realizar brincadeiras. Seus desenhos conjugados com a oralidade revelam um pouco da história do grupo nas creches onde estudavam, marcada pela presença de brinquedos e brincadeiras individuais, como: brincadeiras com boneca e coletivas como jogar futebol com os colegas.

Nota-se também que suas representações são de espaço aberto, ao ar livre, pois em seus desenhos aparece a creche, como o espaço físico e elementos da natureza, como: o sol, as árvores, as flores, as nuvens, o arco-íris, indicando que elas, provavelmente, estão brincando do lado de fora da creche.

A presença da brincadeira também é confirmada nas seguintes falas: “[...] A escola era bacana [...], eu gostava mais de brincar de boneca e de brincar de pira se esconde” (Barbie, desenho11). E em: “[...] Eu gostava de brincar um pouquinho antes da saída” (Villa Lobos, desenho 9). “[...] Eu gostava de brincar” (Maria Cecília, desenho 14). “[...] Brincava lá no parquinho que tinha lá” (Iris, desenho 16).

A questão da brincadeira é muito forte na fala das crianças, uma vez que, na pré-escola: “[...] A brincadeira constitui a atividade principal, propiciando as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico e preparando o caminho da transição para um nível mais elevado de desenvolvimento” (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.126).

Neste sentido, devo inferir que a brincadeira fez parte do cotidiano da Educação Infantil dessas crianças e, por isso, existe uma representação de creche como lugar de brincadeiras.

#### 4.2 DIFERENÇAS NO LUGAR DE BRINCADEIRA DA ESCOLA E DA CRECHE

Apesar da escola ter sido representada como lugar de brincadeira por duas crianças, constata-se que o número de crianças que representa a creche como lugar de brincadeiras é bem maior. Além disso, a creche também possui um espaço próprio para a brincadeira que é o parquinho. Na creche, as crianças também brincavam ao ar livre e esta possuía brinquedos. Nota-se que o espaço, onde é possível as crianças realizarem brincadeiras na escola é a quadra de esportes.

Outra diferença está relacionada às brincadeiras realizadas pelas crianças, pois na escola quando elas brincam na quadra de esporte, as brincadeiras estão direcionadas ao futebol e a outros jogos coletivos, como: pira maromba, pira pega; enquanto na creche brincam de brinquedos, como: bonecas etc. Fica evidente também que, na creche, o espaço para brincadeira é a área externa, ao ar livre e no parquinho. Na escola, o espaço que as crianças encontram para brincar é a quadra de esportes.

Em sua pesquisa, sobre organização do espaço em instituições pré-escolares, Carvalho e Rubiano (2010, p. 121) afirmam que: “[...] As crianças devem experienciar diretamente variações existentes na natureza. Dessa maneira, tem sido recomendado prioritariamente o desenvolvimento de atividades em espaços abertos”.

Por não terem tempo e nem espaço, destinado as brincadeiras no Ensino Fundamental, as crianças expressam um desejo, uma vontade de brincar mais tempo na escola. Elas deixam claro que para isso aconteça, a escola deveria dispor de uma infraestrutura adequada para que elas realizassem as brincadeiras, por exemplo: a aquisição de parquinho com brinquedos apropriados e um tempo

destinado a brincadeiras como se pode perceber nesta fala: “[...] É de brincar lá fora, mas eu não posso” [...] (Rapunzel), ou ainda:

Eu queria brincar ali naquele brinquedo (aponta para um parque antigo que está encostado, de lado), não porque a tia não deixa. Toda vez que eu vou pra lá brincar, ela fala pra eu descer que tá quebrado. (Maria Cecília).

Brincar de bola de pira pega, porque aqui não pode, só em casa. (Deus da Guerra).

Correr, mas não pode correr. (Sereia).

Brincar de boneco porque é bacana. (Thiago).

Nessas falas é possível inferir que, embora elas representem a escola como lugar para realizar brincadeiras, as crianças sabem que, na escola, o tempo para a brincadeira foi reduzido se comparado ao tempo que se disponibilizava nas creches. Elas percebem que a escola não possui um espaço adequado que permita esse momento, nem se destina parte do seu tempo para a brincadeira, pois a escola tem uma rotina marcada pelos rituais de aprendizagem que encurtam o tempo da brincadeira.

Isso será percebido com mais detalhe na próxima seção. As crianças revelam também, além do desejo de brincar, o desejo de ouvir histórias que é algo prazeroso e divertido como se pode confirmar com essa fala: “[...] De brincar lá na quadra, brincar de cabo de guerra, brincar de historinha, porque eu queria ouvir história”. (Super Homem).

Esses desejos relacionados à realização de brincadeiras na escola podem ser ratificados nas falas a seguir, a partir da pergunta: o que falta nesta escola? As respostas foram as seguintes:

Falta brinquedo pra gente brincar porque a gente só fica estudando. Só tem aqueles dois brinquedos bem ali. (Aponta para os brinquedos quebrados e encostados). (Maria Cecília).

Falta brinquedo. (Super Homem).

Brinquedo tem pouco. (Deus da Guerra).

Fica evidente que as crianças têm clareza que faltam brinquedos e brincadeiras na escola de Ensino Fundamental e que eles demonstram um desgosto em relação a isso quando afirmam: “[...] a gente só fica estudando”, revelando que no contexto de aprendizagem do Ensino Fundamental falta brinquedos e brincadeiras.

Nesse sentido, existe a necessidade de problematizar a falta de brinquedos na escola de tempo integral para a turma do 1º ano escolar, uma vez que, ambos os contextos são de tempo integral. Entretanto, existe uma grande diferenciação, na creche há tempo e espaço para brincar e na escola não. Por isso, esta é

representada pela criança como um lugar que falta brincadeira, reflexo de como se encaminha o processo de aprendizagem das crianças entre seis e sete anos, faixa etária em que a brincadeira é fundamental ao seu desenvolvimento, pois é o:

Brinquedo, objeto cultural que carrega a cultura e a técnica de um povo, traz para a criança a oportunidade de brincar, é suporte de brincadeira. Nas mãos de um pequeno, desde que presente a dimensão lúdica, o prazer de brincar, a ação intencional e volitiva do ser que brinca, qualquer objeto vira brinquedo. O ato que denominamos brincadeira materializa-se em ações analógicas, configurando-se nas situações imaginárias. Em qualquer brincadeira, o ser brincante distingue a realidade da fantasia, materializa seus projetos, ideias e desejos, relaciona-se com parceiros. Enfim, o brincar, por sua natureza livre, desvinculada de finalidade outras que o prazer em si da brincadeira, propicia ao ser humano flexibilidade, criatividade e autonomia. (KISHIMOTO, 1996, p.70).

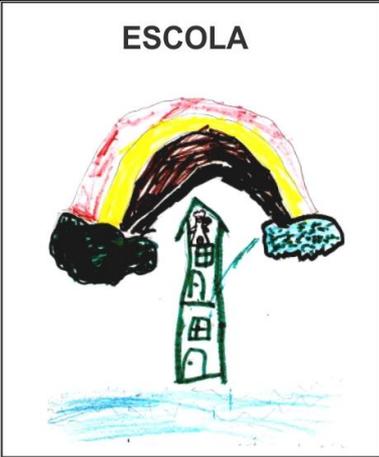
Por isso, a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental, principalmente as do 1º ano escolar que são tão pequenas e acabam de ingressar na escola, mas já percebem as diferenças de atividades, no desenvolvimento do brincar e nas brincadeiras no espaço educativo em que foram inseridas.

#### 4.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM

##### 4.3.1 Na escola

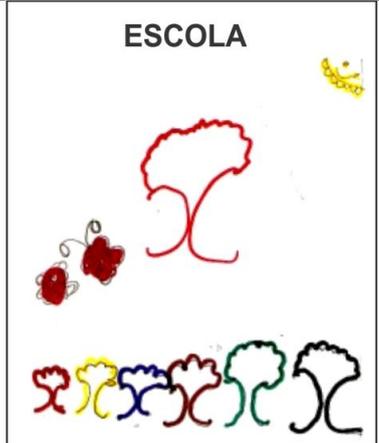
Os desenhos oralizados revelam que a maioria das crianças percebe a escola como lugar de aprendizagem, onde são realizadas atividades de leitura, escrita e artes, permitindo que se aprenda a ler, escrever e contar em um espaço específico: a sala de aula. Nesses desenhos aparecem também alguns elementos da natureza, como: árvores, mato, sol, nuvens, arco-íris, conforme mostrado a seguir:

Desenho 9 – Um arco-íris e uma Escola

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Neymar	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          "O arco-íris e uma escola".</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 10 – Árvores, o sol

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Sereia	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          "Árvores, o sol, borboleta e a árvore".</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 11 – As árvores e a escola

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Tom Jobim	
	
<b>Explicação da criança:</b> “As árvores e a escola, eu não gosto de brigar”.	

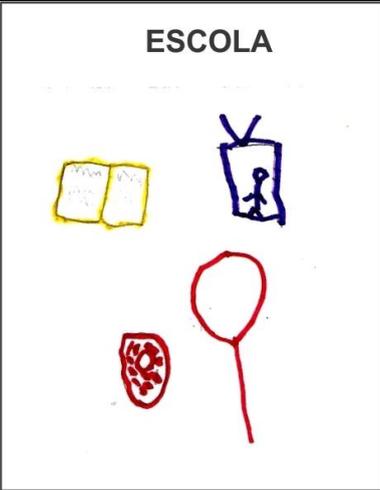
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os desenhos 9, 10 e 11 representam o espaço físico da escola, ligados à natureza. No desenho 9, Neymar desenha a escola e o arco-íris, também é possível perceber as nuvens. Nos desenhos 10 e 11 estão presentes outros elementos da natureza, como: as árvores, o sol, as nuvens e o mato que se destacam. No desenho 11, as árvores estão juntas à escola. Talvez, esses elementos da natureza revelem o desejo das crianças de realizarem mais atividades ao ar livre, fora da sala de aula, onde passam a maior parte do tempo, como eu pude constatar durante o período de observação na escola.

Em seu estudo sobre a análise dos elementos da Natureza nos desenhos Livres de crianças da Educação Infantil, Sodré e Guttin (2013) perceberam uma maior frequência da categoria natureza nos desenhos das crianças da Educação Infantil, as autoras afirmam “[...] que os elementos da natureza são os que mais contribuem para estruturação dos desenhos”. Assim, “[...] as crianças estão indicando os elementos que conhecem e gostam de desenhar” (SODRÉ; GUTTIN, 2013, p.10,15). As autoras ressaltam a importância da relação entre a criança e a

natureza. Essa informação contribui para que se percebam os elementos presentes nos desenhos das referidas crianças.

**Desenho 12 – Livro e televisão**

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
<b>Ator: Jorge Amado</b>	
	<p style="text-align: center;"><b>ESCOLA</b></p> 
<b>Explicação da criança:</b> "Balão, livro e televisão porque eu gosto de estudar, porque eu gosto de ver desenho [...]".	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 13 – Eu gosto de fazer arte

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Reinaldo	
	<p><b>ESCOLA</b></p>
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Aqui na escola gosto de fazer arte com o professor Vinícius de Moraes. Eu que eu mais gosto de fazer é arte [...]”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Nos desenhos 12 e 13 encontram-se elementos necessários ao ensino-aprendizagem, como: livros, televisão e as salas; sala aula, sala de vídeo como se pode perceber, ou seja, elementos da cultura material da escola. Esses objetos dão indícios de atividades realizadas a partir deles, por exemplo: livro para leitura, televisão, utilizada para que as crianças assistissem desenhos ao final do dia na sala de vídeo, aparece nos dois desenhos mencionados.

Dessa forma, entendo que as Representações Sociais apoiam-se em diversos valores, crenças e opiniões, compartilhadas por determinado grupo social que formam teorias espontâneas e em convívio social as crianças verbalizam e compartilham suas representações entre o grupo, de forma dinâmica, por meio da comunicação social. “[...] Contudo, esses elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado atual da realidade” (JODELET, 2001, p. 21). O que se confirma quando se entende que:

As representações devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

Nessa direção, acredito que as crianças representam os objetos que utilizam em sala de aula para aprenderem a ler porque estes fazem parte da realidade que vivenciam na escola.

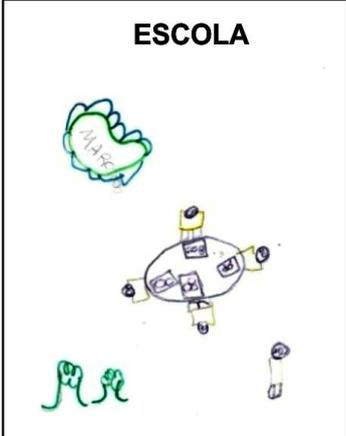
- **Sala de aula: espaço destinado ao ensino e a aprendizagem**

**Desenho 14 – Sala de aula**

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Iris	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu desenhei, eu estudando na escola na sala de aula. Eu gosto de estudar e não gosto de fazer continhas. Eu não gosto da Roberta e do Neymar porque eles ficam batendo nas pessoas. Aqui tem um bocado de coisas, sala de vídeo, sala de informática, professor de arte. A escola é um lugar que a gente aprende a ler a escrever, é um lugar que a gente aprende um monte de coisas”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 15 – Trabalho em equipe

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola		
<b>Ator: Villa Lobos</b>		
	<p><b>ESCOLA</b></p> 	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “[...] Aqui na escola a gente faz trabalho em equipe, aqui é muito bacana, eu não gosto de brigar, eu não sou daqueles violentos”.</p>		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Antes de me aprofundar em questões, relacionadas ao ensino e aprendizagem em sala de aula, devo destacar que nos desenhos oralizados aparece uma representação de escola ligada à violência, quando Vila Lobos afirma: “[...] Eu não gosto de brigar, eu não sou daqueles violentos”. Essa fala dá indícios de que existe violência na escola e isso pode ser confirmado pelas explicações: “[...] eu não gosto de brigar” (Tom Jobim e Iris, desenhos 11) e ainda: “[...] eu não gosto da Roberta e do Neymar porque eles são muito chatos, eles ficam batendo nas pessoas” (Iris, desenho 14). Essa representação de escola, marcada pela violência, pode ser ratificada a partir da fala a seguir: “[...] Eu não gosto quando as pessoas ficam gritando” (Princesa). E ainda:

[...] Eu não gosto muito é do Super Homem, Neymar e do Deus da Guerra mais ou menos porque eles chamam palavrão e me batem, aí eu falo pra professora. (Reinaldo).

Eu não gosto do Batman porque ele sempre finge que vai me dar um soco. Não gosto também dos que me batem o Ben 10, Batman e Jorge Amado. (Villa Lobos).

É possível ratificar essas representações a partir de falas, observadas em sala de aula, como no exemplo a seguir:

Durante uma atividade realizada em sala, percebo que algumas crianças não participam, então, eu pergunto ao Reinaldo porque ele não está participando, e ele diz:- porque o Homem de Ferro não presta atenção e bate em mim, ele não obedece. Em outro momento, a professora Açucena entra na sala e diz ao Thiago: “[...] eu soube que você bateu no Super Homem?” Ele diz: “[...] ele me bateu primeiro”, “[...] mas porque você jogou areia nele”. A professora chama atenção dos alunos principalmente do Thiago. (Pesquisa de Campo, 2013).

Pode-se inferir que a escola também é representada pelas crianças como um espaço marcado pela violência, ancorada na ideia de brigar, bater, dar soco, falar palavrões e gritar. Percebe-se também que as crianças não gostam dessa violência, pois se negam a participar das atividades porque um colega não presta atenção e acaba batendo.

Segundo Jodelet (2001), Representações Sociais são: “[...] fenômenos observáveis” e circulam por meio dos discursos, das palavras das imagens e se apresentam por meio de condutas e formas de organizações em determinados espaços. Nesse prisma, as crianças criam representações, uma vez que partilham:

Esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes, de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações sociais são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomando decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p 17).

Nesse sentido, a decisão de algumas crianças, foi a de se afastarem das outras crianças que praticam violência. Essa atitude também demonstra que as crianças criam mecanismos de defesa para fugir de situações marcadas por agressões.

Os desenhos 13, 14 e 15 representam ainda ações desenvolvidas em sala de aula, como: estudar, realizar atividades de matemática e a aula de arte. A sala de aula é representada no desenho 14 pela Iris que está realizando as suas ocupações, sentada em uma cadeira no interior da sala, onde ela passa maior parte de seu tempo, como foi possível observar durante o período de permanência na escola. Ela explica que na escola há outras salas, como: a sala de vídeo e a sala de informática, utilizadas como espaços de aprendizagens.

Os objetos utilizados como instrumento de aprendizagem estão representados no desenho oralizado 12 e no desenho 13. Os objetos aparecem

somente no desenho 14. O desenho 15 representa a sala de aula e seus objetos: mesa, livros, cadernos e as crianças sentadas realizando uma atividade pedagógica em equipe. “[...] Os recursos utilizados na relação ensino aprendizagem acabam por interferir nas relações interpessoais, nos papéis sociais, nos afetos e nas emoções envolvidas na aprendizagem” (TAVARES, 2009, p.101).

Esses instrumentos de aprendizagens representados pelas crianças também revelam a forma como se desenvolve o ensino- aprendizagem na escola.

- **Atividades pedagógicas na escola**

Villa Lobos descreve, no desenho oralizado 15, uma forma de realizar atividade em sala de aula que é: a) trabalho em equipe. E nesta outra explicação constata-se também a escola como um lugar onde realizam atividades de leitura e escrita de forma lúdica, quando ele afirma que gosta: “[...] Da sala de aula de brincar de rima com as palavras, ir pra sala de multimídia, sala de vídeo, fazendo brincadeira lá” (Deus da Guerra, desenho 34). No momento em que são desenvolvidas atividades desse tipo na escola, a criança fica contente em realizá-la, pois é mais dinâmica do que a atividade de somente copiar.

E notável que no Ensino Fundamental há uma grande preocupação em inserir as crianças no mundo letrado por meio do processo de alfabetização. Nessa concepção é importante oportunizar as crianças a construção da escrita por meio de “[...] Jogos, bingos, palavras cruzadas, da exploração do alfabeto, da composição, decomposição e comparação de sílabas, palavras e frases, da identificação das unidades sonoras da língua (rimas, parlendas, trava-língua etc.)”, como afirma Peres (2012, p.65).

É possível afirmar que as crianças também representam a escola como lugar de aprendizagem, onde elas frequentam com o intuito de aprender a ler, na seguinte fala: “[...] A escola é um lugar que a gente aprende a ler a escrever, é um lugar que a gente aprende um monte de coisas” (Iris, desenho24). E nos seguintes fragmentos de falas: “[...] A escola é um lugar que a gente aprende a ler a escrever. Eu venho pra escola pra aprender a ler” (Barbie, desenho 31); “[...] Eu venho pra escola pra aprender a ler” (Batman, desenho 32).

[...] Eu gosto de pintar e fazer o cabeçalho da escola. Aqui tem cabeçalho a gente escreve a gente pinta. A escola é uma coisa que a gente faz dever, aprende a ler, escreve e passa de serie, eu venho pra escola pra aprender a ler, eu não gosto do Power Ranger porque ele não gosta de escrever, ai ele não vai aprender a ler e fica pro castigo. (Princesa, desenho 27).

Nesta fala da Princesa percebe-se a escola centrada em atividades escritas, como fazer o cabeçalho. Ela representa a escola como um lugar de aprendizagem associada à ideia de promoção, passar de ano e objetiva a ideia de que, quem não aprende fica de castigo.

As crianças têm clareza da importância da escola para o seu aprendizado quanto aos conhecimentos científicos quando apresentam uma representação positiva desta, por acreditarem que frequentam tal instituição com o intuito de aprender a ler e escrever. Valorizam a escola enquanto um espaço destinado a construção de conhecimentos e do processo de construir a leitura e a escrita. Esse sentimento valorativo está presente em suas falas, quando afirmam que a escola é: “[...] Um lugar de estudar” (Deus da Guerra) ou ainda:

A escola é pra gente aprender a ler, escrever as vogais, o ABC a gente aprende muitas coisas na escola. (Villa Lobos).

É onde a gente vem aqui pra estudar o cabeçalho, aprender a escrever em inglês, capoeira e educação física. (Bia).

É pra nos ficar fazendo atividades, dever, dever de ligar. (Sereia).

É uma coisa de aprender a ler e estudar. (Super Homem).

É um negócio que a gente faz pra estudar e pra aprender a ler. Primeiro deve aprender a escrever e depois que acabar de escrever vai ler é assim mesmo que é uma escola. (Reinaldo).

Por meio dessas respostas é possível perceber que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental compartilham da representação de escola como um lugar de aprendizagem, onde as crianças entram como o intuito de estudar a fim de adquirir conhecimentos científicos por meio de leitura e escrita.

Nas falas dos atores se revelam as atividades que são trabalhadas em sala de aula com o intuito de alcançar o objetivo maior que é a leitura e escrita, Ancoradas nas representações das vogais, as atividades de ligar, cabeçalho, há na fala de Reinaldo uma descrição do processo: “[...] primeiro deve aprender a escrever e depois que acabar de escrever vai ler” (Reinaldo, 7 anos), onde ele materializa o processo.

Neste espaço educativo estão presentes outras atividades, realizadas com menor frequência, como educação física, capoeira e aulas de outro idioma: o Inglês. A ideia de escola enquanto local de ensino da leitura e escrita pode ser confirmada

ainda a partir do seguinte fragmento da roda de conversa, realizada com o grupo II, que aparece a seguir:

**Pesquisadora:** o que é uma escola?

- 1) **Batman:** uma escola é uma coisa que a gente aprende a ler, a escrever.
- 2) **Princesa:** pra fazer o nome completo.
- 3) **Iris:** aprende as letras, aprende a escrever também.
- 4) **Barbie:** pra fazer o cabeçalho, o alfabeto.
- 5) **Roberta:** pra aprender a ler.

As atividades, descritas pelas crianças, fazem referência ao processo inicial de leitura e escrita, ancorados na ideia de: letras do alfabeto, cabeçalho e nome completo. Depreende-se que essas são as principais atividades realizadas na escola, referentes ao processo de aquisição de leitura e escrita, quando a escola deveria trabalhar a leitura e a escrita de forma dinâmica e desafiadora, pois “[...] ler é mais do que decifrar, decodificar foneticamente; é produzir sentidos, interpretar, compreender, relacionar, refletir”, como afirma Barbosa (2012, p.123).

Por meio dessa representação de escola foi possível conhecer o pensamento das crianças em relação às atividades desenvolvidas na escola. Pois, cada grupo constitui a sua identidade social e os próprios grupos influenciam seus membros, o que se traduz em representações coletivas, ou seja, de um grupo ou entre diferentes grupos que surgem a partir do novo, do que ameaça os esquemas mentais e faz com que o grupo se ancore em alguma ideia ou elemento conhecido, gerando representação e “[...] ancoragem com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo do pensamento preexistente” (JODELET, 2001, p. 35).

Essas representações, partilhadas entre o grupo de crianças do 1º ano, demonstram que essas atividades são novas e que elas estão procurando de alguma maneira entendê-las.

Em suas representações de escola foi possível também captar a relação de gênero no desenho a seguir:

Desenho 16 – Meninos

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Power Ranger	
<p><b>ESCOLA</b></p> 	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu gosto de escrever, as meninas não sabem as letras do alfabeto, só os meninos”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

No desenho oralizado 16, Power Ranger afirma que gosta de escrever e associa a construção da escrita com as letras do alfabeto e ancora a ideia de conhecimento ao sexo masculino, os meninos são melhores e, por isso, já sabem as letras do alfabeto, as meninas não. Objetivado na ideia de hierarquia do sexo masculino sobre o feminino, em sua pesquisa sobre as crianças enquanto atores sociais, Duveen (2011) afirma que a interação em sala de aula permite a criança que represente a diferença, ou seja:

A imagem dos gêneros como oposições bipolares também representa hierarquia, já que a relação entre os gêneros é também uma relação de poder. Mas, mesmo que essa imagem esteja saturada com noções de hierarquia e poder, enquanto a diferença entre os opostos bipolares puder ser resolvida, a hierarquia pode ser obscurecida. [...] O masculino e o feminino não são iguais, e a sombra que essa desigualdade produz pode ser observada nas disputas que irrompem sobre o acesso a recursos nos padrões psicológicos, de superestimar o mesmo grupo sexual e desvalorizar o gênero oposto. (DUVEEN, 2011, p. 233-234).

Na mesma direção, Neusa Guareschi encontrou, em seus estudos sobre a criança e a representação de poder e autoridade, a atribuição de “[...] poder ao

homem em detrimento a mulher e ao menino em relação à menina” (GUARESCHI, 2004, p. 229).

Na medida em que as crianças se desenvolvem, e de acordo com as interações que vão estabelecendo, elas incorporam modelos sociais, mas não só incorporam como também formam novos modelos, muitas vezes, ancorados em valores influenciados pelas mídias e por seus pares, seja na família ou na escola.

#### 4.3.2 Na creche

As crianças também representam a creche como um espaço físico, onde ocorre o ensino-aprendizagem, como se pode perceber a partir dos desenhos oralizados em que as crianças explicitam quais os espaços gostavam de realizar determinada atividade e no próprio desenho aparece o prédio da creche, a sua estrutura física e as salas de aprendizagem, como a sala de vídeo. Eles oralizam seus desenhos da seguinte forma:

**Desenho 17 – Sala de vídeo**

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche		
Ator: Rapunzel		
	<p><b>CRECHE</b></p> 	
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu desenhei a sala de vídeo porque eu gostava de ir pra sala de vídeo”.</p>		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

**Desenho 18 – A escola, o mato e a árvore**

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Sereia	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu desenhei a escola, o mato e a árvore”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Em vista desses desenhos 17 e 18, constatei que quando falava a palavra creche vinha a memória da criança o espaço físico: o prédio e também a sala de vídeo como se pode visualizar também no desenho oralizado de número 17, onde Rapunzel afirma que gostava de ir à sala de vídeo. Essa ideia pode ser confirmada com os próprios desenhos: 3, 4 e 5, onde, embora as crianças falem sobre as brincadeiras que realizavam na creche, seus desenhos representam a creche como um todo, enquanto espaço físico. No desenho 18, Sereia explica que desenhou a escola, o mato e a árvore, provavelmente uma representação do lado de fora da creche.

Concordo com a ideia de que esses elementos da natureza se fazem presentes nesses desenhos por estarem “[...] relacionados com a livre expressão dos elementos da cultura das crianças. Devem ser elementos que elas conhecem ou gostam de desenhar e que também fazem parte do ambiente cultural das crianças” (SODRÉ, 2013, p.9), no caso, esses elementos da natureza faziam parte do ambiente da creche em que as crianças frequentavam.

- **Atividades pedagógicas da creche**

É possível encontrar também outras atividades, relacionadas ao ensino-aprendizagem, desenvolvidas pelas crianças nas seguintes falas: “[...] Eu gostava de fazer o dever” (Reinaldo, desenho oralizado 6) e “[...] A gente fazia dever [...] e a gente pintava” (Iris, desenho oralizado 16).

Constatei que as crianças tinham prazer em realizar as atividades curriculares praticadas na creche, a partir de suas falas entende-se que isso ocorria mais nas atividades de desenho e de pintura.

É possível inferir, a partir da oralidade das crianças, que havia uma maior ocorrência de atividades relacionadas aos brinquedos e brincadeiras. E que as atividades de aprendizagens estão relacionadas a diferentes linguagens nas formas: expressão gestual, plásticas, musical como se pode notar na fala: “[...] A gente faz todo dia oração e inventa uma música” (Deus da Guerra). Ou seja, pode se pontuar que nessas atividades estava garantido o acesso a “[...] articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” e “à brincadeira”, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p 2).

As crianças têm compreensão de que nas creches realizavam atividades pedagógicas relacionadas à aprendizagem, no entanto, constata-se, a partir de suas explicações, que eram atividades de livre expressão, como: pintura, desenho, musicalização e sala de vídeo.

#### **4.3.3 Representação de escola e da creche: diferenças apresentadas pelas crianças**

As atividades pedagógicas da creche estão relacionadas às formas de comunicação e expressão humana, como: música, desenho, pintura, atividades lúdicas e brincadeiras enquanto na escola é visível uma maior ocorrência de atividades relacionadas ao processo de aquisição de leitura, escrita, centradas nas vogais, alfabeto, cabeçalho, nome completo, copiar e contar.

A partir da análise dos desenhos da creche e da escola, é possível perceber que nas representações da creche há mais desenhos oralizados relacionados ao entretenimento, brinquedos e brincadeiras, e um número reduzido de desenhos

oralizados referentes à creche enquanto edificação, sala de aula, voltados ao ensino- aprendizagem. Os desenhos oralizados, referentes ao ensino e aprendizagem nas creches, estão relacionados às formas de comunicação e expressão humana, como: música, desenho e pintura.

Há uma mudança nas representações de escola pelas crianças, pois, por meio dos desenhos oralizados de escola de Ensino Fundamental constata-se que a maioria delas esteve ligada a escola enquanto edificação, salas de aprendizagens (sala de aula, vídeo, informática), relacionadas ao contexto do ensino-aprendizagem, direcionado as atividades de leitura, de escrita e de cálculo.

Poucos foram os desenhos oralizados, voltados ao contexto do brinquedo e das brincadeiras na escola. É interessante observar que até as brincadeiras mudam, pois na creche aparece bastante o brincar com brinquedos, bonecas, carrinhos, casinhas e brincadeiras realizadas no parquinho. Já na escola de EF aparece mais manifestações de jogos coletivos, como: futebol e pira maromba, pira pega, queimada, jogos realizados na quadra de esportes da escola. Mais uma vez Gouveia (2011), em seus estudos, catalogou 39 brincadeiras presentes no 1º ano do Ensino Fundamental, a autora também menciona as brincadeiras citadas nesta pesquisa.

Essas diferenças, percebidas pelas crianças em relação à creche e a escola, podem ser captadas durante as rodas de conversa realizadas com esses atores, após as oficinas de desenhos, executadas durante o período de observação na escola e que culminou na confecção e explicação destes. Após esta etapa, os desenhos ficaram expostos em um painel no quadro da sala de aula, como já explicado na seção II sobre o percurso metodológico, e a partir deste momento, o primeiro grupo, composto de sete crianças, observa os desenhos e responde ao comando das perguntas da pesquisadora como mostra o exemplo a seguir:

**Pesquisadora:** quem gostou de fazer a atividade?

**Todos:** “eu” (levantando as mãos)

**Pesquisadora:** por quê?

**Maria Cecília:** tia foi legal! Eu gostei de pintar e desenhar e ver as cores.

**Sereia:** porque eu brinquei e pinte.

**Reinaldo:** eu, porque, eu também pinte, desenhei, eu gostei.

**Villa Lobos:** eu gostei por que a pintura era muito bacana.

**Pesquisadora:** na creche: quais foram os desenhos que mais apareceram?

**Sereia:** apareceu mais desenhos da creche.

**Reinaldo:** as creches, as salas, todo mundo brincando e brinquedos.

**Pesquisadora:** e o que tinha lá na creche?

**Neymar:** tinha árvores e brinquedos e a creche.

**Maria Cecília:** escorrega bunda.

**Pesquisadora:** e na escola? O que apareceu mais?

**Homem de Ferro:** Apareceu um de futebol e sala de vídeo

**Neymar:** mas apareceu mais a sala de aula

**Pesquisador:** por quê?

**Homem de Ferro:** porque é onde a gente faz o dever e a tia leva nós pra ver televisão.

**Reinaldo:** nesse aqui, olha a professora tá lendo, a gente está fazendo arte, fazendo o dever, tem que escrever uma coisa.

**Pesquisadora:** e o que a gente faz mais na escola?

**Maria Cecília:** a gente estuda, a gente escreve e faz dever, aprende a ler, a gente dorme e a gente lancha. E a gente tem vários professores.

**Homem de Ferro:** nos faz dever.

**Neymar:** faz o nome.

**Pesquisador:** o que tem na escola e que não tem na creche? – O que é diferente?

**Maria Cecília:** aqui a gente estuda e na creche não. Aqui na creche a gente brinca muito e aqui na escola a gente brinca menos. Na escola, a gente escreve, na creche a gente desenha, na creche a gente pinta de tinta e na escola de lápis de cor e giz de cera.

**Homem de Ferro:** lá na creche a gente brinca. Na escola a gente faz muito dever.

**Jorge Amado:** aqui na escola a gente estuda e a gente lê.

**Neymar:** e também na creche gente pinta com pincel.

**Villa Lobos:** aqui na escola é mais legal porque tem quadra, sala de vídeo e sala de computação.

**Reinaldo:** aqui as atividades são diferentes, as atividades não são as mesmas, porque a professora lá na creche falava tudo que a gente precisava saber, mas aqui na escola, essa daqui a gente não sabe e a gente deveria saber.

**Pesquisadora:** onde é maior a creche ou a escola?

**Jorge Amado:** aqui, aqui tia, aqui é pequeno (bloco C) e ali é maior (a escola como um todo), dos meninos pequenos e dos meninos grandes é maior.

**Pesquisadora:** o que tem na creche e não tem na escola?

**Maria Cecília:** escorrega bunda.

**Pesquisadora:** o que tem na escola e que não tem na creche?

**Villa Lobos:** a quadra, tem os carros, a gente faz pintura, às vezes, a tia ajuda a gente a fazer trabalho em equipe. E também lá na creche era bacana, mas aqui na escola é mais bacana, porque tem educação física, a escola daqui e maior do que lá que é pequeno e aqui eu estou percebendo que eu tenho amigos, aqui tem televisão, sala de vídeo.

Como se pode perceber as crianças têm clareza que a escola se diferencia da creche por sua estrutura física, a creche era menor, mas eles contavam com parquinho e escorrega. Diverge também pela distribuição do espaço, pois a escola – além de ser maior do que a creche – está dividida em blocos, ficando o Bloco C destinado as crianças menores, e os outros para as crianças maiores. A escola possui ainda várias salas, tem quadra de esportes, garagens para os carros, o número de professores é maior, agora eles contam com o professor de Educação Física, Inglês e Artes, disciplinas apreciadas pelas crianças.

Há ciência, por parte das crianças, das diferenças apresentadas nas atividades pedagógicas realizadas na creche. Essas atividades se constituíam de desenho e pintura para as atividades da escola, pois, agora, as crianças escrevem

mais, elas têm mais atividades, assim como os conteúdos curriculares são mais complexos e, por isso, nem sempre elas conseguem alcançar os objetivos da aprendizagem.

A segunda roda de conversa contou com a presença de seis crianças e seguiu o mesmo roteiro da primeira. Depois de desenharem e explicarem seus desenhos, estes foram colados no painel e, então, abriu-se a roda de conversa. Com isso, foi possível destacar as diferenças dos dois espaços educativos, assim como algumas representações de escola e de creche, como se observa na situação a seguir:

**Pesquisadora:** que desenho apareceu mais?

**Iris:** a creche

**Pesquisador:** o que tinha na creche?

**Princesa:** na minha tinha parquinho.

**Batman:** na nossa tinha árvore de manga, tinha uma casa na árvore, a professora que fez.

**Iris:** tinha uma árvore de acerola.

**Pesquisadora:** o que aparece mais aqui na escola?

**Princesa:** as professoras.

**Batman:** professores.

**Pesquisadora:** quais são as coisas que tinham na creche e que não têm aqui na escola?

**Batman:** o Parque.

**Pesquisadora:** o que tem na escola e que não tem na creche?

**Batman:** o bebedouro, Tem o armário, aquelas letrinhas não tinha (letras do alfabeto), E lá não tinha quadro e lá a gente só pintava.

**Iris:** e não tem Educação Física lá onde a gente estudava.

**Pesquisadora:** quais são as coisas que vocês fazem aqui na escola?

**Iris:** a gente pinta, a gente escreve, a gente faz o cabeçalho. Lá na creche não tinha professora de inglês, professor de informática, nem arte, não tinha capoeira lá.

**Pesquisadora:** e na creche vocês faziam cabeçalho?

**Iris, Batman e Princesa:** não, não.

**Pesquisadora:** tem alguma coisa que você faz aqui na escola que você não gosta de fazer?

**Iris:** tem, eu não gosto de fazer continha,

**Pesquisadora:** do que vocês gostam mais? Da creche ou da escola?

**Batman, Iris e Barbie:** da escola.

**Princesa:** da escola porque aqui na escola tem muita coisa bacana; informática.

**Iris:** na escola tem as vogais, aprende a escrever.

**Batman:** tem brinquedo.

**Pesquisadora:** onde tem mais brinquedo? Na escola ou na creche?

**Iris:** na creche

**Batman:** os brinquedos daqui ficam lá na diretoria.

**Pesquisadora:** e na creche onde ficavam os brinquedos?

**Batman:** em cima do guarda-roupa.

**Pesquisadora:** o que vocês fazem aqui na escola que vocês não faziam na creche?

**Iris:** a gente não fazia continha.

**Batman:** não fazia o nome completo.

**Barbie:** e não fazia dever.

**Princesa:** sala de informática.

Nesta roda, se confirma as representações do grupo de crianças sobre a escola e suas diferenças em relação à creche, pois mais uma vez afirmam que na creche existia parquinho, confirma-se também que eles utilizavam a área externa da creche e tinham contato com a natureza, é possível inferir isto, a partir das falas do Batman e da Iris quando falam em árvore de manga e acerola.

Outra informação importante diz respeito à disposição dos brinquedos que na creche eram guardados na sala de aula e na escola ficam em outra sala, o que leva a acreditar que não estão disponíveis para as crianças.

Ainda no que diz respeito à escola, as crianças mencionam novamente o número de professores, a cultura material da escola, como: o quadro, as letras do alfabeto, o armário, o bebedouro.

Quanto às atividades pedagógicas desenvolvidas, as crianças conseguem perceber novamente as diferenças quando afirmam que na creche só pintavam e na escola aparecem outras atividades, como: cabeçalho, escrever, fazer conta. Isso confirma que para as crianças estão claras as diferenças nas atividades pedagógicas desenvolvidas nos dois espaços. Por outro lado, é importante analisar a fala que diz que na creche só pintavam. Isso não deve desqualificar a importância das formas de expressão para o desenvolvimento da criança. Iris também afirma que não gosta de fazer continhas, talvez pela metodologia utilizada no ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### **4.3.4 Representação de pessoas que não frequentam a escola**

Perguntei as crianças: “[...] porque você vem pra escola? E quem não vem?” É obtive as seguintes respostas:

[...] Pra aprender a ler, porque eu tenho alguns livros que eu leio, mas eu queria ler mais rápido, eu queria ler as letras. Eu gosto de vir pra escola porque tem livrinhos aqui na escola. (Reinaldo).

“[...] Porque eu gosto da escola venho estudar” (Maria Cecília). Essas respostas confirmam uma representação positiva da escola, admitindo o que aponta os desenhos oralizados de que as crianças têm o desejo de frequentarem a escola e o de se tornarem leitores e escritores.

Os depoimentos demonstram que, para as crianças, a escola é um espaço específico, onde ocorre o ensino e aprendizagem da cultura escrita. Nota-se essa ideia a partir da afirmação de que quem não vem para escola, não aprende a ler.

Isso evidenciado na fala a seguir: “[...] Pra estudar, pra fazer educação física, aprender a falar inglês, se não vier, ai a gente não aprende a ler” (Bia).

A escola é objetivada como espaço destinado à realização de trabalhos intelectuais, voltados à aquisição da leitura, da escrita e da realização de atividade física.

Em sua pesquisa sobre a escola para crianças da rede pública, Nova (2011) revelou que as crianças têm uma compreensão da escola enquanto local próprio para o aprendizado dos conteúdos curriculares, conhecimentos relacionados às habilidades de leitura e escrita.

É interessante notar também que as crianças partilham de uma representação negativa sobre pessoas que não frequentam a escola. Essa representação está presente, muitas vezes, no convívio social desses atores e pode ser confirmada nessa fala: “[...] Pra mim estudar, senão vou ficar burro” (Thiago). Ainda nas seguintes respostas:

Pra estudar, a gente estuda e quem não vem pra escola fica burrinho e puxa carroça, pode aprender alguma coisa que não deve, fica na rua e aprende a falar besteira. (Maria Cecília).

Pra eu estudar, quem não vem cresce burro e puxa carroça, porque não aprende as coisas, não vai pra onde quer, não tem dinheiro. (Neymar).

Pra aprender a ler e escrever, pra gente aprender o alfabeto quem não vem sempre vai ser burro e puxar carroça. (Villa Lobos).

Pra min aprender a ler, escrever, pra mim ler história e brincar. Quem não vem fica burro, puxa carroça. Minha mãe trabalha, mas o meu pai perdeu o emprego dele e ele puxa carroça. (Super Homem).

Pra mim estudar e ser um adulto, quem não vem fica na rua sentado não faz nada. Porque quem fica na rua mora na rua a Deus não agrada. (Deus da Guerra).

Foi possível observar que as crianças partilham de representações negativas. Isso pode gerar preconceitos tanto para as pessoas que não frequentam a escola quanto às pessoas que conseguem ou ainda não conseguiram adquirir habilidades de leitura e de escrita. Elas acreditam que, a quem não frequenta a escola, podem faltar recursos financeiros; podem ficar desabrigados; permanecem na imobilidade; faltam oportunidades de trabalho e acabam por desagradar a Deus. O termo “desagradar” está centrado na ideia de ter uma atitude positiva diante da vida. É perceptível também uma representação de escola como local que prepara para a vida adulta presente nesta fala: “[...] Pra mim estudar é ser um adulto” (Deus da Guerra).

Achados semelhantes foram observados nos estudos de Nova (2011), pois, os desenhos das crianças de sua pesquisa expressaram situações de exclusão social, visto que elas acreditam que quem não tem acesso a escola é discriminada e não consegue se inserir no mercado de trabalho. Isso pela ausência de escolarização.

E essas ideias negativas foram observadas também durante a roda de conversa realizada na sala de aula. Note um fragmento da roda II, grupo II:

**Pesquisadora:** e quem não vai pra escola? Acontece o quê?  
**Iris:** fica burro e puxa carroça e vai ficar pedindo esmola  
**Princesa:** fica muito burro.  
**Pesquisadora:** e vocês porque vocês vêm à escola?  
**Coro:** pra aprender a ler.  
**Batman:** e pra não ficar burro.  
**Pesquisadora:** e o que é ser burro?  
**Iris:** e não saber nada.  
**Princesa:** e não saber ler, não saber escrever.

A partir dos desenhos oralizados e roda de conversa foi possível constatar que as crianças partilham da ideia de quem não sabe escrever é burro; e burro é quem não sabe nada; saber nada e não conhecer os códigos linguísticos necessários ao processo de aquisição da leitura e escrita; e quem não domina o código está excluído, ou seja, não é capaz. O que leva ao preconceito, a discriminação e a exclusão social em grupo de crianças. Acredito que:

Se a representação é construída em atos, nas ações do dia a dia, é também aí que pode ser modificada. Pode-se pensar que uma mudança nas experiências vivenciadas na escolar pelas crianças contribua para mudar sua representação. E o educador assume um papel muito importante nesse processo. (GONÇALVES, 2010, p.193).

Nesse sentido, a escola deve aproveitar as falas das crianças para problematizar as questões emergentes de forma a superar pré-conceitos e estereótipos presentes nas ideias e crenças partilhadas pelo grupo.

#### 4.4 DESEJOS DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

A partir das observações e rodas de conversa são recorrentes nas falas das crianças dois desejos referentes à escola, ou seja, de como elas gostariam que a escola fosse e o que elas gostariam de fazer na escola: 1) O desejo de realizar atividades diferenciadas; 2) O desejo de assumir atitudes e valores.

Foi possível perceber que as crianças desejam realizar atividades mais dinâmicas na escola como foi possível notar a partir das suas respostas a pergunta: o que você gostaria de fazer na escola e que não faz? Então, elas responderam que gostariam de realizar peças teatrais e pintar com pincel. Também se observa o desejo de praticarem atividades físicas na escola como é possível observar nos relatos a seguir:

- **Atividades diferenciadas**

- Formas de expressão

As crianças manifestaram também o desejo de realizar atividades diferenciadas que possibilitem as formas de expressão e comunicação humana como teatro e pintura, como elas informam que gostariam de:

Fazer uma peça como aquela de Jesus, não porque eu vi, mas eu nunca fiz. E era isso que eu queria fazer. (Reinaldo).

Como é bom uma coisa, ficar lá no teatro cantando. Porque eu gosto de cantar e soltar a minha voz. (Rapunzel).

Pintar de pincel, porque aqui só pinta, às vezes. (Neymar).

Essas falas dão indícios de que há pouco espaço para a criança se expressar. Nesse sentido, pode-se inferir que se fosse permitido à criança se expressar de forma mais efetiva na escola de Ensino Fundamental, seja por meio do desenho ou da dramatização, o processo de aquisição de leitura e escrita ocorreria de forma significativa para essas crianças, uma vez que teriam oportunidade de comunicar seus “[...] sentimentos, sensações, compartilhar as produções pessoais com os demais, criar e produzir” como afirmam Barbosa e Delgado (2012, p.133).

Esse desejo deve ser analisado pela escola, de forma que contemple a participação de todas as crianças nos eventos, para que elas participem ativamente de produções artísticas e teatrais, e que em sala de aula se reserve um momento para que se expressem oralmente, pois as crianças podem dar importantes contribuições para as mudanças da rotina da escola.

- Educação Física

A aula de educação física, assim como a professora desta disciplina, sempre esteve presente nas falas das crianças. Por isso, quando perguntava por que elas frequentavam à escola, obtive como resposta: “[...] pra fazer educação física” (Bia). As crianças afirmam ainda que: “[...] o que mais gosto de fazer é educação física” (Iris, desenho 14). Esse desejo fica evidente quando eu pergunto o que falta na

escola e obtenho com resposta: “[...] educação física que nos faz só um pouco” (Bia).

E possível inferir que as crianças gostariam de realizar várias atividades físicas no interior da escola, o que é altamente recomendado, visto que elas estão em uma escola de tempo integral e o tempo deveria ser dividido entre atividades pedagógicas, jogos e recreação, educação física e esportes. Pois:

As atividades lúdicas, por fazerem parte do universo infantil, devem compor os ingredientes apropriados às fases iniciais de aprendizagens na escola. Incluem, entre outros, jogos, passatempos e brincadeiras, apoiadas por brinquedos pedagógicos, música, ginástica, argila e massa. As suas potencialidades precisam ser despertadas, estimuladas e orientadas para seguir seu próprio curso, sob orientação dos professores. (TAVARES, 2009, p 101).

Por isso, as crianças manifestam esse desejo, que pode ser confirmado a partir deste fragmento da roda de conversa a seguir, quando pergunto o que está faltando ou:

**Pesquisadora:** o que vocês gostariam de fazer aqui na escola?

**Iris:** sim, capoeira.

**Barbie:** mas aqui já tem.

**Pesquisadora:** está faltando alguma coisa aqui na escola?

**Iris:** não tem aula de caratê, né?

**Pesquisadora:** então, o que você gostaria de fazer aqui na escola que não faz?

**Iris:** eu gostaria de fazer capoeira.

**Barbie:** eu de dançar ballet.

**Batman:** eu capoeira.

**Princesa:** eu gosto mais de dançar ballet.

As crianças manifestam o desejo de realizar atividades diferenciadas ligadas a corporeidade, como; capoeira, caratê, dança e ballet e principalmente mais tempo dedicado à educação física, uma vez que o momento desta disciplina é marcado pelas brincadeiras em que ficam fora da sala de aula, mais livres e movimentando o corpo, a fim de interagir de maneira mais dinâmica entre elas. Logo, concordo com a ideia de que na escola de Ensino Fundamental:

A educação física ocupa lugar importante entre as diferentes atividades inovadoras propostas as crianças. [...] Tais práticas procuram oportunizar o desenvolvimento corporal, competências motrizes sem exigência de performances, oferecendo oportunidades para experiências variadas, autonomia, segurança e domínio corporal. É pelo movimento que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, explora os objetos do mundo físico e se comunica com os outros. (KISHIMOTO, 1996, p.74).

Por acreditar que a educação física propicia momentos de ludicidade as crianças, que estão tanto tempo em sala de aula sentadas, acredito que se deve

observar o tempo destinado a disciplina para as crianças do 1º ano, de forma que seja respeitado o direito destes atores à participação nesta atividade curricular tão importante ao seu desenvolvimento e que lhes proporcionam tanta alegria e contentamento.

- **Atitudes e Valores**

Quando eu pergunto a criança o que ela gostaria de fazer na escola, ela responde que:

[...] Eu queria me esforçar mais, de falar menos e também que a gente melhorasse mais a nossa letra, que a gente brincasse e também eu queria brincar meio dia lá na quadra, mas eu não posso. (Villa Lobos).

Eu constato nessa fala um desejo relacionado a uma atitude valorizada pela escola, objetivado na ideia de: esforço do próprio aluno para aprender, calar-se e desenvolver uma caligrafia padrão. A partir deste comentário, acredito que a criança se apropriou do discurso produzido pela escola e tenta objetivá-lo em atitudes que gostaria de tomar. Constato que, mesmo assim, a criança logo manifesta os desejos relacionados à sua cultura infantil de brincar no horário do intervalo do almoço na quadra, mas logo lembra: “[...] não posso”. Aparece ainda a atitude de ler de forma rápida:

[...] Pra aprender a ler, porque eu tenho alguns livros que eu leio, mas eu queria ler mais rápido, eu queria ler as letras. Eu gosto de vir pra escola porque tem livrinhos aqui na escola. (Reinaldo).

Nesta fala, também surge uma atitude de ler mais rápido, relacionada ao modo de ler dos adultos leitores, provavelmente a professora que lê histórias para crianças de uma forma mais rápida do que a deles que estão no processo de aquisição de leitura e escrita, onde é comum que leiam devagar e pausadamente, de acordo com o nível de leitura e ritmo em que se encontra. Pois, cada criança “[...] é única e, por isso, deve em primeiro lugar, considerar os seus diferentes níveis e estágios de desenvolvimento” (TAVARES, 2009, p.101). Por isso:

A passagem pela escola, para alguns desses alunos, significa obrigação, para outros a fuga do ambiente doméstico repressor. É importante conhecer o significado ou significados que cada um atribui a essa passagem, para que o planejamento da relação ensino-aprendizagem possa considerar o que ela representa para cada um. (TAVARES, 2009, p.100).

Nesse sentido, outra atitude desejada pelas crianças se faz presente nesta fala: “[...] eu não posso pular na escola”, ou seja, a escola é objetivada como lugar

em que se deve exercer uma disciplina, não é lugar para pular. Em vista disso, apoio a ideia de que:

A escola precisa perceber a criança como um ser em desenvolvimento e em constante movimento, dotada de um corpo. O ato educativo não é exclusivamente mental; ao contrário, este vincula-se diretamente ao corpo em sua totalidade. (CARVALHO, 1996, p.304).

Outras falas que revelam que para a criança é difícil tomar determinadas posturas exigidas pela escola é: “[...] Eu não gosto de se comportar” (Deus da Guerra). Essa fala demonstra que ele tem dificuldade de tomar essa atitude que está materializada em ficar quieto, sentado, calado, parado. Como se pode confirmar quando a criança afirma que gostaria de: “[...] Correr, mas não posso correr” (Sereia), pois, na escola, não pode ter essa atitude. Ou seja, na escola é cobrado as crianças que assumam um comportamento de um adulto e não de uma criança que tem necessidade de movimentar e de expressar a todo momento. Por isso, destaco que:

A escola é um lugar de aprendizagem social. A criança aprende a se comportar em função das expectativas do professor quanto às respostas cognitivas solicitadas por ele, quanto aos modelos de trabalho intelectual e aos tipos de conduta aceitos por ele, com maior ou menor margem de tolerância. (POSTIC, 1993, p.30).

Constato uma representação de Escola como um lugar onde se aprende valores éticos, quando escuto de Rapunzel que a escola: “[...] É um lugar que a gente aprende, a gente sai aprendizada, a gente aprende a se cuidar” ou quando ela complementa:

[...] Porque a mamãe quer que eu aprenda as coisas, como é bom uma coisa e não bom outra. A tia fala que não é bom bater, a tia fala que não pode brigar e tem amar uns aos outros. (Rapunzel).

Nesta fala, constato uma representação de escola ligada a valores e ao desejo da criança em seguir os valores relacionados ao respeito com o outro, e outra vez aparece as palavras “brigar” e não “bater” no colega, também como uma atitude que não se deve tomar na escola de Ensino Fundamental, uma vez que:

As tradições os, costumes acabam por reforçar as crenças e valores ligados à vida social das pessoas que estão na escola. Os estudantes vivem em determinado contexto antes de iniciar a escolarização e está sua vida é carregada de artefatos culturais, práticas e significados, recebendo influências da família e do seu meio. Essa configuração prévia dos alunos antes da escola e que continua a ser elaborada de forma paralela ao espaço escolar. (MOTA, 2013, p.114-115).

Esses valores, expressos pelas crianças, foram influenciados por uma pessoa de sua família, no caso, sua mãe, por isso, concordo que:

O sistema de representação que as crianças adquirem, sua visão de mundo que se forma progressivamente sua representação de si resultam de interação com seu ambiente. Além das interações com as pessoas de seu entorno e com os diversos dados do meio, as crianças recebem uma massa considerável de informações e imagens por intermédio da mídia. Tal fenômeno foi qualificado de escola paralela. (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 291).

As representações de escola e de creche, compartilhadas entre as crianças do 1º ano, se formam a partir da comunicação que elas estabelecem com o outro, com seus pares dentro e fora da escola, nos ambientes, onde elas podem interagir e comunicar o que pensam, o que sabem e o que desejam, assim como ouvem o que os outros pensam e a partir dessa interação formam uma nova ideia, uma nova representação daquilo que estão vivendo, no caso, a cultura escolar do Ensino Fundamental.

O objetivo desta seção foi responder a pergunta: que representações de escola e de creche são partilhadas entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e quais as diferenças?

Na seção seguinte procuro responder a pergunta: como as crianças do 1º ano representam e vivenciam a cultura escolar e os rituais na escola de Ensino Fundamental? De modo a descrever, a partir da análise do conteúdo das rodas de conversa, desenhos oralizados e observações de onde retirei as principais categorias para a referida análise.

## SEÇÃO 5: A CULTURA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA CRECHE

Para compreender as Representações Sociais, partilhadas entre os atores sociais sobre escola, foi necessário apreender sobre a cultura escolar, vivenciada pelas crianças nas interações estabelecidas por elas, uma vez que são por meio das interações com seus pares que as crianças manifestam as suas representações.

Meu intuito em identificar como as crianças do 1º ano representam e vivenciam a Cultura escolar e os Rituais construídos na escola de Ensino Fundamental e o que afirmam sobre a cultura e os rituais da creche, é por entender que as representações das crianças ocorrem na comunicação com o outro de forma dinâmica e criativa e são manifestadas em seu cotidiano escolar. Para conhecer essa vivência, realizei um diálogo com os Referenciais Teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Assim, apresento as categorias de análise construídas a partir das observações retiradas do diário de campo, roda de conversas e desenhos oralizados. Por meio desses instrumentos foi possível captar na vivência dos atores sociais do 1º ano da escola de E.F e no último ano na Creche de Educação Infantil, as seguintes categorias de análise: Rituais de escola, sendo eles: alimentação, higiene, descanso e aprendizagens; Interações sócias entre os pares adultos e crianças.

### 5.1 RITUAIS DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E RITUAIS DA CRECHE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de apresentar os rituais de escola faz-se necessário considerar alguns termos utilizados por pesquisadores da sociologia da infância, cedidos para este trabalho, são eles: **Infância**, **Cultura**, **Cultura da Infância**, **Cultura de Pares** e **Rituais na escola**, termos pensados na perspectiva da sociologia da infância.

Nessa perspectiva, a criança vive e constrói suas culturas da infância, definidas como um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que crianças produzem” em seu cotidiano de criança, onde está presente também uma cultura de símbolos infantis, representadas por “[...] símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis”, sendo que a criança conhece essa cultura simbólica por meio de “[...] desenhos, filmes, contos de fadas,

lendas” e das interações sociais que estabelece com seus pares. “[...] As crianças rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica, à medida que produzem e participam da cultura de pares” (CORSARO, 2011, p.134). Neste sentido é importante compreender que existe também uma:

Cultura material da infância, quero dizer vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, papel, tintas etc.) e, mais especificamente, brinquedos. As crianças podem usar, e muitas vezes o fazem, alguns desses objetos para produzir outros artefatos materiais das culturas infantis (por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, brincadeiras improvisadas e rotinas e assim por diante). (CORSARO, 2011, p. 145).

O termo cultura de pares é desenvolvido por William Corsaro, que afirma que se utiliza do “[...] termo pares, especificamente para referir a coorte ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. O autor dá ênfase às culturas “[...] que são produzidas e partilhadas principalmente por meio da interação presencial” (CORSARO, 2011, p.127). Neste trabalho, a criança é o ator social que participa da cultura escolar do Ensino Fundamental, ou seja:

A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerado um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) seus direitos. (BELLONI, 2009, p. VIII).

Para alcançar cultura escolar deve-se compreender o termo cultura que é muito amplo, é polissêmico. Pode ser os hábitos, os valores, os costumes e tudo aquilo que se cria e recria em uma determinada sociedade, visto que os seres humanos são produtores, transformadores da natureza e da sociedade. De acordo com as necessidades, produzem cultura de forma intencional para viver em ambientes coletivo em uma vida social. Dessa forma: “[...] Eu me vejo com um ser da natureza, mas me penso como um sujeito de cultura” (BRANDÃO, 2002, p.16), uma vez que:

A cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano e tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 2012, p.37).

Educação e cultura acontecem juntas, se ensina e aprende vivendo em sociedade, em grupo, no ambiente comum, na própria vida social, que se manifestam por meio de ritos, valores e crenças de um povo. Desse modo:

Tudo o que se passa no âmbito daquilo a que chamamos de educação, acontece também dentro de âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura. Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo

o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados de invenção de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários. (BRANDÃO, 2002, p.25).

Compreendo que a educação é um processo político, social e cultural. Nesse viés, deve-se lembrar que toda a Educação é Cultura e ambas acontecem no mesmo contexto, ou seja, nas interações sociais estabelecidas pelas crianças que estão em constante processo de aprendizagem. Conseqüentemente, conhecer os eventos, as interações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares na escola de Ensino Fundamental é desvelar como a cultura escolar funciona e como se constrói os rituais, assim como conhecer suas representações frente ao cenário de mudança que é a entrada na escola de Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, analiso a cultura da escola do ponto de vista dos rituais construídos por seus atores por compreender que a “Teoria do Ritual” está diretamente relacionada à infância vivenciada na escola de Ensino Fundamental, visto que a educação é compreendida como um sistema cultural, com base nos valores. Assim, os conceitos de Ensino e Ritual ajudam a compreender a noção de “interação de sala-de-aula, os eventos do cotidiano escolar” que se manifestam no “corpo, na alegria, na dor”, expressos pelas crianças em suas interações (MCLAREN, 1992, p.11-13). Por concordar que:

Assumindo a posição de que a cultura da escola é informada por determinantes específicos de classe social, ideologias e estruturas da sociedade maior. Meu uso do termo cultura também inclui vários conceitos que intrínsecos ao processo de ritual. Esses conceitos incluem: símbolos, *ethos* e paradigma subjacente. (MCLAREN, 1992, p.33).

Fica evidente que os rituais estão presentes na cultura escolar do Ensino Fundamental, uma vez que “[...] Os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais que moldam a maneira de ser dos estudantes” e as “[...] escolas servem como ricos repositórios de sistemas de rituais e que os rituais representam um papel crucial inerradicável no conjunto da existência do estudante” (MCLAREN, 1992, p. 29- 30).

## 5.2 CULTURA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

A partir de minha observação na escola foi possível conhecer a cultura escolar e os rituais vivenciados pelas crianças do 1º ano. A rotina da escola de tempo integral era desenvolvida principalmente na sala de aula. E o tempo dividido, na maioria das vezes, da seguinte forma:

**Quadro 7 – Horário da escola tempo integral**

Horário	Segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
7h30 às 8h	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
8h às 9h30	Arte	Biblioteca	Lab. Informática	Inglês	Ed. Física
8h30 às 8h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9h30 às 11	L. portuguesa		L. portug.		L. portug.
11h às 12h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h30 às 13h30	Ed.Cidadã.	Ed.Cidadã.	Ed.Cidadã.	Ed.Cidadã.	Ed.Cidadã.
13h30 às 14h30	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
14h30 às 16h	Historia	Arte	Matemática	Ciências	Geografia
16h às 17h	Jogos Educativos				

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A partir do quadro de horário de aula, disponibilizado pela professora da turma do 1º ano e da observação, foi possível conhecer o ritual da acolhida que é composto do primeiro momento da professora com as crianças da turma. Este momento consiste em realizar uma oração e cantar uma música todos os dias pela manhã, antes de iniciar o ritual de aprendizagem, que será detalhado mais adiante.

Foi exequível inferir também que a divisão do tempo é realizada da seguinte forma: a maior parte dele é destinado as atividades curriculares das áreas do conhecimento, principalmente Língua Portuguesa; em seguida vem o tempo da alimentação, higiene e descanso (educação cidadã) e um menor tempo é destinado a biblioteca, informática e aos jogos educativos.

Os jogos eram suprimidos, caso houvesse necessidade de ampliar alguma atividade curricular das áreas do conhecimento e, algumas vezes, utilizado para levar às crianças a sala de vídeo, e quase nenhum tempo destinado a brincadeiras, de modo geral; não há brincadeiras ao ar livre em parquinho, pois a escola não o

possui, assim como não possui brinquedos, como foi revelado pelas crianças na seção anterior.

Isso confirma a representação de escola pelas crianças como lugar de não brincadeira e justifica o desejo apresentado por elas de brincar na escola.

A respeito do tempo e recursos materiais, concordo com o questionamento da pesquisadora que pergunta: “[...] Ao não disponibilizar recursos materiais, espaciais e de tempo para as crianças brincarem e interagirem livremente, o que isso diz do papel da escola?” (MOTTA, 2013, p.127). Por isso, destaco a questão do tempo na escola.

### 5.2.1 Representação do tempo na escola

É possível inferir que o tempo da escola não está bem dividido entre as atividades pedagógicas, descanso, higiene, alimentação e brincadeiras. E as crianças manifestam um desejo de permanecer um menor tempo neste espaço, como se pode confirmar com esta fala: “[...] Eu queria sair meio dia, mas só saio a tarde” (Rapunzel) ou com relato a seguir:

Falta a gente sair meio dia por que a gente sai sempre 5 horas, também na hora do lanche eu queria que a gente brincasse lá fora. De brincar lá atrás (área onde ficam os brinquedos quebrados). (Villa Lobos).

Nessas falas é possível captar o descontentamento das crianças com a rotina da escola, com os horários e percebe-se que elas assimilaram a ideia de que a hora do lanche é para comer e não brincar. Elas manifestam o desejo de sair da sala de aula para brincar. E, por isso, desejam sair mais cedo da escola, talvez para que tenham tempo para brincar fora desta. Por isso, acato a afirmação de que:

Ao ingressar na escola a criança sofre um processo de ruptura muito grande entre seu mundo lúdico infantil e o mundo das coisas impostas. Seu tempo, até então disponível para jogar e brincar, passa, a partir daquele momento, a ser controlado pela escola; seu corpo fica preso a uma cadeira. (CARVALHO, 1996, p. 303).

Por isso, a escola de Ensino Fundamental deve organizar melhor seu tempo de aprendizagem, de forma que contemple a ludicidade infantil, tanto nas atividades pedagógicas de sala de aula quanto fora dela, de modo a oportunizar momentos de interação e brincadeiras livres para que as crianças, em seu 1º ano escolar, possam brincar com alegria e prazer neste espaço educativo, pois considero que:

A forma como espaço e tempo são administrados em nossa sociedade vai configurar uma dada forma de ser e estar no mundo. A escola e suas práticas têm papel fundamental na estruturação desses eixos subjetivos. A

própria idade é um referente fundamental no eixo do tempo que é apropriado pelas práticas escolares como elemento organizador. (MOTA, 2013, p.118).

Observei a participação da criança na rotina da escola onde ela foi inserida, a fim de compreendê-la como membro do grupo do 1º ano do Ensino Fundamental e como ela percebe os rituais construídos neste espaço pedagógico, o tempo, o espaço e a rotina da escola, assim como compreender o que ela apresenta a respeito da rotina da creche.

Assim, analisei as falas das crianças, presentes nos desenhos oralizados, a fim de identificar como elas vivenciam a cultura escolar e que rituais são construídos nas interações com seus pares adultos e crianças. Neste sentido, destaco os seguintes rituais, presentes na cultura escolar da Escola e da Creche.

5.3 RITUAIS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: alimentação, higiene, descanso e aprendizagens

**Desenho 19 – Eu não gosto de dormir**

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
<b>Ator: Rapunzel</b>	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p>Explicação da criança:          “Eu não gosto de dormir, eu não gosto de tomar sopa, eu não gosto de mingau.”</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

**Desenho 20 – Eu dormindo**

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
<b>Ator: Jasmim</b>	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
Explicação da criança: “Eu dormindo, e o mingau que eu não gosto [...]”.	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os desenhos oralizados 19 e 20 revelam aspectos da cultura escolar, relacionados ao Ritual de alimentação. Também enfatizados nas explicações de outros desenhos, conforme se pode perceber a partir desta fala: “[...] Aqui tem comida, merenda e janta” (Batman). Ou ainda desta explicação: “[...] Desenhei a comida porque eu gosto de comer e porque é gostosa a comida da escola” (Jorge Amado). Ou é esclarecido a partir deste comentário: “[...] Eu gosto de comer, às vezes, eu como peixe, às vezes, eu como purê, às vezes, eu como feijão macarrão” (Maria Cecília).

A partir das explicações anteriores é possível constatar que na rotina da escola de Ensino Fundamental está presente o ritual da alimentação e as crianças descrevem os alimentos presentes nesse ritual, assim como manifestam seu contentamento em participar desse ritual, que é muito importante, pois se trata de uma escola de tempo integral, onde as crianças passam o dia todo e devem se alimentar muito bem.

Apresenta também o ritual do descanso, marcado pelo momento reservado para que as crianças durmam após o almoço. Esse ritual é bem marcante nos desenhos 19 e 20, e é típico de creches da Educação Infantil. Entretanto, a escola pesquisada adota esse ritual por se tratar de uma escola de tempo integral, onde as crianças permanecem durante o dia no espaço educativo e precisam do momento do descanso.

Constatei que as crianças já realizavam esse ritual no ano anterior e, por isso, não foi difícil, para a maioria delas, continuar a realizar esta prática na escola como foi possível perceber durante as observações.

Constato também que este momento é relatado pelas crianças: “[...] Eu gosto de dormir” (Maria Cecília) e na explicação da Rapunzel no desenho 19, quando ela afirma: “[...] eu não gosto de dormir” e no desenho 20: “[...] eu dormindo”. Fica evidente que o ritual do descanso está presente na cultura escolar do Ensino Fundamental desta escola de tempo integral.

O Ritual da higiene está materializado na escola de tempo integral. As explicações das crianças revelam que há uma contestação nesse ritual quando afirmam: “[...] Eu não gosto de tomar banho é muito gelado” (Super Homem). Por isso, concordo com a ideia de que “[...] particularmente em escolas urbanas, onde os rituais instrucionais predominantes são geralmente contestados por um número grande de alunos” (MCLAREN, 1992, p. 31).

A partir deste evento posso confirmar que existe um ritual na escola de tempo integral, marcado por momentos de alimentação, higiene e descanso. Noto também uma rigidez de horário voltado para a alimentação, e toda a escola gira em torno desse horário. Toda e qualquer atividade pedagógica deve ser interrompida para que as crianças se alimentem.

- **Ritual do descanso e alimentação**

Quando cheguei à sala de aula, pela parte da tarde, os alunos estavam guardando o material; os colchonetes que eles utilizam para dormir após o almoço. Observo que algumas crianças estão dormindo pesado e que têm dificuldade para acordar. Logo em seguida, a professora pede para eles abrirem a roda no chão para a hora da história: *Bruxa, vem na minha festa*. A professora pergunta o nome do livro e eles respondem em voz alta, depois ela pergunta qual é o autor e de quem é a ilustração e explica que como ela já leu a história ontem, hoje, um deles irá recontar a história aos colegas. Bate a campã às 14h30, hora do lanche, todos interrompem a atividade e saem para lanche. Nesse momento, entra na sala o Super Homem e o Villa Lobos e pegam o livro que a professora contou a história e sentam juntos na cadeira da professora e leem a história quietinhos, mesmo

com todo o barulho do recreio. Bate a campã e logo as outras crianças começam a entrar na sala. (Pesquisa de Campo, 2013).

Esse é um dos eventos que é interrompido em função da alimentação, noto o interesse do Super Homem e de Villa Lobos pelo livro de história, pois voltam rápido do lanche para manipulá-lo, mas o horário da alimentação é seguido rigidamente por todos da escola, uma vez que “[...] os rituais frequentemente servem a funções normativas” e são “[...] enraizados nas estruturas psíquicas dos atores sociais através do processo de continua socialização” (MCLAREN, 1992, p.75).

A cultura escolar do Ensino Fundamental também se faz presente pela Cultura material que é apresentada nas seguintes falas: “[...] Aqui tem armário, tem a cadeira e a mesa da professora” (Barbie. desenho 31). Observei também que na sala do 1º ano há banheiro, cadeiras pequenas e coloridas, próprias para as crianças de seis anos; colchonetes, que são guardados na sala de vídeo e colocados na sala de aula no momento do descanso.

Na sala de aula há ainda dois armários; um de uso pessoal (para as crianças) onde elas guardam seus livros e outro armário é destinado ao material pedagógico utilizado pela professora que guarda a sua caderneta, o seu caderno de planejamento, papel, lápis, lápis de cor etc. As paredes são decoradas com o alfabeto, alfabeto móvel, nome das crianças, números espalhados pelo quadro e cartazes ora com poesia ora com oração (oração da criança). Ou seja, percebo na sala o desejo de inserir a criança na cultura escrita. Por isso, concordo com a ideia de que:

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos. (MCLAREN, 1992, p.35).

Na cultura escolar do Ensino Fundamental está muito presente o Ritual de aprendizagens: leitura e escrita. Como se pode depreender a partir do relato a seguir, em que algumas crianças reclamam das atividades de copiar, principalmente quando há textos grandes como foi possível perceber no ritual observado em sala de aula, quando o professor distribuiu papel às crianças e pede que façam o cabeçalho. Ele desenha figuras no quadro com os nomes ao lado e pergunta se eles estão entendendo o seu desenho e as crianças respondem que sim. O professor continua a atividade no quadro e solicita que todos copiem:

Jorge Amado diz: “[...] eu não trouxe caderno e nem lápis”. O professor pede que ele procure em sua mochila e ele encontra seu lápis. Em seguida, Jorge Amado pega um livro, e ele avisa que é no caderno e Jorge Amado diz: “[...] eu não quero muito” se referindo a atividade do quadro. E continua “[...] eu não sei olhar”, ou seja, eu não sei copiar, então, o professor coloca a cadeira dele próximo do quadro e pede pra ele tentar, fazer com calma, mas fazer. Reinaldo não faz sua atividade, pega seu livro abre e fica debruçado nele. Haviam 4 alunos sonolentos, outros estavam fazendo a atividade e conversando com os colegas. Jorge Amado chega perto de mim e pede: “[...] Ei tia eu queria o meu carro”, pois o professor recolheu o seu carro para que ele fizesse a atividade, então, eu explico que o professor irá entregar ao final da aula. Enquanto isso, o Homem de Ferro se joga na cadeira e bagunça a folha de papel, sem ânimo para fazer a atividade. Reinaldo fica sentado atrás da cadeira, chupando o dedo. Iris é a primeira a terminar a atividade proposta e pega um livro no cantinho da leitura. Jorge Amado levanta e me diz: “[...] ei tio, eu não sei fazer tudo isso”, então, ele diz: “[...] tente, você nem tentou”, ele senta e tenta copiar novamente, ele levanta novamente me diz: “[...] o professor não quer me dar meu carrinho”, “[...] não dá pra enxergar”, então eu sugiro que ele sente mais próximo do quadro como o professor solicitou, mas ele não vai, fica ao meu lado. (Pesquisa de Campo, 2013).

Constato neste evento que há dois grupos na sala, um dos que têm interesse nas atividades de escritas; e outro, dos que não têm interesse nessas atividades e, por isso, criam estratégias para escapar delas. Este fato ocorre porque: “[...] Mesmo com toda rigidez imposta, o aluno consegue burlar essa rigidez como forma de Resistência, tentando em determinado momento não sujeitar-se a elas” (CARVALHO, 1996, p.302)

É o caso do Reinaldo que se esconde atrás da cadeira, ou do Jorge Amado que afirma no primeiro momento, que não trouxe o lápis e depois diz que não consegue fazer a atividade. É importante perceber que o Jorge Amado quer brincar com seu carrinho, fica perguntando por ele e afirma que não sabe copiar do quadro, para não realizar a atividade, ou seja, ele cria o que William Corsaro chama de “[...] ajustes secundários às regras adultas. Esses normalmente envolvem o uso legítimo de formas sinuosas para contornar as regras e atingir as necessidades pessoais”, ou seja, a necessidade de brincar (CORSARO, 2011, p. 172).

Essas estratégias de fuga, adotadas pelas crianças da turma, revelam que o exercício de copiar do quadro não estava interessante para todas as crianças e elas tentam de alguma maneira escapar dessas atividades pedagógicas, ou seja, nem todas as atividades propostas para a aprendizagem da leitura e da escrita são bem aceitas pelas crianças, uma vez que:

Quando a criança inicia sua interação com as letras, as palavras, as histórias, elas já possuem algum tipo de enraizamento cultural e de constituição afetiva e social muito particular com o objeto livro e a cultura escrita. As crianças aprendem a ler se há para isto: um objetivo social, um desejo das famílias e dos professores, e se este desejo está traduzido em algo pessoal, pois pode, no limite, se tornar uma resistência a aprendizagem. (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 122-123).

Acredito que é muito importante para as crianças do 1º ano escolar, serem inseridas na cultura escrita e para que isso ocorra com qualidade e de forma dinâmica é preciso compreender que:

A alfabetização, a aprendizagem da leitura e escrita, deve-se configurar, para as crianças, como mais uma forma de expressar o mundo. Ler e escrever “textos de verdade” é a maneira mais adequada de fazer isso. Além disso, é preciso trabalhar com todas as formas de expressão por meio de diferentes linguagens: oral (poesia, leitura, teatro, dramatização, contação de histórias), corporal, plástica (desenho, modelagem) etc. (PERES, 2012, p. 66).

Devo problematizar essa questão da alfabetização construída na escola de Ensino Fundamental com esses atores, uma vez que são crianças, que pensam, que têm grande capacidade imaginativa e merecem expressar toda sua criatividade e, por isso, cabe a escola possibilitar a expressão infantil.

A partir do exposto foi possível compreender o desejo das crianças em realizar atividades que desenvolvam formas de expressão como teatro e pintura, como foi revelado na seção III desta dissertação.

O ritual de aprendizagem da leitura e escrita foi observado constantemente na escola de tempo integral com as crianças do 1º ano escolar, por isso, apresento o ritual acompanhado em sala de aula.

Depois da leitura do livro *Bruxa, vem na minha festa* e do retorno do recreio, a professora solicita que as crianças façam a roda novamente.

Villa Lobos anda em minha direção e observa que eu estou escrevendo e me pergunta: [...] A senhora está fazendo o cabeçalho? E Super Homem diz: [...] olha a tia sabe escrever. [...] É claro que ela sabe! Afirma Villa Lobos. [...] Tia a senhora escreve muito rápido, diz Super Homem. [...] Tia depois é para nós copiar isso que a senhora tá escrevendo no nosso caderno? Pergunta Villa Lobos. Enquanto isso, as crianças da roda soletram a palavra “bruxa”, mas Ben 10 está fora da roda e olha outro livro que está em cima da mesa da professora, esta pede agora que todos sentam nas cadeiras. Mas elas não sentam, andam pela sala enquanto ela explica a atividade, distribui o alfabeto móvel para que possam formar palavras. [...] Tia não tenho lápis (Bia). Jorge Amado e Thor não participam da atividade, Thor pega um lápis e começa a riscar a cadeira. A professora avisa que quem terminar pode colorir, então, eles se concentram para fazer a atividade, menos o Thor e o Jorge Amado. (Pesquisa de Campo, 2013).

Em suas falas, as crianças deixam bem claro o que gostam e o que não gostam dessa rotina, marcada pelo ritual de aprendizagem da leitura e escrita, construída na escola de tempo integral no Ensino Fundamental. Esse sentimento pode ser confirmado no evento relatado, pois, nota-se que nem todas as crianças realizam as atividades propostas. Algumas brincam escondido, outras arrumam desculpas para fazer o que foi proposto.

Evidencio também, a partir do referido evento, que as atividades de sala de aula são centradas na leitura e escrita de forma mecânica, pois apesar da atividade de leitura da história da bruxa, o que ficou mais marcante para crianças é o “escrever”, “copiar” e o “cabeçalho” como se pode confirmar no momento em que elas me perguntam se eu estou fazendo o cabeçalho e, se depois, elas irão copiar o que eu estou escrevendo.

Achados semelhantes foram encontrados por Flávia Mota em sua pesquisa sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ela percebeu que: “[...] Uma das aprendizagens mais relevante do primeiro ano parecia dizer respeito ao uso apropriado do caderno, a noção exata de até que ponto da linha se deve escrever” (MOTTA, 2013, p.140), ou seja, de que maneira copiar.

O ritual de aprendizagem, vivenciados pelas crianças na escola de Ensino Fundamental e o que as crianças manifestam a respeito desse ritual, mostra claramente o porquê das representações de escola como lugar de aprendizagem, ancoradas na ideia de leitura e escrita, objetivada em escrever e copiar, pois esse ritual é muito presente na vivência destes atores neste espaço educativo.

#### 5.4 RITUAIS DA CRECHE

Os desenhos oralizados a seguir dão indícios sobre a rotina das creches, ou seja, a cultura escolar construída com seus atores e dos rituais recorrentes naquele espaço educativo a partir da percepção da criança revelada em sua criação artística.

Desenho 21 - Primeiro a gente chegando

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
<b>Ator: Villa Lobos</b>	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Primeiro a gente chegando, ai a gente vai pra sala, depois a gente saindo, esperando os pais, ai gente vai pra casa, no outro dia volta. Eu gostava de brincar um pouquinho antes da saída”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

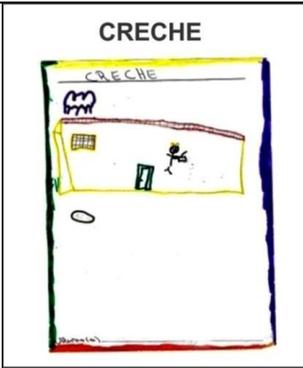
Desenho 22 – Brincar e lanchar

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
<b>Ator: Tom Jobim</b>	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Gostava de brincar, lanchar e voltar de novo pra sala. Os carros sempre passam por lá”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os desenhos 21 e 22 revelam a rotina das creches. Villa Lobos, em seu desenho, descreve o ritual de chegada e saída da creche e aponta o que mais gosta nesse ritual: brincar, antes de ir embora para casa. Esse ritual se confirma pela explicação do desenho (22) de Tom Jobim que afirma que gosta de brincar, lanchar e voltar à sala de aula. Ele também percebia que na rua da creche passavam carros. Provavelmente porque brincava do lado de fora da creche e percebia a movimentação na rua.

#### Desenho 23 – A comida

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
<b>Ator: Barbie</b>	
	
<b>Explicação da criança:</b> “Desenhei a creche Abc de Jesus e a comida de que eu gostava peixe com arroz, a nuvem”.	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

**Desenho 24 – Oração e música**

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
<b>Ator: Deus da Guerra</b>	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “A gente faz todo dia oração e inventa uma música [...]”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

**Desenho 25 – A creche e o recreio**

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
<b>Ator: Roberta</b>	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu desenhei a creche e o recreio”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A partir dos desenhos oralizados, 23, 24 e 25 também é possível conhecer um pouco mais da rotina e dos rituais da creche. No desenho oralizado (23), Barbie revela o ritual da alimentação quando ela aponta a comida que gostava. A alimentação também é oralizada no desenho do Super Homem quando ele explica o que desenhou: “[...] a comida era peixe, carne com feijão”. O Deus da Guerra, no desenho (24), oraliza sobre o ritual do canto e oração.

A partir dos desenhos oralizados afirmo que existia uma rotina nas creches, marcado pelo ritual de entrada, saída da sala para a alimentação, ida ao parquinho, retorno a sala de aula e o momento de esperar os responsáveis virem buscar as crianças para voltar para casa. Esse momento é marcado por brincadeiras, pois, são crianças e faz parte de sua natureza infantil brincar, elas o fazem nesse momento de espera. Toda essa rotina possibilita segurança a criança dessa faixa etária.

Diante disso, constato que as crianças apontam a rotina da creche, marcada por vários rituais, como: brincadeiras, alimentação, chegada e saída das crianças, e rituais de aprendizagens presente na fala: “[...] eu gostava de brincar, desenhar, estudar, fazer o dever, pintar o desenho” (Maria Cecília).

Assim, as atividades de desenho, pintura, brincadeiras também faziam parte da rotina da creche como se pode constatar a partir de suas falas. A rotina da creche apresenta o tempo dividido entre as rotinas de alimentação, brincadeiras e as atividades de aprendizagem que estão relacionadas a realização de desenhos e pintura.

Infere-se que, por esse motivo, elas representam a creche como lugar de brincadeira e as atividades pedagógicas da creche são representadas como formas de expressão das diferentes linguagens como foi visto na seção III.

## 5.5 DIFERENÇAS NOS RITUAIS DA ESCOLA E DA CRECHE

De modo geral, a escola de tempo integral pesquisada segue uma rotina parecida com a rotina das creches de Educação Infantil, no que se relaciona a horários e alimentação, pois a escola também divide seu tempo, incluindo, o ritual da alimentação. Os períodos de alimentação da escola são divididos em: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. E as diferenças entre a creche e a escola de Ensino Fundamental foram representadas pelas crianças na seção anterior, onde elas apontam as diferenças entre a escola e a creche.

Nesse sentido, reafirmo a importância de conhecer a cultura escolar e os rituais que “[...] podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais que moldam as percepções e maneiras de compreensão” (MCLAREN, 1992, p.30) das crianças. Assim como as suas representações de escola de Ensino Fundamental e creche de Educação Infantil, pois, a Representação Social é uma forma de conhecimento, um saber prático, produzido em determinado contexto em determinadas condições de produção e de circulação de informações e ideias, ou seja, de comunicação e interação que levam a criação do universo consensual, assim:

Olhando pelo ângulo das representações e das solidariedades que elas engendram, estamos prontos a elucidar os aspectos cognitivos que constituem a material e a trama da vida social. Assim, a capacidade de extensão das representações permite captar ao nível dos atributos intelectuais de uma coletividade, a expressão de sua particularidade. (JODELET, 2001, p 34).

Em grupos de crianças, as Representações Sociais contribuem para os processos de socialização tanto nas escolas quanto nas creches, pois as crianças atribuíram características ao objeto por elas partilhado em suas interações sociais. “[...] A socialização das crianças e a formação de sua autoimagem e das diversas categorias sociais são processos que se ressentem da complexidade das sociedades em que se dão” (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p.291).

Por isso, são expressas pelas crianças, principalmente no momento das interações sociais por elas estabelecidas com seus pares. Apresento a seguir o que as crianças revelam sobre esse aspecto.

## 5.6 INTERAÇÃO SOCIAL NO INTERIOR DA ESCOLA E DA CRECHE

Na cultura escolar do Ensino Fundamental e da creche de Educação Infantil se faz presente as interações sociais entre os pares adultos e crianças com quem os atores estabeleceram relações durante as suas vivências nos referidos espaços educativos. Dessa forma, a cultura de pares é definida: “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais” (CORSARO, 2011, p.128).

Nesse sentido:

A criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especificamente pelas suas interações com os adultos e demais crianças, dentro de um contexto sócio histórico específico.

Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente por intermédio de seus comportamentos (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.127).

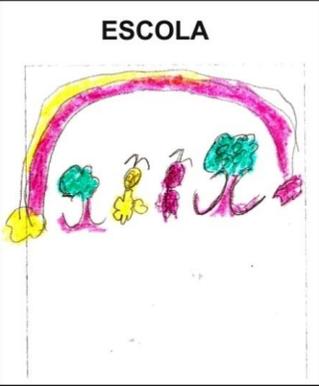
A seguir apresento essas interações estabelecidas pelos atores da pesquisa durante sua permanência na creche de Educação Infantil e a sua chegada à escola de Ensino Fundamental, a partir de seus relatos e desenhos.

### **5.6.1 Cultura de pares no interior da escola**

Sobre a interação social, construída na cultura escolar no Ensino Fundamental, nota-se que ela ocorre entre as crianças e seus pares, crianças e a criança e a sua professora da sala, professora de educação geral e se amplia para outros pares adultos, ou seja, outros professores de outras disciplinas, como: educação física, arte e inglês e as cuidadoras que fazem parte de sua rotina da escola de tempo integral da SEDUC. As crianças contam em seus desenhos, muito mais detalhes sobre essas relações estabelecidas e já colocam suas preferências.

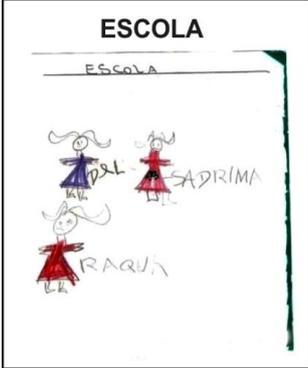
A partir dos desenhos 26 e 27, as crianças afirmam que gostam de alguns adultos com quem convivem no interior da escola como se pode perceber:

Desenho 26 – Eu e a minha professora

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Maria Cecília	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p>Explicação da criança:          “Desenhei eu e minha professora, uma árvore um arco-íris”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 27 – As pessoas que eu mais gosto

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
Ator: Princesa	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p>Explicação da criança:          “Eu desenhei as pessoas de que eu gosto mais, a tia Rosa, a senhora (eu) e a tia Bromélia (professora de ballet)”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Ao descreverem seus desenhos 26 e 27, as crianças fazem referências aos seus pares adultos: professora de sala, professora de ballet, pesquisadora, no caso eu, e outros professores que aparecem nas seguintes explicações: “[...] Eu desenhei a professora de educação física por que eu gosto dela (Rapunzel); “[...] A professora de educação física”(Jasmim) e ainda quando se observa a afirmativa: “[...]Eu gosto de fazer arte com o professor Vinícius de Moraes (Reinaldo).

Essas respostas revelam as interações estabelecidas com os adultos, e a questão da representação da escola como local em que gostam de fazer arte e educação física, motivados por essas interações com esses adultos, como se pode perceber nas respostas, em que as crianças afirmam que gostam de ficar: “[...] Com a professora, porque ela é bacana” (Thiago); “[...] A professora Rosa [...]” (Bia); “[...] A professora Rosa, porque ela bota dever pra nós [...]” (Deus da Guerra).

Em sua resposta, Deus da Guerra afirma que gosta da professora porque ela desenvolve atividades curriculares para ele e seus colegas de sala.

Nesses relatos, as crianças consideram positivas as relações estabelecidas com a professora da sala de aula e com outros adultos da escola, além das outras crianças de forma concomitante, como se pode perceber a partir das respostas que seguem: “[...] Tia Rosa, tia Ordália, tia Açucena, tia Lis, a Bia o Batman, a Barbie porque eles são muito bacana comigo” (Rapunzel).

As falas são direcionadas aos aspectos positivos dessas relações, marcadas pela amizade como se pode inferir no relato a seguir:

Pode ser de professora? A senhora, a tia Rosa, o Batman, Rapunzel, Roberta, Bia e Fofinha porque eles são os meus melhores amigos e as minhas melhores professoras. (Maria Cecília).  
Da professora Rosa, da senhora e daquela professora que leva a Fofinha pra lá. (Professora da Educação Especial). Eu gosto do amor da tia Rosa pra gente aprender a ler. Eu gosto do Neymar e do Reinaldo meu amigo preferido é o Super Homem e o Tom Jobim porque eles não são mal pra mim. (Villa Lobos).

Os relatos evidenciam que as crianças gostam das interações estabelecidas com seus pares adultos e crianças. Destaco a fala do Villa Lobos, em relação à professora da turma, pois, ele afirma que a professora ensina com amor, o que é muito bom, uma vez que: “[...] Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrumpem lugares que, muitas vezes, são fechados as possibilidades acadêmicas” (CUNHA, 2008, p.51).

Essa afetividade pode ser percebida em outras falas anteriores, onde o nome da professora da turma foi citado pelas crianças. Dessa forma, é possível inferir que na cultura escolar do Ensino Fundamental, esse grupo consegue estabelecer uma relação afetiva com ela, fazendo uma avaliação positiva da referida professora.

- **Conflitos com seus pares adultos**

As relações das crianças com os seus pares adultos nem sempre são harmônicas, se revelam também em conflitos como é possível captar quando se obtém a afirmação de que não gosta de ficar “[...] Com a tia Açucena porque ela é muito mal, ela briga com a gente” (Thiago) ou ainda: “[...] Da tia Ordália (cuidadora), porque ela grita e, às vezes, ela briga e deixa a gente de castigo” (Maria Cecilia).

Nesses casos, as crianças fazem uma avaliação negativa de algumas interações estabelecidas com certos pares adultos na cultura escolar do Ensino Fundamental. Corroboro com a ideia de que as crianças:

Também tem, cada qual, suas histórias e suas experiências que, pela distância social dos educadores, os fazem ainda mais diferentes, há uma certa resistência dos alunos contra a imposição de valores feita pela instituição, em uma tentativa, ainda que inconsciente, de preservar sua bagagem cultural. Tal situação acaba gerando intensos conflitos, muitas vezes despercebidos pelos educadores. (GONÇALVES, 2010, p.176).

É importante destacar que nessa lista negativa de adultos não está incluída a professora da sala de aula. Por meio das minhas observações, foi possível perceber que as crianças abraçavam a professora, ficavam ao seu lado, pois ela demonstrava uma preocupação para com eles.

Talvez para os outros educadores apontados por eles, de forma negativa, falte o trato para lidar com crianças pequenas, uma vez que a referida escola começou a funcionar em Tempo Integral a partir de 2012, e a observação foi realizada em 2013, ou seja, no segundo ano de funcionamento, o que dá indícios de que nos anos anteriores não havia necessidade desses profissionais na escola, pois as crianças eram atendidas em apenas um período e somente por uma professora de educação geral e educação física.

Outro ponto que merece destaque é que na Educação Infantil está presente a ideia do cuidar e educar, e na escola pesquisada a educação fica a cargo da professora da turma e os cuidados com a alimentação, higiene e descanso a cargo da cuidadora. Compreendo que:

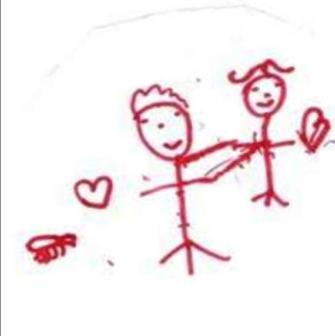
A dimensão do cuidado deve receber especial atenção nessa proposta. Cuidado, nesse contexto, refere-se a uma postura de respeito às necessidades integrais da criança, observando o conforto, a alimentação, a socialização as necessidades de repouso e, ainda, respeitando as necessidades emocionais e características individuais, a identidade racial, cultural e de gênero. A dimensão do cuidado se inscreve numa esfera da ética que deve permear todos os níveis de ensino, independentemente da idade dos sujeitos envolvidos. (MOTA, 2013, p.172).

Nesse sentido, quando há uma separação das atividades, realizadas pela professora e cuidadora, ocorre um retrocesso à dicotomia cuidar-educar, contrário aos documentos e referenciais para a Educação Infantil que compreende o cuidado como parte integrante da educação de crianças e, por isso: “[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (BRASIL, 1998, p.23).

Penso que a escola de Ensino Fundamental pode fazer importantes reflexões sobre os cuidados e educação integral das crianças, no momento da sua chegada a instituição de forma a proporcionar um ensino de qualidade.

- **Interação com a Família**

**Desenho 28 – Minha mãe e o meu pai**

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola		
Ator: Deus da Guerra		
	<p><b>ESCOLA</b></p> 	
Explicação da criança: “Desenhei minha mãe e o meu pai porque eu gosto deles”.		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

É importante destacar que embora meu foco seja as interações na escola, não pude ignorar as falas das crianças relacionadas à sua interação com a família. Nesse sentido, considero o desenho 28, onde Deus da Guerra mostra uma afetividade para com seus pais, afirmando que gosta deles. Apresento também a seguinte fala: “[...] Eu queria que a minha família fosse junta, mas eles são separados, agora eu tenho dois pais, mas o meu pai mesmo é mais legal pra mim” (Villa Lobos).

Em sua pesquisa sobre representação de escola feita por alunos de pré-escola da periferia, Marlene Gonçalves relata que chamou atenção o fato das crianças apresentarem em sua visão de escola “[...] referência a sua própria casa ou pessoas da família”. Ela constatou que a “[...] a representação inicial construída pela criança está ligada mais diretamente a sua experiência cotidiana familiar” (GONÇALVES, 2010, p.181).

Aparece assim o desejo relacionado à sua vida familiar, pois a criança traz para a escola os conflitos vivenciados em casa e manifesta seus sentimentos quando tem oportunidade para se expressar como é possível observar na fala:

[...] Não gosto do meu tio porque ele me bate toda hora e não deixa eu brincar com os meus amigos. Eu gosto mais de ficar aqui na escola do que na minha casa. (Super Homem).

O Super Homem retrata um conflito com um adulto de sua família, marcado pela violência. Reitero que embora as crianças estejam em outro ambiente que não o doméstico, elas em suas falas deixam escapar um pouco da relação com os adultos da sua família que da mesma forma pode ser conflitante. Durante a minha observação também foi possível captar manifestação semelhante como o apresentado no exemplo a seguir:

1º Momento, enquanto o professor faz a chamada, Villa Lobos chega perto de mim chorando e diz: “[...] tia, estou com dor de cabeça”. Então, eu digo: “[...] me dê um número de telefone que eu vou ligar pra sua mãe”; e ele diz: “[...] não senão a mamãe vai me dar porrada”. Então, eu o encaminho a coordenadora e volto pra sala para continuar a observar. (Pesquisa de Campo, 2013).

Villa Lobos tem medo de ligar para sua casa e receber reclamações de sua mãe. O que revela que estas crianças estão inseridas dentro de um contexto familiar, marcado, muitas vezes, pelo estresse e violência. Super Homem afirma que prefere ficar na escola. Por isso, concordo que a “[...] rotina adulto-criança é geração de perturbação e incerteza. [...] Infelizmente, perturbações também surgem com o

estresse, os conflitos e mesmo a violência que as crianças enfrentam em suas famílias” (CORSARO, p.133-134).

Esses relatos levam-me a creditar que as representações de escola como lugar de violência estão também relacionadas aos conflitos vivenciados pelas crianças em seus ambientes domésticos nas interações com seus pares adultos da família.

### 5.6.2 Interação criança-criança

**Desenho 29 – Eu e as minhas colegas**

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola		
Ator: Bia		
	<p><b>ESCOLA</b></p> 	
<p>Explicação da criança:          “Eu desenhei, eu e as minhas colegas correndo na escola na hora do recreio”.</p>		

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 30 – Minha colega Maria Cecília

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
<b>Ator: Barbie</b>	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p>Explicação da criança:          “Eu desenhei a escola, minha colega a Maria Cecília, Princesa e a Rapunzel”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 31 – Eu e meus amigos

Orientação: Explique seu desenho sobre a Escola	
<b>Ator: Batman</b>	
	<p><b>ESCOLA</b></p> 
<p>Explicação da criança:          “Eu com meu amigo passeando aqui na escola. Eu gosto de brincar com o Thiago e com Neymar”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os desenhos 29, 30 e 31 demonstram a interação entre criança-criança, marcada pela amizade e o prazer em estar juntos e reunidos. Bia afirma que gosta de correr com as colegas na hora do recreio. E no desenho 30, Barbie diz que desenhou sua “[...] colega Maria Cecília, Princesa e a Rapunzel”. Nesta direção aparece a fala de Iris que afirma que gosta das colegas: “[...] Maria Cecília, Bia e Princesa”, ou seja, uma interação marcada pela amizade. Assim, devo:

Considerar as interações entre crianças como tão importantes quanto às interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, suscita questões sobre como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.128).

A interação entre as crianças pode ser percebida também na hora do jogo. Isso é revelado no desenho oralizado (1) do Homem de Ferro em que ele representa um grupo de meninos jogando futebol na quadra da escola. Super Homem também explica que seu desenho (2) que é na quadra jogando bola com os alunos da escola. Esses desenhos revelam que na cultura escolar do Ensino Fundamental, as interações entre os pares crianças são muitas vezes marcadas pelas amizades e acontecem também nos momentos de brincadeiras e aprendizagens como nesta fala: “[...] E os meus colegas, a Maria Cecília, ela me ajuda aprender a ler” (Bia).

Dentre os achados de Marlene Gonçalves “[...] outra questão importante que apareceu com bastante frequência nas reorientações das crianças sobre a escola” foi a relação entre criança-criança. A autora percebeu que “[...] esta relação não é valorizada, que o colega tem muito a ensinar ao outro” (GONÇALVES, 2010, p. 189). O que coaduna perfeitamente com a fala de Bia que afirma que Maria Cecilia lhe ajuda a aprender a ler.

- **Conflitos nas interações das crianças**

Por outro lado, as observações e a oralidade das crianças revelam também a presença dos conflitos entre os pares: Criança-criança, pois por meio das explicações dos desenhos é possível perceber que há algumas crianças rejeitadas pelos grupos e negligenciadas por outros grupos, como na seguinte fala: “[...] Eu não gosto de brincar com o Batman” (Barbie 31). É possível confirmar esses conflitos a partir dos dados da observação:

[...] Então, eu pergunto a Jasmim porque ela não está participando e ela responde: [...] Por que os meninos não gostam de mim, eles me apelidam de Pituca. A coordenadora chega à porta da sala e avisa a professora que o Homem de Ferro jogou areia no olho do colega na hora do descanso, então, a professora conversa com ele e toda a turma sobre o fato ocorrido. Em outra conversa: “[...] como era o nome da menina que tu disse que ia pegar ela porque ela disse que é namorada do Neymar? Barbie perguntando a Roberta: [...] “Ela vai pegar uma tal de Marina” (Barbie). “[...] Tia, o Ben 10 estava riscando o meu livro” Roberta. (Pesquisa de Campo, 2013).

Por meio destes exemplos percebem-se vários conflitos presentes na escola do Ensino Fundamental entre as crianças do 1º ano. A Jasmim se sente rejeitada pelo grupo que coloca apelido nela; o livro riscado da Roberta que solicita que a professora resolva o conflito.

Outro conflito seria resolvido fora de sala, provavelmente não ocorreria, mas é possível perceber a ideia da Roberta de que para se resolver uma “disputa amorosa”, ela teria que “pegar” a outra menina por meio da violência, força física. Provavelmente, essa atitude foi observada nas interações com as crianças mais velhas.

Por meio dos relatos das crianças é perceptível também que ocorre a rejeição de crianças por outras crianças, pois eles afirmam: “[...] Eu gosto menos da Fofinha porque ela não ri” (Neymar); ou “[...] da Fofinha e da Rapunzel, eu não gosto de brincar com elas” (Deus da Guerra). Certas crianças se afastam do grupo quando se sentem excluídas, isso fica mais claro quando escuto a afirmação: “[...] Do Super Homem, do Thor, do Thiago e do Deus da Guerra porque eles não querem brincar comigo” (Sereia), o que demonstra que ela não é aceita por esse grupo e, por isso, se distancia dele, nesse sentido concordo que:

As crianças rejeitadas geralmente caem em dois grupos: crianças agressivas rejeitadas, cujo comportamento de agressão leva as demais a resistir a sua inclusão na brincadeira; crianças rejeitadas retraídas; que se afastam quando suas tentativas de ganhar acesso a brincadeira não são bem sucedidas. As crianças negligenciadas não consistentemente rejeitadas, mas não conseguem se tornar participantes ativas nas brincadeiras da cultura de pares. (CORSARO, 2010, p.209).

A fim de apresentar as interações vivenciadas entre as crianças, assim como os conflitos, a aceitação e a rejeição, apresento um dos eventos que observei durante uma aula de educação física, onde as crianças interagiram por meio das brincadeiras, mas também presenciei vários conflitos como se pode confirmar a partir da amostra nos relatos a seguir. A professora dá uma bola para os meninos

jogarem futebol e eles ficam muito contentes. As meninas recebem corda, elástico e tampinhas coloridas de garrafas pet. Fico perto do grupo que recebe as tampinhas e observo:

“Eu vou fazer um castelo” (Tom Jobim). “Ei para de bagunçar o meu” (Thor). “eu preciso de duas peças” (Ben 10). Percebo que a Roberta está isolada. Então, pergunto: “Por que você não vai brincar de elástico com as suas colegas?” E escuto: “ninguém gosta de brincar com ela!” (Barbie). Então, eu pergunto a ela por quê? “Não sei”, responde Barbie. “Bora Barbie mistura comigo que eu tenho mais”. Barbie reluta, mas acaba juntando suas tampinhas com as da Sereia que diz pra mim: “Olha tia, a Barbie juntou comigo”, com ar de alegria. Enquanto isso, Princesa brinca de corda com a Leticia e a Evelin com a Maria Cecília. Iris começa a convidar: “Tom Jobim vamos brincar de pira maromba?”. Então vai o Tom Jobim, Barbie e o Ben 10. Fica só a Sereia e o Thor brincando de tampinha que começam a dividir a tampinha enquanto Jorge Amado se aproxima e a Evelin esconde as tampas para que ele não pegue. Então, eu falo pra ela dividir com ele também e ela diz: “A não tia e dos meninos”, se referindo as crianças que foram brincar pira maromba. Jorge Amado acaba brincando sozinho. A professora pede pra que guardem o material, pois acabou o seu horário e eles precisam voltar pra sala. (Pesquisa de Campo, 2013).

A partir desse evento é possível conhecer parte da cultura de pares, presente no Ensino Fundamental, marcada pelas interações entre as crianças. Noto que elas transitam em vários grupos e que existem crianças que dificilmente são aceitas nos grupos e acabam por se isolar. Pois, essas são:

Relações simétricas, onde ambos os parceiros são responsáveis por iniciar e manter contato. Cabe a cada um perceber o outro e procurar regular seus comportamentos com os dele. Este relacionamento pode ser difícil para criança pequena, porém, favorece a diferenciação e a interação recíproca de indivíduos que têm de aprender a conhecer o outro, diferenciando-se dela mesma. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.125).

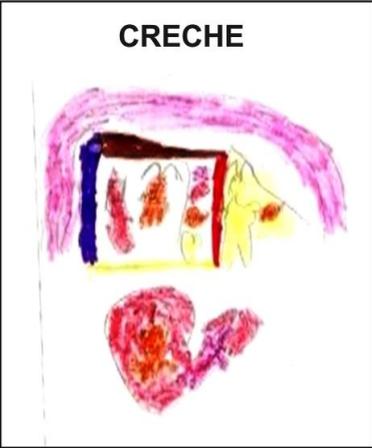
A partir da observação dos conflitos entre os pares de crianças, passo e entender também a representação de escola como lugar de violência, ancorada pelas crianças nas brigas, pois eles vivenciam conflitos marcados por violência na casa e na escola.

## 5.7 INTERAÇÃO SOCIAL NA CRECHE COM OS PARES PROFESSORES

Identifiquei por meio da oralidade das crianças que na creche de Educação Infantil também existia uma cultura de pares, presente nas interações sociais com os adultos e crianças: “[...] eu desenhei eu e meus coleguinhas jogando bola” (Reinaldo) ou “[...] Tinha meus colegas, a professora e o sol”. Ou seja, eram frequentes as interações entre as crianças por meio das brincadeiras e o jogo de

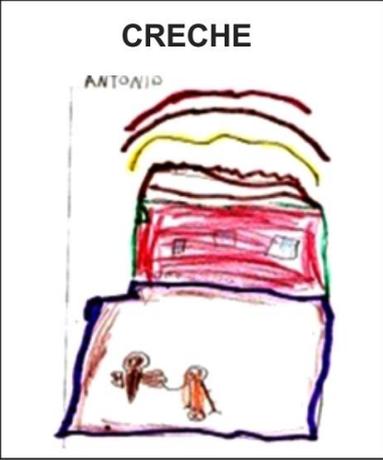
futebol, porém, os três desenhos oralizados a seguir revelam a interação social da criança com seus pares adultos professores.

**Desenho 32** – Coraçãozinho, eu e a minha professora

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Maria Cecília	
	<p style="text-align: center;"><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b> "Desenhei o arco íris, coraçãozinho e a minha professora dando mingau de arroz, eu e a minha professora".</p>	

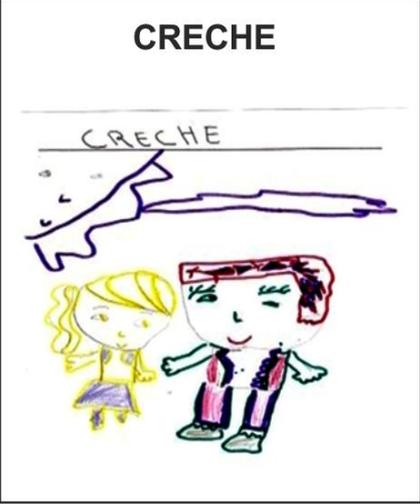
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 33 – Eu e a professora

Orientação: Explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Super Homem	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu e a professora e um arco-íris [...]”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Desenho 34 – Eu e o meu professor

Orientação: explique seu desenho sobre a creche	
Ator: Íris	
	<p><b>CRECHE</b></p> 
<p><b>Explicação da criança:</b>          “Eu e o meu professor, porque eu gostava do meu professor”.</p>	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Os desenhos 32, 33 e 34 revelam a interação das crianças com seus pares adultos, professores das creches onde estudavam. Uma interação marcada pela afetividade representada pelos corações e o coração grande com a professora e a criança do desenho 32 da Maria Cecília o que se confirma por meio do desenho 33 “[...] eu a professora e o arco-íris” e o desenho 34, onde Iris afirma que gostava de seu professor e o representa por meio do desenho. Esse fato ocorre porque “[...] o adulto funciona como uma figura de apego para algumas crianças, as quais buscam sua proximidade e atenção” (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.132).

Embora não apareça nos desenhos citados, as interações entre as crianças, eram frequentes também nas creches, mas elas ficam subentendidas quando os atores afirmam que jogavam bola ou “brincavam de pira se esconde” que são brincadeiras coletivas ou ainda quando elas representam a creche como lugar de brincadeira e esta é representada, por exemplo, jogar bola no desenho 8.

Já a interação, com seus pares adultos, foi marcada pela afetividade que é muito importante para o desenvolvimento da criança nessa fase da vida, uma vez que o afeto contribui sobremaneira para aprendizagem. É ele que:

Vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos e a vivência da experiência que amamos e determinará nossa qualidade de vida. Por esta razão todos estarão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes. (CUNHA, 2008, p.67).

Dessa forma, os desenhos oralizados das crianças mostram que na creche as interações sociais eram desenvolvidas por meio do afeto, o que é de extrema importância ao desenvolvimento da aprendizagem da criança.

## 5.8 DIFERENÇAS NAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NA ESCOLA E NA CRECHE

Constatei um maior detalhamento das interações construídas na escola de Ensino Fundamental, onde aparecem vários conflitos dos atores sociais com seus pares adultos e crianças. Notei a presença de mais adultos nessa cultura, uma vez que no Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral se faz necessário à presença de outros professores, como o: de arte, de educação física, de informática, a professora de ballet e inglês, além da presença de cuidadoras.

Essas diferenças observadas são bem destacadas pelas crianças na seção anterior, onde elas apresentam as diferenças de escola e de creche.

Assim, a partir dos desenhos oralizados da creche ficou evidente a interação das crianças com o par adulto professor(a), neste caso, a interação na Escola é marcada pela afetividade.

Posso inferir que as crianças relatam com mais detalhes as relações estabelecidas com seus pares na escola de Ensino Fundamental, uma vez que, essas relações estavam acontecendo no presente. Elas estavam vivenciando estas relações no momento da observação e, por isso, se revelaram de forma mais intensa em seus relatos se comparados com a creche. Mesmo assim foi possível destacar o que era mais marcante para as crianças daquelas interações estabelecidas na Educação Infantil que é a relação de afetividade para com seus professores.

O conhecimento da cultura escolar do Ensino Fundamental e tudo o que as crianças manifestaram a respeito da cultura escolar da creche da Educação Infantil, foi fundamental para compreender as representações desses atores sobre a escola e a creche, pois essas representações se manifestam durante as interações que esses atores estabelecem com seus pares no interior da escola Ensino Fundamental.

Dessa forma, este estudo visou contribuir com o debate acerca da cultura escolar construída no Ensino Fundamental com os atores sociais crianças, de modo a apontar o que elas revelam dessa cultura vivenciada no interior da escola, destacando os pontos positivos e negativos, a fim de identificar como as crianças representam e vivenciam os rituais e o que pode ser problematizado a partir da oralidade da criança para dar subsídios a qualidade do ensino para crianças na escola de Ensino Fundamental.

Principalmente, em se tratando de uma escola de Tempo Integral que apresenta uma jornada escolar maior e exige uma forma de trabalho pedagógico conjunto em uma perspectiva interdisciplinar, pois, durante a observação, não percebi um trabalho interdisciplinar, mas este se faz importante, visto que são muitos professores trabalhando com a mesma turma e quanto maior a proximidade entre eles, melhor será a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças do 1º ano escolar, de forma a considerar a cultura infantil.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“As crianças não brincam de brincar de brincar.  
Brincam de verdade”.

Mário Quintana (2008)

O objetivo desta pesquisa foi o de conhecer as representações de escola e de creche, partilhadas entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Belém do Pará. Para identificar as representações sociais em uma abordagem processual foi necessário conhecer a cultura escolar e os rituais construídos na escola de Ensino Fundamental e o que as crianças afirmam sobre a cultura da Creche para captar as ancoragens e as objetivações que são manifestadas nas interações sociais e comunicações estabelecidas com seus pares no cotidiano. Para isso, fiz uso da observação, para acompanhar o cotidiano desses atores, ganhando a confiança e a aceitação no grupo.

A intenção em adentrar no mundo social da criança que chega ao Ensino Fundamental e tratá-la como um ator social desse processo – como um protagonista que está vivenciando experiências e que tem um olhar sobre elas – é por entender que ela pode expressar o que pensa, sente e entende sobre a escola e a creche, bem como sobre a cultura construída nesses espaços. Nesse sentido, tentei ao máximo valorizar e respeitar não só os dizeres, e sim toda a produção artística das crianças, expressas também por meio dos seus desenhos.

Os resultados revelam que a creche está ancorada para as crianças como lugar de brincadeira, objetivada nas ideias de brinquedos, como: boneca, parquinho, escorrega, área externa e elementos da natureza, como: casa da árvore, árvore de acerola e manga e no ato de brincar de bola. A creche está ancorada também como lugar de aprendizagem objetivada no espaço da sala de vídeo e nas atividades de desenho, pintura e música.

Foi possível compreender que, para as crianças, a escola está ancorada como um lugar de Não brincadeira objetivada como lugar, onde não há parquinho, não há brinquedos, de modo que, brincam praticamente somente na quadra de esportes na hora da educação física e, por isso, gostam dessa atividade.

As crianças representam a escola, ancoradas em aprendizagens objetivadas na Sala de Aula, em atividades centradas na leitura e escrita e no ato de estudar.

Essa aprendizagem se ancora em aprender português, matemática, inglês objetivada na ideia de passar de ano, também por: fazer continhas, escrever em inglês, além de aprender a ler e a escrever, que está objetivado em aprender as vogais, o alfabeto, o cabeçalho, o nome completo e copiar. Elas afirmam que gostam de fazer arte e educação física.

As crianças do 1º ano apresentam a compreensão de que na escola elas precisam apresentar uma atitude disciplinar. Assim, nessa conjuntura, a maioria dos atores se ancora na ideia de disciplina, objetivada no ato de se esforçar, no ato de ler rápido, se comportar, pois sabem que na escola não podem correr e não podem pular.

Os sentidos atribuídos a escola pelas crianças estiveram ligados ao lugar de violência objetivada: nas brigas presentes, nas interações entre eles e no ato de bater, dar gritos e chamar palavrão. Também está presente, em suas representações, a concepção de competição e diferenças objetivadas na hierarquia, pois aparece a ideia de que os meninos são melhores e aprendem mais rápido do que as meninas.

Pode-se inferir que entre os significados de escola, está presente a crença de local de discriminação e exclusão quando as crianças avaliam de forma negativa as pessoas que não frequentam a instituição ou ainda as que não possuem as habilidades necessárias à aquisição da leitura e escrita, consideradas incapazes. Nessa direção, ancoram-se na figura do “Burro” que objetivam como pessoas que não sabem nada, que não sabem ler e nem escrever e, por isso, este sujeito está excluído.

É importante ressaltar que os sentidos atribuídos à escola pelas crianças foi o de um local de grande importância ao aprendizado dos conhecimentos científicos. Apresentam uma representação positiva da escola por acreditarem que frequentam tal instituição com o intuito de aprender a ler e escrever. Nesse sentido, valorizam a escola enquanto um espaço destinado à construção de conhecimentos e do processo de construção leitura e escrita.

Por outro lado, apesar dos atores atribuírem um valor positivo a escola, fica evidente em suas falas que as principais atividades realizadas pela instituição foram referentes ao processo de aquisição de leitura e escrita. Isso centrado em atividades de escrever, copiar, fazer o cabeçalho, fazer o nome completo, quando a escola

deveria trabalhar a leitura e a escrita de forma mais dinâmica, divertida, contextualizada e desafiadora para a criança.

As atividades pedagógicas para o 1º ano estiveram centradas nas aprendizagens da leitura e escrita de forma mecânica, eram realizadas na, maioria das vezes, em sala de aula. Esse fato faz com que as crianças manifestem o desejo de brincar mais tempo na escola e de realizarem atividades diferenciadas, tais como: as formas de expressão e comunicação humana, por exemplo, teatro e pintura. Além do desejo de ter mais momentos de atividades recreativas como a própria aula de educação física, jogos de recreação e outras atividades corporais, como: capoeira, balé e karatê.

As crianças têm clareza de que a escola não apresenta uma infraestrutura adequada para receber crianças, pois, embora elas afirmem que a escola é grande, bem maior que a creche, elas reclamam que na escola não tem parquinho, apesar de apresentar uma área grande, onde poderia ser montado um parque infantil, elas afirmam que a escola não disponibiliza de brinquedos.

Essas reclamações e desejos são expressos pelas crianças quando elas afirmam as diferenças entre a creche e a escola, pois elas percebem que na creche tinham brinquedos, brincavam no parquinho e, na escola, elas ficam estudando em sala de aula por muito mais tempo e não tem espaço para brincadeira.

Por fim, ao analisar a cultura escolar, por meio da vivência dos atores sociais no 1º ano da escola de E.F e o que eles revelam do último ano na Creche de Educação Infantil, constatei que nos referidos espaços educativos, se fizeram presentes os rituais na escola de: alimentação, higiene, descanso e aprendizagens. Já quanto aos rituais de creche foram mais marcantes os rituais de alimentação, brincadeira, aprendizagem, além da chegada e saída.

Quanto às interações sociais, a escola foi mais detalhada pelas crianças. Elas demonstraram que estas ocorrem entre os pares adultos e crianças e apresentaram contentamento nessas interações, marcadas pela afetividade e amizade, mas também foi possível notar a presença de conflitos, tanto com pares crianças quanto com adultos.

Nas interações da creche foram muito mais marcantes, as interações com seus pares adultos e os atores revelaram somente afetividade em relação aos seus professores. Essa afetividade também foi revelada quanto à professora da turma do 1º ano.

Considero a partir da análise dos dados que as instituições de ensino, os profissionais educadores, as políticas públicas devem repensar o tempo e o espaço construído na escola do Ensino Fundamental que atende, não somente, a faixa etária de seis anos, mas aquelas que recebem crianças até os dez anos de idade, pois entendo que são crianças e precisam viver suas infâncias na escola, de forma dinâmica e criativa, onde possam manifestar suas emoções e expressões humanas com direito a vivenciar irrestritamente, a brincadeira.

Penso que seria de extrema importância à escola de Ensino Fundamental estabelecer um diálogo com a Educação Infantil, de maneira a realizar formação continuada de professores de forma conjunta com as creches da rede estadual. Isso poderia ocorrer entre o pré-escolar e o 1º ano ou pré-escolar e o ciclo I da infância, 1º, 2º e 3º ano para que todos os professores pudessem perceber que essas crianças precisam viver sua infância na escola por meio de brincadeiras, bem como o valor dessa vivência para o desenvolvimento e aprendizagem desses atores.

Acredito que seria relevante repensar o cuidar e o educar no Ensino Fundamental por considerar que se trabalha com crianças que têm necessidades e direitos. Considero que o trabalho dos adultos, professores das áreas do conhecimento deve ocorrer de forma interdisciplinar de modo a estabelecerem um maior diálogo entre todos os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não só das crianças que chegam ao Ensino Fundamental aos seis anos, mas de todas as crianças da escola, de forma que os professores possam compreender as culturas infantis das crianças da Escola de E.F e, dessa forma, desenvolver uma proposta pedagógica que contemple as singularidades infantis.

Acredito que a partir das expressões das crianças por meio de suas falas e desenhos, a escola pode problematizar a questão dos conflitos entre os pares adultos, mas, principalmente entre os pares de crianças, de forma a observar de que maneira as agressões ocorrem a fim de compreender os conflitos infantis para se ter clareza do que seja um conflito da interação e o que deve ser resolvido entre as próprias crianças. E onde se apresenta a violência para que se possa superar essa manifestação entre os pares, seja em sala de aula ou até mesmo na esfera familiar por meio de ações que contribuam para a superação da violência, como: reuniões, palestras e eventos que possam envolver e orientar os responsáveis pelas crianças.

A partir dos resultados, é perceptível a necessidade de um trabalho de pesquisa que focalize o tempo e o espaço do brincar das crianças na escola de

tempo Integral, a fim de possibilitar maiores subsídios para a construção de uma educação voltada para a infância.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.17-36.

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento**: a mediação da literatura infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

AGUILLAR, A. M. **As relações de poder e o corpo na sala de aula**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

AMARAL, A. C. T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARRIADA, E. Em busca da infância perdida: rastros, relatos, recordações. In: BARBOSA; DELGADO; COLS. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.89-106.

ARROYO, M. G. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009, p.119-140.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. A alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA; DELGADO; COLS. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.114-148.

BARDAN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.v. I.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Lei n. 11.114 de 16/05/2005**. Brasília (DF), 2005. Disponível em: <[www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS\\_ANEXO/lei\\_11114\\_05;...pdf](http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/lei_11114_05;...pdf)>. Acesso em: 24 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Lei n. 11.274 de 06/02/2006**. Brasília (DF), 2006. Disponível em: <[www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm](http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm)>. Acesso em: 24 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Lei n. 9.394 de 20/12/1996**. Brasília (DF), 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 24 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 12/2010**. Brasília (DF), 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...)>. Acesso em: 24 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 5/2009**. Brasília (DF), 2009. Disponível em: <[www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 24**. Brasília (DF), 2004. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial n. 31672 de 24/05/2010. **Portaria n. 040/10-Gs com alterações da errata publicada no Diário Oficial de n. 31811 de 15/12/2010, n. da publicação 189729**. Disponível em: <[www.cee.pa.gov.br/sites/.../Portaria%20n%044-10%20-%20GS\\_0.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/.../Portaria%20n%044-10%20-%20GS_0.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2012.

CARVALHO, A. M. A.; MULLER, F.; SAMPAIO, S. M. R. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e Educação Infantil: diálogos necessários. In: MULLER, F.; Carvalho, A. M. (Org.). **Teorias e práticas na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p.189-204.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011. p.291-309.

CARVALHO, N. C. Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivência: o jogo e o brinquedo na educação física**, n. 09, p. 300-307, dez. 1996.

- CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.
- CASTODI, G. de A. "**Tchau creche! Adeus creche! Vamos pra escola**": os sentidos que as crianças da Educação Infantil constroem sobre a escola de Ensino Fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno**: identidade e pertencimento um estudo etnográfico. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, D. M. F. da. **Representações sociais da violência elaborada por crianças e adolescentes vitimados e não vitimados**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia - Psicologia social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.
- CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- DOISE, W. Cognições e Representações Sociais: a abordagem genética. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001. p. 301-309.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**: a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p 209- 238.
- FARIA FILHO, L.; GONÇALVES, I. A., PAULILO et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 27-51.

FERREIRA, M. M. M. “Branco Demasiado” ou... Reflexões Epistemológicas e Éticas acerca da Pesquisa com crianças. In: SARMENTO; GOUVEA (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 143-162.

FLIK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GARDINAL, E. C. **Antecedentes cognitivos e sócio-emocionais do desempenho e do ajustamento escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: TCL, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GOUVÊA, E. **Cultura lúdica: conformismo e resistência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <[www.page.uepa.br/mestrado\\_educacao/](http://www.page.uepa.br/mestrado_educacao/)>. Acesso em: 20 maio 2014.

GOUVEA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO; GOUVEA. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 97-118.

GOUVEIA, F. **Associação brasileira de educação (1901 – 1945)**. Disponível em: <[apav.pt/apav\\_v2/images/pdf/Boletim\\_Bibliografico\\_Outubro\\_2013.pdf](http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Boletim_Bibliografico_Outubro_2013.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2014.

GONÇALVES, M. F. C. Se a professora me visse voando ia me por de castigo: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-194.

GUARESCHI, N. M. F. As crianças e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 212-233.

GUIZZO, B. S. **Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: CARMARGO, B. V.; PAREDES, A. S. **Contribuições para a teoria e o método de estudos em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001. p.17-44.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brincadeira e a Educação Física na Pré-Escola. **Motrivivência: o jogo e o brinquedo na educação física**, n. 09, p.66-77, dez.1996.

KRAMER; SANTOS. Contribuições de Lev Vygotsky para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 17-33.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. A representação social na infância. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 281-299.

LEME, A. P. T. **A aquisição da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

LIMA, T. M. S. de. **A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em:<[www.page.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao)>. Acesso em: 24 mar. 2013.

LINS, J. B.; CRUZ, F. M. L. A escola e a criança nas representações sociais de crianças em instituições de acolhimento e na rede pública de ensino. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife. **Anais...** Pernambuco: UFP, 2013. p. 49.

MARCONDES, I. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEDEIROS, A. J. G. **Caminhos desconexos: o papel da política de assistência social de Maceió na vida das crianças que se desenvolvem em situação de rua**.

2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

MENEZES, M. **A criança e sua rede familiar**: significações do processo de hospitalização. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-92.

MORAES, E. M. **A infância pelo olhar das crianças do MST**: ser criança, culturas infantis e educação. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013

MOYA, D. de J. L. **A criança de seis anos de idade no ensino fundamental**: práticas e perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

NASCIMENTO, A. do N. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.25 - 32.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo da passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

NOVA, T. de B. B. **A escola para crianças da rede pública de ensino**: um estudo de representações sociais. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

NUNES, C. **Historiografia comparada da escola nova: algumas questões**. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n.1, p. 105-125, jan. /jun. 1998.

OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E.; A. F. V dos S. A representação social na pesquisa educacional: bases epistemológicas e estratégias metodológicas. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 37-58.

\_\_\_\_\_. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAMPHYLIO, M. M. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestrado\_educacao>. Acesso em: 20 set. 2012.

PARÁ. Governo Estadual. **Plano de trabalho anual**. Belém: PTA, 2013.

\_\_\_\_\_. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos**. Belém: Secretaria Estadual de Educação, 2008. v. II.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: PPP, 2012.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PERES, E. A infância para além da Educação Infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA; DELGADO; COLS. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 59-69.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

PINTO, I. As representações no campo das polifonias entre afetividade e a educação. **Educação e contemporaneidade: educação e representações sociais**, Salvador, v.18, n. 32, p. 27-34, jul./dez. 2009.

POLETTI, L. B. A (Des) qualificação da Infância: a história do Brasil na assistência dos jovens. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do evento**. Rio Grande do Sul: UCS, 2012. p. 34

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: \_\_\_\_\_. **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: o conhecimento no cotidiano – as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JUNIOR, A. C. da. **Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em:<[www.page.uepa.br/ mestradoeducacao](http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao) >. Acesso em: 20 set. 2012.

SILVA, M. A. da. **Vai sentar, parece que tem um bicho 'forgulha' no corpo! O "lugar" das crianças no processo inicial da escolarização no ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 24 out. 2012a.

SILVA, M. M. **Ensino fundamental de nove anos: discursos sobre o ciclo da infância**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em:<[www.page.uepa.br/ mestradoeducacao](http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao) >. Acesso em: 20 set. 2012b.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em:<[www.page.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.page.uepa.br/mestradoeducacao) > Acesso em: 20 set. 2012.

SODRÉ, L. G. P.; REIS, I. T.; GUTTIN, J. M. S. **Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da educação infantil**. Disponível em: <[www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacaoinfantil/ANALISE\\_ELEMENTOS\\_NATUREZA\\_A\\_DE\\_SENHOS\\_LIVRES\\_CRIANCAS\\_EDUCAÇÃOINFANTIL.pdf](http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacaoinfantil/ANALISE_ELEMENTOS_NATUREZA_DE_SENHOS_LIVRES_CRIANCAS_EDUCAÇÃOINFANTIL.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2013.

SOUZA, A. P. V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

SOUZA FILHO, E. de. Representações sociais da sala de aula através de desenhos de estudantes do Ensino Fundamental, público e privado no Rio de Janeiro. In: CAMARGO B. V.; PAREDES, A. S. **Contribuições para a teoria e o método de estudos em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 223-251.

SOUZA, B. S. A. de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

TAVARES, M. C. **Reflexões sobre a escola**. Curitiba: Juruá, 2009.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança – um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

TEIXEIRA, E., OLIVEIRA, I. A. de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 09-24.

TRINDADE, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

VALE, J. W. do. **Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 out. 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

VIDAL, D. G. **Múltiplas estratégias de escolarização da infância**. Disponível em: <[www.usp.br/niephe/projetos.asp](http://www.usp.br/niephe/projetos.asp)>. Acesso em: 25 jan. 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE OFICINA DE DESENHO E RODA DE CONVERSA

O roteiro de roda de conversa constitui-se em um instrumento de pesquisa que tem por objetivo conhecer as representações compartilhadas entre as crianças de seis anos de idade em relação a creche e a escola em que estudavam para perceber as diferenças em relação a escola em que foram inseridas.

1. Participante: a turma do 1º ano do Ensino Fundamental tem 24 alunos e será dividida em duas partes para facilitar o trabalho, bem como para ouvir todas crianças.
2. Oficina: para fazer a coleta das informações realizarei primeiramente a oficina de desenhos construídos pelas crianças relacionados a creche e a escola, será colocado dois painéis, o primeiro com o nome “Creche” e o segundo com o nome “Escola”, será distribuído papéis também com a mesma denominação - creche e escola, e explicarei que pensem no que tinha na creche, no que faziam lá, nos amigos que tinham e nas pessoas, então desenhem as coisas que mais lembram da creche e no outro papel aquilo que fazem na escola as pessoas com quem estudam, as coisas que gostam ou que não gostam de fazer na escola. Depois que terminarem os desenhos, colocarão nos painéis determinados para cada um dos espaços e a partir das produções das crianças abrirei para roda de conversa com algumas perguntas relacionada aos desenhos que fizeram desses dois espaços pedagógicos.
3. **Roda de conversa:**
  - a) Cada um explica o seu desenho.
  - b) Como você se sentiu fazendo este desenho?
  - c) Quais os desenhos que mais aparecem?
  - d) O que tinha na creche que não tem na escola? E o que tem na escola que não tem na creche?
  - e) O que você gostava de fazer na creche? O que você gosta de fazer na escola?
  - f) O que não gostava de fazer na creche? E o que você não gosta de fazer na escola?
  - g) Que atividades vocês faziam com a professora na creche? E que atividades vocês fazem aqui na escola?
  - h) Quais são as diferenças da escola para a creche? Por quê?
  - i) O que tem na escola?
  - j) O que você gostaria de fazer na escola que você não faz? Por quê?
  - k) O que falta nessa escola?
  - l) O que é a escola pra você?
  - m) Porque você vem pra escola?
  - n) Quais as pessoas que você mais gosta de estar na escola? Por quê?
  - o) Quais as pessoas que não gosta de ficar aqui na escola? Por quê?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da Pesquisa: As Representações da Criança Sobre a Escola:** a vivência da criança no Ensino Fundamental e creche

### **Esclarecimento sobre a Pesquisa**

Eu, Silvia Sabrina de Castro de Macedo, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste, formalmente pedir a sua autorização para que seu filho venha participar desta pesquisa sob a orientação da Profa. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações das crianças sobre a Escola de Ensino Fundamental. Como procedimentos metodológicos utilizarei a observação e o uso da técnica de elaboração de desenhos pelas crianças, além de dinâmicas de roda de conversa, onde a criança explica seu desenho. Informo que para registrar as falas das crianças, utilizarei um gravador, bem como será elaborado um diário de campo, no qual registrarei os dados coletados, mediante a observação na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Após o levantamento dos dados, estes serão sistematizados e analisados. Asseguro que a identificação de seu filho será resguardada, pois utilizarei um nome fictício para designá-lo.

A turma de seu filho foi escolhida para fazer parte desta pesquisa. A participação de seu filho é voluntária, mas é necessária a autorização de seu responsável para uso de dinâmicas pedagógicas com roda de conversa e desenhos para apresentação na defesa da dissertação, quando pronta, e em apresentações acadêmicas: congressos e eventos do gênero. Este uso não poderá ocorrer em quaisquer propagandas institucionais.

A participação de seu filho poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos, desenhos e etc. Somando-se a isso, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como: compensações pessoais ou financeiras. A finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre Representações de crianças para uma análise crítica da escola contribuindo com a sua melhoria.

Os riscos relacionados com da participação de seu filho são mínimos, pois não se usa perguntas subjetivas que favoreça nenhuma forma de coesão, assim terá apenas o risco de ser reveladas as suas opiniões sobre a escola, seus professores e os conhecimentos construídos na escola no momento em que ela entra no 1º ano do Ensino Fundamental para o pesquisador. Os riscos para o pesquisador e comunidade científica são mínimos, uma vez que há por parte do pesquisador o cuidado em submeter esse trabalho ao CEP.

Os benefícios relacionados com a participação das crianças são o de conhecer melhor as opiniões das crianças sobre a Escola de Ensino Fundamental e ajudar a melhorar as práticas pedagógicas construídas na escola. Os benefícios para o pesquisador e a comunidade científica são os de ter possibilidade de olhar a escolar

de ensino fundamental a partir das representações das crianças e com isso pensar estratégias para melhorar a dinâmica da escola.

Após o término da pesquisa, as falas e os desenhos serão guardados e utilizados somente para fins acadêmicos. A duração da pesquisa na escola de seu filho será de outubro a dezembro de 2013.

Você receberá cópia deste termo de consentimento no qual constam os contatos e endereço do pesquisador e do orientador desta pesquisa, além do endereço do comitê de ética, caso tenha alguma reclamação ou dúvida sobre este trabalho. Você pode entrar em contato a qualquer momento com o pesquisador para tirar dúvidas sobre a sua pesquisa e até desautorizar o uso de imagem, desenhos e depoimentos. Caso um dos itens descritos neste termo for descumprido pelo pesquisador, ou em caso de danos e prejuízos para você e a criança serão indenizados na forma da lei.

---

Pesquisadora

Silvia Sabrina de Castro de Macedo  
E-mail: binabc21@yahoo.com.br  
End. Estrada 40 horas 135, Villa  
Firenze Q: 10 L13  
Coqueiro  
Fone: 88488697

---

Orientador(a)

Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos  
E-mail: tanielobato@superig.com.br  
End. Av. Marques de Herval  
1631, apto. 1504  
Fone: 99829447

Endereço do comitê de ética: Av. João Paulo II n. 817, CEP: 66095-049, Bairro: Marco, Fone: (91) 3226-0796/3226-4753/3226-0436.

Endereço do Mestrado em Educação da UEPA: Centro de Ciências Sociais e Educação – Universidade do Estado do Pará – Travessa Djalma Dutra, s/n – Bairro: telegrafo. CEP: 66050-540, Tel. (91) 4009-9552 E-mail: mestradoccse@gmail.com

**CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO)**

Eu,....., declaro que li as informações sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo desta. Declaro ainda que, por minha livre vontade autorizo meu filho (a) a participar da pesquisa cooperando, assim, com a construção dos dados para posteriores análises.

Nome \_\_\_\_\_ da  
criança: \_\_\_\_\_  
Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do responsável da criança participante da

Pesquisa



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)

