



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPOS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PEDAGOGIA**

RENATA KELLY BRITO NASCIMENTO

A ESCOLA NA VOZ DA CRIANÇA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

**CAMPINA GRANDE
2019**

RENATA KELLYBRITO NASCIMENTO

A ESCOLA NA VOZ DA CRIANÇA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Licenciatura Plena em pedagogia.

Orientador: Prof. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

CAMPINA GRANDE

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244e Nascimento, Renata Kelly Brito.
A escola na voz da criança [manuscrito] : sentidos e significados / Renata Kelly Brito Nascimento. - 2019.
23 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Criança. 2. Cultura infantil. 3. Escola. 4. Desenvolvimento infantil. I. Título

21. ed. CDD 155.4

RENATA KELLY BRITO NASCIMENTO

A ESCOLA NA VOZ DA CRIANÇA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Artigo apresentado a Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: 21/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Barros De Almeida Brandão (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Glória Maria Leitão de Souza Melo
Prof.^a. Dr.^a. Glória Maria Leitão de Souza Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria do Socorro Moura Montenegro
Prof.^a Dr.^a. Maria Do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino guia, socorro presente na hora da angústia minha vida. A minha Mãe e aos meus irmãos, amigos e Professores

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	07
2.A HISTÓRIA DA INFÂNCIA: DA INVISIBILIDADE AO SUJEITO HISTÓRICO SOCIAL	08
2.1 A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE SUJEITOS DE DIREITO EPRODUTORAS DE CULTURA	12
3. A ESCOLA PELA VOZ DA CRIANÇA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM MEIO AS REALIDADES VIVIDAS	13
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
REFERÊNCIAS	21

A ESCOLA NA VOZ DA CRIANÇA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos pela criança sobre a sua escola em situações de conversas informais. O mesmo pautou-se na pesquisa bibliográfica e de campo, do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada com uma criança de 5 anos de idade em um contexto informal de conversas, partindo da seguinte questão: Como a criança significa a sua escola a partir do sentimento de pertencimento a determinados lugares, tempos e espaços? Como suporte teórico, tivemos como base os estudos de Ariès (1986), Corsaro (2002, 2009), Pinto e Sarmiento (1997), Pinto (1997), Rousseau (2009), Sarmiento (2003), Carvalho e Nunes (2007), Kramer (2015), Abramowicz (2001), Souza (2009), Craidy e Kaercher (2001), dentre outros, bem como alguns documentos oficiais. Diante dos estudos realizados, ressaltamos a importância de se ouvir as crianças, levando-as a participarem mais da vida cotidiana da escola, considerando o que pensam, o que gostam, o que as deixa tristes, dentre outras situações. As questões aqui abordadas são importantes, sobretudo, no sentido de promover o desenvolvimento da criança ao mesmo tempo em que amplia a oportunidade de dar voz a ela, expondo suas ideias e pensamentos. Quanto aos resultados deste estudo, entendemos que as condições da escola em termos de estrutura física, bem como as relações que ali se estabelecem, são determinantes no processo de desenvolvimento infantil em todos os aspectos. Nesse sentido, apontamos, ainda, a importância da escuta a criança sobre a escola, uma vez que ela se constitui sujeito de direitos e produtora de cultura, possuem e constroem saberes.

Palavras-Chave: Infância. Culturas Infantis. Escola. Significados Por Crianças.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the meanings and meanings attributed by children about their school in situations of informal conversations. The same was based on bibliographic and field research, case study type, with qualitative approach. The research was conducted with a 5-year-old child in an informal context of conversations, starting from the following question: How does the child mean his school from the feeling of belonging to certain places, times and spaces? As theoretical support, we had the studies of Ariès (1986), Corsaro (2002, 2009), Pinto e Sarmiento (1997), Pinto (1997), Rousseau (2009), Sarmiento (2003), Carvalho e Nunes (2007), Kramer (2015), Abramowicz (2001), Souza (2009), Craidy and Kaercher (2001), among others, as well as some official documents. Given the studies, we emphasize the importance of listening to children, leading them to participate more in the daily life of the school, considering what they think, what they like, what makes them sad, among other situations. The issues addressed here are important above all in order to promote the child's development while broadening the opportunity to voice the child by exposing his or her ideas and thoughts. Regarding

the results of this study, we understand that the conditions of the school in terms of physical structure, as well as the relationships that are established there, are crucial in the process of child development in all aspects. In this way, we also point out the importance of listening to the child about the school, since the child is subject of rights and producer of culture, possess and build knowledge.

Keywords: Childhood. Children's Cultures. School. Meanings By Children.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado “A escola na voz da criança: sentidos e significados tem como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos pela criança sobre a sua escola em situações de conversas informais.

Este estudo pautou-se na pesquisa bibliográfica e de campo, do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa. Conforme Yin (2010, p. 39), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

A pesquisa foi realizada com uma criança de 5 anos de idade em um contexto informal de conversas. Mesmo se tratando de uma conversa informal, para nortearmos nosso estudo, partimos da seguinte questão: Como a criança significa a sua escola a partir do sentimento de pertencimento a determinados lugares, tempos e espaços?

Para facilitar os turnos de conversa com a criança, elaboramos algumas questões que versaram sobre o universo que a cerca, dando visibilidade às suas inquietações, curiosidades e observações acerca da sua escola. Os dados foram coletados durante um dia pela pesquisadora, especificamente no âmbito familiar, registradas a partir da gravação em câmera. Para efeito de análise, os dados foram transcritos respeitando a pronúncia das crianças.

Como suporte teórico, tivemos como base os estudos de Ariès (1986), Corsaro (2002, 2009), Pinto e Sarmiento (1997), Pinto (1997), Rousseau (2009), Sarmiento (2003), Carvalho e Nunes (2007), Kramer (2015), Abramowicz (2001), Souza (2009), Craidy e Kaercher (2001), dentre outros, bem como alguns documentos oficiais.

A escolha da criança se deu por ela apresentar proficiência da fala e vontade própria de participar da gravação audiovisual, além de fazer parte do convívio social com a pesquisadora.

Em relação à escuta as crianças, muitos estudiosos da Sociologia da Infância, a exemplo de Corsaro (2009), Pinto e Sarmiento (1997), vêm ressaltando essa importância, uma vez que a defendem como um sujeito social. Nesse sentido, conforme defende Pinto (1997, p.65),

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas.

Em concordância com os autores acima citados, ressaltamos a importância de se ouvir as crianças, levando-as a participarem mais da vida cotidiana da escola, considerando o que pensam, o que gostam, o que as deixa tristes, dentre outras situações. Essas questões são importantes, sobretudo, no sentido de promover o desenvolvimento da criança ao mesmo tempo em que amplia a oportunidade de dar voz a ela, expondo suas ideias e pensamentos. No entanto, o que se observa são práticas adultocêntricas em situações de controle e manipulação que em nada atende as necessidades e especificidades das crianças, negando-as enquanto sujeitos sociais que produzem cultura.

Desse modo, a pesquisa é relevante por dar vez e voz à criança contribuindo para a promoção da visibilidade desse sujeito mediante seus posicionamentos nos processos de socialização de suas ideias em meio a construção dos saberes. Perceber a criança enquanto sujeito ativo, bem como as situações que favoreçam ou não possibilidades de ampliação do seu repertório.

2. A HISTÓRIA DA INFÂNCIA: DA INVISIBILIDADE AO SUJEITO HISTÓRICO SOCIAL

A construção histórica da infância vem sendo discutida por vários estudiosos no sentido de compreender que a criança/infância não pode ser considerada apenas no campo biológico, pelo dado etário, fragmentada, descontextualizada, mas, sobretudo, considerar os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos na construção dos indivíduos. Compreendê-la nesse contexto, implica dizer que não há uma única concepção de infância, mas uma infância que foi construída ao longo do tempo pelas contradições de classes e o contexto social e econômico de cada tempo e lugar.

Tomando como base os estudos de Ariès (1986, p.54), a criança, até o século XVII, havia uma ausência na particularidade da infância, ou seja, as crianças eram tratadas como se não tivessem características nem necessidades próprias .

Na sociedade medieval, [...] o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p. 156).

Desse modo, o que prevalece, nessa época, é um sentimento de infância voltado para o sagrado; a imagem ou figura do ser-criança sofre algumas alterações em seu sentido à medida que a sociedade consegue ampliar sua percepções e avanços na mentalidade coletiva.

Para Ariès (1981), a criança até o século XVII não tinha necessidades próprias, indicando a inexistência de uma infância. Considerava-se ainda a criança como um ser “santo”, algo angelical após sua morte. Para ele, somente depois o século XVI surge as representações de crianças vivas, isto é, revelando-se de forma correspondente ao atual momento de sua vida.

Ariès (1981) nos chama atenção para a questão das representações na iconografia esclarecendo que:

Até por volta do século XII, à arte medieval desconhecava a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável

que não houvesse lugar para infância nesse mundo (ÁRIES, 1981, p.17).

Percebe-se que na iconografia dessa época as crianças eram retratadas como uma miniatura de adultos, usando vestimentas de acordo com a sua condição social. Desse modo, Ariés (1981) afirma que a criança, ao adquirir aspecto mais desenvolvido em crescimento físico, costumava viver misturado aos adultos em todas as atividades sociais, até mesmo em orgias.

Cabe aqui, ainda, ressaltar a questão dos trajes que as crianças usavam, conforme destaca Ariés (1986, p.81):

Assim, partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos chegaram ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou, sobretudo os meninos. O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina. Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras.

Desse modo, os primeiros anos da vida das crianças, considerado primeira infância, é um período marcado pela dependência para realizar qualquer de suas necessidades básicas enquanto criança pequena. Entende-se que a criança pequena passava para a fase jovem sem, no entanto, considerar a juventude. Assim sendo, a criança aprendia através das experiências agregadas aos adultos. Em outras palavras, Ariés (1981) afirma que logo que a criança adquiria um desembaraço físico já era inserida na vida adulta, passando “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...]”.

É importante ressaltar que nessa primeira infância, segundo o autor, não havia os cuidados necessários à criança, o que levava a um alto índice de mortalidade infantil, considerado, no contexto da época, como um fenômeno natural.

Mesmo não havendo um cuidado especial com a criança pequena na Idade Média, conforme atesta Ariés (1981), a criança foi considerada fonte de relaxamento e distração para o adulto, o que originou um sentimento de “paparicação”, construído no âmbito familiar, particularmente praticada por parte das mães e amas que cuidavam das mesmas.

Esse sentimento, conforme Ariés (1981), levou a indignação e a repugnância por parte de eclesiásticos, homens da lei, ou de moralistas do século XVII sobre o

tratamento com as crianças que, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, recusavam-se a considerar a criança como brinquedo encantado, dando origem, assim, a um outro sentimento, o de “moralização”, interessados a manter a disciplina e a racionalização dos costumes.

Nesse sentido, as crianças eram retiradas do mundo dos adultos e submetidas a um período de “preparação”, realizado em escolas. Inicia-se aí, o processo de escolarização das crianças, cuja preocupação estava voltada para os aspectos psicológicos e a preocupação moral, [...] penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (ARIÈS, 1981, p.162-163).

A ideia era valer-se da mentalidade das crianças, no sentido de realizar uma adaptação dos métodos de educação para alcançar os objetivos pretendidos pelos moralistas da época. Esse Sentimento de Moralização, conforme Ariès (1981), influencia a educação até o século XX. De acordo com Ariès (1981 p.165),

[...] Como a escola e o colégio que, na idade média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual de adestrá-las da sociedade dos adultos.

Considera-se, a partir dos estudos de Ariès (1981), que o pensamento sobre uma particularidade da infância e, conseqüentemente, a educação na infância, a partir do século XVII, inicia-se com a nobreza e a burguesia. As crianças pobres permaneceram, por um longo tempo, indiferentes em sua condição, inseridas num contexto de exclusão.

Com o advento da modernidade, final do século XVII ao início do século XVIII, há uma mudança na forma de organização e relações familiares, onde emerge a efetividade no seio da família, surgindo, também, um sentimento de compaixão pelo ser infantil. Com isso, começa-se a se desenhar uma categoria de infância que se distancia do que era entendido até então, ou seja, surge um conjunto de procedimentos configuradores da infância, tais como: a delimitação de lugares, tipos de alimentação, brinquedos e vestimentas específicas, dentre outros elementos.

É nesse contexto histórico que surgem as primeiras instituições escolares, tendo como uma das finalidades afastar a criança do mundo adulto, uma vez que esta precisava ser preservada e disciplinada. A partir daí, a criança deixa de ser pensada apenas como fenômeno natural, do ponto de vista biológico e dado etário para ser tratada em suas particularidades e especificidades.

Em relação a essa nova forma de pensar a infância, destacamos postulados de Rousseau (1999) quando defende a infância como um momento específico da vida humana, atentando para que o adulto conheça seus sentimentos, pensamentos e interesses das crianças, para não impor-lhes os seus. É nesse sentido que o autor diz que “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1999, p. 261).

Mesmo com o novo pensamento sobre a infância, com o advento da modernidade, o tratamento destinado a infância ainda se manteve durante muito tempo negligenciado, tanto em forma de abandono, como de adultização.

Isso, no Brasil, evidencia-se na forma como as crianças, especificamente da classe desfavorecida, eram tratadas, bem como o alto índice de mortalidade infantil apresentado na época, devido ao abandono e a falta de condições de higiene adequadas aquelas crianças.

Diante disso, o movimento higienista, no final do século XIX e início do século XX, preocupado com a mortalidade infantil em virtude da falta de zelo dos pais em relação aos seus filhos e a conservação da família, propõe a organização da família em torno da educação das crianças. Dentre suas propostas, evidencia-se a defesa da saúde e o ensino de novos hábitos higiênicos.

Os higienistas defendiam a ideia de que a organização familiar em torno da saúde e da higiene minimizaria a mortalidade infantil, haja vista que as crianças receberiam proteção material do pai, e da mãe a educação.

Esse entendimento, na nossa concepção, seria os primeiros passos de uma sociedade que estaria caminhando para o cuidado com a criança, percebida, nesse contexto histórico, como frágil.

É sabido, conforme atesta Sarmento (2003), que com o advento da modernidade foi elaborado um conjunto de procedimentos acerca da infância, tais como, a delimitação de lugares, tipos de alimentação, horas de azeite e recusa da criança na participação coletiva, dentre outros, tendo em vista que até então, as crianças eram pensadas e tratadas como adultos em miniatura, não eram reconhecidas em sua especificidade.

No Brasil, a criança é respeitada como sujeito de direitos só a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando esse ordenamento legal define o atendimento escolar às crianças menores como direito social: “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988). Mesmo sendo reconhecida como sujeito de direitos, como evidenciamos na nossa Carta magna e demais documentos legais e discursos oficiais, muitas crianças não vivem sua condição particular, ou seja, continuam a serem tratadas como adultos em miniatura.

A construção da infância enquanto uma categoria social e da criança enquanto sujeito sócio histórico e de direitos, que pensa e age de forma singular, foi um processo longo. De acordo com Sarmento e Pinto (1997, p.13),

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Reafirmando o pensamento de Sarmento e Pinto (1997), Lima, Moreira e Lima (2014) afirma que a criança como é vista hoje ficou por muito tempo na obscuridade, ou seja, a infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história. Com isso, os autores defendem que as crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito á ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014, p.98).

Em meio ao desenvolvimento de vários sentimentos acerca de infância ao longo da história, a educação de crianças pequenas tem assumido diversas concepções. Ressaltamos que uma educação voltada para a criança como sujeito

de direitos só vem ser respaldada em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 - adquirindo expressão maior nas políticas públicas para a educação, rompendo com o caráter assistencialista predominante no Brasil durante muito tempo.

Assim sendo, a educação de crianças pequenas ganham novos estímulos e reconhecimento no sentido de que essas passam a serem vistas como sujeito de direitos sendo dever do Estado garanti-los. Conforme a legislação vigente, Art. 29, “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

2.1 A criança enquanto sujeito de direitos e produtoras de cultura

Em meio a todas as discussões acerca da criança enquanto sujeito de direitos, estudos sociológicos sobre a Infância, reconhece a criança como um ator social que produz cultura de diferentes formas, nas interações que estabelece. Para Sarmiento (2007), a infância constitui-se uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos que agem e interpretam o mundo de modo particular, o que implica dizer que as crianças precisam ser compreendidas a partir de si mesma e não a partir da cultura adulta.

Em relação a isso, Lima, Moreira e Lima (2014, p. 99-100), afirma que a criança

[...] precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância.

Para Sarmiento (2005), as crianças possuem formas diferenciadas de interpretação do mundo e de simbolização do real, o que ele caracteriza de “culturas infantis”. Isso implica dizer que as crianças tem sua forma específica de dizer o mundo. Em outras palavras, as crianças possuem linguagens particulares, pelas quais compreendem e se manifestam no mundo que o cerca.

Para Sarmiento (2004), essas linguagens particulares, traduzidas em culturas infantis, tem como princípios geradores quatro eixos estruturadores, quais sejam: a interatividade, que corresponde as múltiplas interações estabelecidas pela criança com seus pares; a ludicidade, em que o brincar constitui-se uma das atividades sociais mais significativas para a criança manifestar-se no mundo; a fantasia do real, pela qual a criança compreende, expressa e atribui significado ao mundo; a reiteração, que consiste na capacidade que a criança tem de reinventar o tempo. Assim compreendida, reiteramos a necessidade de se pensar a criança por ela mesma, ou seja, quanto as linguagens particulares da criança. Corsaro (2002,p.8) em seus estudos sobre as culturas de pares, defende que as crianças são sujeitos ativos que diz o mundo de uma forma muito particular a partir das interações que estabelece com seus pares e com o mundo adulto. Essa forma de manifestação

infantil é denominada por Corsaro (2002) de “*reprodução interpretativa*”, que considera as crianças como:

[...] sujeitos e agentes ativos na construção da cultura, no lugar de assimilar passivamente conteúdos, crenças, valores, costumes, etc., as crianças os resignificam e os transformam, contribuindo assim para as mudanças das formas sociais. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam da cultura estabelecida em seu meio, elaboram também uma interpretação da mesma.

Nessa perspectiva, o foco do estudo das culturas infantis está em entender as crianças como sujeitos ativos que produzem culturas nas interações que estabelecem em seu cotidiano, conforme já citamos anteriormente. Nesse sentido, elegemos os dizeres das crianças sobre a escola como foco da nossa pesquisa, levando em consideração o modo especial das crianças compreenderem o mundo. Isso nos leva a entender que a forma com que as crianças dizem as coisas as tornam construtoras de um mundo específico onde tudo é possível.

As crianças têm algo de original a dizer, socializam-se ao longo da relação dialógica com o mundo à sua volta, de tal modo que, justificadamente, a sua vivência, as suas representações e seus modos próprios de ação e de expressão devem constituir objetos específicos de pesquisa social (CARVALHO; NUNES, 2007, p. 18).

Ainda sobre os dizeres infantis, defendemos que ao falar, as crianças significam suas experiências nos fazendo compreender seu entendimento sobre aquilo que narra. É nesse sentido que buscamos, através dos dizeres da criança, compreender as suas significações sobre a escola, conforme veremos a seguir.

3. A ESCOLA PELA VOZ DA CRIANÇA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Os dizeres da criança aqui apresentados foram coletados através de uma conversa estruturada a partir de questões que versaram sobre a sua escola. O espaço de interlocução acerca de como a criança significa a sua escola foi fundamental para compreensão de como a criança a representa a partir de suas experiências.

Conforme já relatamos, este estudo pautou-se na pesquisa bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. Conforme Yin (2010, p. 39), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Tivemos como sujeito da presente pesquisa uma criança de 4 anos de idade, pertencente a uma turma de Pré II de uma escola pública, localizada em Campina Grande- PB.

Ressaltamos que no percurso pelo universo da infância, descobrimos um mundo novo desenhado pela criança, não na perspectiva adultocêntrica. Mesmo não

tendo sido foco da nossa pesquisa, no cerne dessa questão está a forma como a escola tem conduzido suas práticas pedagógicas, as quais negam a criança como produtora de cultura. Segundo Kramer (2015, p. 2),

No encontro entre criança e adulto, ambos aprendem a vida relacional, a reciprocidade e a presença. Nossos alunos nos formam; aprendemos com as crianças a compreender o sentido de suas expressões comunicativas. Cabe à educação infantil exercer seu papel de diálogo, o respeito e o desenvolvimento humano. Ouvir o outro, a criança ou adulto, identificar o que diz e responder de forma adequada são, nesta perspectiva, fatores básicos para a educação de qualidade e um desafio a ser assumido.

Diante disso, analisamos as falas da criança em relação à sua significação quanto a escola, ou seja, como a criança descreve a escola a qual frequenta, o que constitui o objetivo deste estudo.

Consideramos a criança como sujeito, produtoras de cultura e, conseqüentemente, com voz ativa capazes de falar e expor sua visão de mundo, integrando aí, sua percepção sobre a escola a qual frequenta. Ao voltarmos nossa atenção para o lugar que a criança ocupa na sociedade e, de forma especial, na escola, entendemos ser necessário ouvi-las para melhor conduzirmos as práticas pedagógicas a elas destinadas. De acordo com Abramowicz (2001, p. 24):

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos que falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo de que chamamos socialização... mas a criança, ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas... não são consideradas.

Para um melhor entendimento das iniciações feitas a criança e, conseqüentemente, suas falas, as organizamos em um quadro, conforme veremos a seguir. No decorrer da análise, as aliciações da pesquisadora foram destacadas em negrito e as respostas das crianças em itálico.

PARTICIPANTES	FALAS
Pesquisadora	O que você mais gosta na sua escola? Por quê?
Clarinha	De ler livro, de pintar de fazer tarefa! “Porque essa são mais as coisa que a pessoa aprende
Pesquisadora	O que você não gosta na sua escola? Por quê?
	Eu não gosto que meus amigos

Clarinha	fiqueem brigando comigo, não gosto que eles me bate;
Pesquisadora	Eles te batem?
Clarinha	Não
Pesquisadora	E porque tu não gosta?
Clarinha	Porque as pessoas, isso é errado;
Pesquisadora	Qual o lugar da escola que você mais gosta? Por quê?
Clarinha	Do recreio. As pessoas fica correndo; Isso é muito chato; Por que? Porque as pessoas fica correnno de mal jeito, um que é os menino que fica puxano um na ropa do outro, as meninas que fica fazenocuble , isso é muito chato; Fazendo o quê? Um cuble; Há um CLUBE!
Pesquisadora	Qual o lugar na escola que você não gosta? Por quê?
Clarinha	É, a minha salinha, ela é muito quente, ai por isso que as professoras liga o ventildor, mais não pega em mim, só pega nos de lado;
Pesquisadora	Clarinha, O que é uma boa escola?
Clarinha	A minha é de escrever, aprender a escrever;
Pesquisadora	Sua escola é boa? Por quê?
Clarinha	É, porque, é muito boa não, porque os alunos quando a professora briga com eles, eles fica calado, porque eles são muito bagunceiros, gritano.
Pesquisadora	Do que você menos gosta na escola?"
Clarinha	Eu não gosto da minha professora porque ela faz barulho. Ela briga gritando".
Pesquisadora	O que é mais importante fazer na escola?
Clarinha	Ler livro, brincar, fazer exercício, há fazer exercício de escrever.
Pesquisadora	Você gosta da sua professora?
Clarinha	É que eu tenho uma que é Sylvania e outra que é Denise
Pesquisadora	Ai tu gosta das duas?
	É, e eu estudo no Pré 2
Pesquisadora	Clarinha, O que é ser uma boa professora para crianças?

Clarinha	É... porque ela deixa a gente lanchar, e ela ainda, a professora Silvania ela vai cuidar das criança quando elas estão no recreio;
Pesquisadora	É mesmo?Ela cuida muito bem de Clarinha?
Clarinha	Muuuuuito!
Pesquisadora	Clarinha, se você tivesse uma varinha mágica, o que você transformaria na sua escola?
Clarinha	Eu faria os alunos ficar quieto; e brincar de roda, só de roda correr Não!
Pesquisadora	Tu não gosta de correr não é?
Clarinha	Humruum, não gosto, porque a pessoa fica com calor e muito cansada.
Pesquisadora	Se você fosse a professora da sua turma, o que você faria nas aulas?
Clarinha	Eu brigava com os alunos, quando eles ficava fazeno coisa errada, tipo, bateno no coleguinha, brigano com o colega,,aregano com o colega;
Pesquisadora	Tu faria isso na tua sala?
Clarinha	É! Ai, não brigo quando a pessoas estão assim, beem quietinhas, não bate, não arenga, eu faço assim.

Conforme vemos no diálogo acima, ao ser eliciada sobre o que mais gosta na escola, Clarinha evidencia as atividades de *ler livro, de pintar e de fazer tarefas*, partindo do princípio que estas atividades são as que levam a pessoa a aprender. A mesma resposta se repete quando a pesquisadora pergunta sobre **o que é uma boa escola** e o **que é mais importante fazer na escola**, ou seja, Clarinha reafirma a ideia de atividades dirigidas voltadas para o *aprender a escrever*.

Quando questionada sobre *o que não gosta na escola*, e o **qual o lugar que ela mais gosta na escola**, a criança, em sucessivas respostas, demonstra não gostar das atividades livres imputando, por vezes, a esse espaço a ideia de violência, ou seja, a criança vê o recreio como algo negativo, uma vez que as brincadeiras que ocorrem nesse espaço estão mais voltadas para atividades de *correr*, pelos meninos, e de formar grupinhos fechados (*cuble*), pelas meninas. Em relação ao espaço do recreio, o Parecer Nº: CEB 02/2003, que trata das Orientações sobre a utilização do recreio como atividade escolar. Define que

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos [...] (BRASIL, 2003).

Em se tratando da Educação Infantil, embora o tempo de brincar não deva ser apenas destinado ao “recreio”, é importante reconhecer o momento de atividades livres como um espaço extremamente importante no processo de socialização da criança. Nesse sentido, se faz necessário organizar e acompanhar esse tempo no sentido de favorecer uma boa convivência entre as crianças. Os espaços/tempo da brincadeira livre é crucial na observação das relações interpessoais, como por exemplo: formação dos subgrupos, as negociações entre as crianças, a discriminação, os conflitos, dentre outros, o que nos propicia pensar em atividades educativas no sentido dos princípios éticos, políticos e estéticos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). De acordo com Souza (2009, p.129),

O recreio precisa ter visibilidade e reconhecimento enquanto tempo de atividade curricular, não implica dizer que deva ser um espaço de controle e de atividades direcionadas. Mas, um espaço em que as crianças possam brincar livremente tendo os profissionais como observadores deste momento, não de disciplinamento. Portanto, o recreio deve ser livre, as crianças devem continuar escolhendo o que fazer neste tempo. Cabe à escola disponibilizar material lúdico [...].

Nesse sentido, compreendemos que as brincadeiras livres vivenciadas pelas crianças, seja na hora do recreio e/ou em outros espaços da instituição, além de serem atividades de diversão, constitui-se um lugar de experiências de vida para a criança, em que se estabelece as culturas infantis ou cultura de pares, definida por Corsaro (2009, p.32), como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” .

Na perspectiva de Sarmiento (2000, p.152), “as crianças operam transformações na cultura que recebem, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem a partir das suas próprias práticas”. Isso implica dizer que as crianças não recebem a cultura adulta de forma passiva, mas a transforma de acordo com sua forma específica de dizer o mundo. Nesse sentido, é importante que os professores proporcionem às crianças meios de interação em atividades livres.

Quanto a sua percepção em relação **ao que seja uma escola boa**, Clarinha demonstra não gostar da escola, evidenciando o comportamento negativo dos colegas. Arelada a essa eliciação, quando perguntada se **sua escola é boa**, a exemplo das outras questões, a criança reafirma que a escola *não é boa* devido a *bagunça e a gritaria* que os colegas fazem. Supostamente, esse fato nos leva a pensar sobre a ausência de um trabalho mais voltado para uma boa convivência na

escola. Nesse sentido, entendemos a importância de ações educativas que estabeleça regras que regulem essa convivência, de modo que se estabeleça o respeito mútuo. Como diz Delors, J. et al (1996, p.102), “[...] aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

Entendemos, a partir de Delors (1996), a importância de um projeto educativo voltado para o desenvolvimento de valores éticos, o que implica aprender a conviver com o outro em uma atitude de respeito, solidariedade e cooperação.

Ao ser questionada sobre **qual o lugar na escola que você não gosta**, a criança diz que *é a sua sala*, uma vez que esta apresenta-se *quente* e que o ventilador não atende as necessidades de toda a turma. Nesse sentido, observa-se que a percepção que a criança tem da sua sala é bastante reveladora no sentido da precariedade do espaço, que não apresenta boas condições de ventilação, inviabilizando o conforto daqueles que ali se encontram.

Quanto a isso, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 13) recomendam

[...] janelas com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural, possibilitando visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças, garantindo a segurança.

Além disso, conforme atesta Forneiro (1998, in Zabalza, 1998, 237), “Existem elementos no espaço físico da sala de aula que, dependendo como estiverem organizados, irão constituir um determinante ambiente de aprendizagem [...]”. Isso pressupõe que o espaço, além da sua dimensão física, deve ser um espaço relacional, ou seja, um espaço que favoreça as interações entre as crianças, bem como de vivências com as múltiplas linguagens.

Nesse sentido, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 10) determina que “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável, e acessível para todos”.

Quando a pesquisadora questiona sobre o **que a criança menos gosta na escola**, Clarinha é enfática em dizer que *não gosta da professora* pelo fato dela *fazer muito barulho gritando com as crianças*. Em uma outra questão, quando a pesquisadora pergunta **se a criança gosta da professora**, Clarinha responde que *tem duas professoras e que estuda no Pré II*, desviando o assunto.

Quando a pesquisadora insiste na mesma questão, perguntando **o que é ser uma boa professora**, Clarinha enfatiza uma das professoras dizendo: *É... porque ela deixa a gente lanchar, e ela ainda, a professora Sylvania ela vai cuidar das criança quando elas estão no recreio*, ou seja, a criança associa a professora Silvana como sendo a boa professora porque *cuida muito bem das crianças*. Observa-se que Clarinha não faz menção a outra professora. Os interditos presentes na fala de Clarinha nos leva a entender que ela tem uma preferência pela professora que cuida dela.

Para Craidy e Kaercher (2001, p. 16),

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária têm[...]necessidade de atenção,

carinho, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.

Em relação a isso, inferimos que o trabalho educativo deve ser conduzido pelas boas relações entre professores e crianças estabelecem entre si e pela relação que esses, em conjunto, passassem a estabelecer em direção à busca do saber.

De acordo com Saltini (1997, p. 58): "A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas [...]". Isso implica dizer que estabelecer boas relações é essencial para obter um bom trabalho formando um ambiente de respeito, fundamental para convivência.

Em relação **ao que a criança faria se tivesse uma varinha mágica**, Clarinha responde: *[...] faria os alunos ficar quieto; e brincar de roda roda, só de roda roda, correr Não!* Observa-se, mais uma vez, a preocupação da criança com a bagunça dos colegas e as brincadeiras de correr.

Essa insatisfação sobre a violência é reafirmada quando a pesquisadora pergunta **o que a criança faria se fosse a professora da sua turma**, o que Clarinha responde: *"Eu brigava com os alunos, quando eles ficava fazendo coisa errada, tipo, bateno no coleguinha, brigano com o colega,, aregano com o colega"*.

A preocupação com a disciplina envolve o processo de socialização entre as crianças. E nesse sentido, a escola exerce um papel importante no sentido de desenvolver as competências sociais e emocionais, fortalecendo os princípios e valores já introduzidos pela família. Ademais, a criança precisa sentir-se em um ambiente seguro, o que pressupõe a qualidade das interações, tendo como base o cuidar e o educar.

Em resumo, entendemos que as condições da escola em termos de estrutura física, bem como as relações que ali se estabelecem, são determinantes no processo de desenvolvimento infantil em todos os aspectos. Nesse sentido, apontamos, ainda, a importância da escuta a criança sobre a escola, uma vez que ela se constitui sujeito de direitos e produtora de cultura, possuem e constroem saberes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste estudo, analisar os sentidos e significados atribuídos pela criança sobre a sua escola em situações de conversas estruturadas. Para isso, abordamos algumas questões que versaram sobre o universo que a cerca, dando visibilidade às suas inquietações, curiosidades e observações acerca da sua escola, levando em consideração o modo especial das crianças compreenderem o mundo.

Antes, conforme vimos, realizamos um breve estudo sobre a história da infância, o que nos fez compreendê-la enquanto uma categoria social e a criança enquanto sujeito sócio histórico e de direitos, que pensa e age de forma singular, compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar aberto para as necessidades da criança, enquanto protagonistas de seus conhecimentos, a fim de abolir uma prática pedagógica adultocêntrica e, conseqüentemente, voltada para o silenciamento da criança.

Assim sendo, o foco do estudo foi entender as crianças como sujeitos ativos, cujos dizeres as tornam construtoras de um mundo específico onde tudo é possível. Quanto aos dizeres da criança acerca da escola, entendemos que a escola precisa ressignificar o seu tempo espaço o sentido de atender as necessidades e especificidades desse nível de educação.

Ainda sobre os dizeres infantis, é importante compreender que suas falas são cruciais para se entender o lugar que a criança ocupa no contexto escolar e, conseqüentemente, construir uma escola em que a mesma, realmente, seja protagonista, o que pressupõe incluir, nas práticas pedagógicas, atividades do interesse da criança. Além disso, é importante, conforme está implícito nas falas da criança investigada, que os professores promovam situações de interação entre as crianças, considerando as relações interpessoais.

Ressaltamos que as falas da criança nos permitiram pensar que a escola necessita, desde a estrutura física, uma vez que apresenta-se inadequada quando fala sobre as condições de ventilação, bem como o espaço de ludicidade no cotidiano escolar, onde evidenciamos a violência entre as crianças, uma reestruturação. Em linhas gerais, nosso estudo evidenciou a necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas destinadas à criança.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **A História social da criança e da família**.- Ed. Tradução Dora Flaksman. Rio da Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER Nº: CEB 02/2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília : MEC, SEB, 2006. 31 p. : il.

CARVALHO, Maria do Rosário; NUNES, Angela. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**. 31º. Hotel Glória. Anais do 31º. Encontro da ANPOCS. Caxambu/MG, 2007.

CORSARO, William . A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº17 – p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.P.S. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.P.S. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELORS, J. et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

FORNEIRO, Lina Iglesias; in ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**: Artmed Editora, Porto Alegre, RS, 1998, p. 229-277.

KRAMER, S.. **Proposições para a Educação Básica e para a Educação Infantil**, em particular. Relatório Final – Edital Universal. Grupo INFOC. KRAMER, Sonia (coord.). Rio de Janeiro, 2015.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & Inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos.** Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SOUZA, A. P. V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio:** constituindo singularidade sobre a criança. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por ter me mantido na trilha certa durante este projeto de pesquisa com saúde e forças para chegar até o final.

À minha mãe como principal responsável por essa conquista, pois sem ela eu não teria chegado até aqui, Obrigada Mainha!

Aos meus, irmãos, Luciano de Brito Silva e Lucilo de Brito Silva, por todo apoio dado.

Sobrinhos, tias, Primos, e amigos, em especial Raquel Sousa Souto, pela amizade, por todas as risadas, choro, felicidade e frustrações. A todos que fizeram parte desta etapa da minha vida.

Sou grata a todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica, especialmente a Prof.^a Dr^a Soraya Maria Barros De Almeida Brandão, responsável pela orientação do meu projeto. Obrigada por esclarecer tantas dúvidas e ser tão atenciosa e paciente.

À coordenação do Curso de Pedagogia e funcionários da UEPB, pela atenção e bom atendimento quando nos foi necessário.