Teresa Cristina Fernandes Teixeira

Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança.

Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP para obtenção do título de Mestre

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof ª. Drª. Silvia de Mattos Gasparian Colello

SÃO PAULO
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.82 T266d

Teixeira, Teresa Cristina Fernandes
Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar / Teresa Cristina Fernandes Teixeira; orientadora Silvia de Mattos Gasparian Colello. São Paulo: s.n., 2008.
165 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Infância 2. Ensino infantil 3. Ensino fundamental 4. Relação aluno-escola I. Colello, Silvia de Mattos Gasparian, orient.

Ao
Jonas, Daniel
e
Guto

Com amor

AGRADECIMENTOS

Sou grata à Silvia, que conduz com eficiência e segurança sua interlocução com o mundo acadêmico, sem deixar de privilegiar a amizade e a confiança enquanto Valor maior. Sou muita grata pela dedicação e incansável disposição. Além de orientadora, uma amiga que muito admiro.

À Profa. Dra. Gladys Rocha e à Profa. Dra. Marina Célia Moraes Dias pela valiosa contribuição oferecida no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Lino de Macedo, que muito contribuiu com reflexões e questões pertinentes e instigantes.

À CAPES, pela bolsa de estudos que apoiou a realização deste trabalho.

Aos funcionários da biblioteca, em especial à Rose e Luiza, pela atenção e seriedade com que desempenham suas tarefas.

Às meninas da Clínica Meta, em especial à Ana Maria, pelo apoio em tantos momentos que precisei. Às "minhas" crianças: motivação para prosseguir.

Às "mulheres maravilhosas" do GEAL, pelo caminho percorrido junto, pelas produtivas discussões que me enriqueceram e animaram no retorno ao mundo acadêmico. À Martha, em especial, pelo apoio durante a fase da realização da pesquisa-piloto, propiciando uma melhor qualidade dessa minha experiência. À Julita e à Lurdes, pelo auxílio nos momentos em que precisei.

À Mariza, amiga-presente, com palavras positivas para me animar. À Mônica, amiga-ausente, nas muitas voltas que este mundo dá... e que também esteve comigo, apesar disso.

À Lize e ao Alexandre, sempre dispostos a auxiliar, e à Ni, que sempre me incentiva.

Aos meus pais, João e Eneida, e a meus irmãos, Elisinha e João Enrique, pelo estímulo e inspiração que representam para mim.

Ao Guto, pela compreensão e apoio que tornaram possível a minha dedicação a este trabalho. Ao Jonas e ao Daniel, por compreenderem minhas longas ausências.

Às professoras, coordenadoras, diretores e funcionários das duas escolas que me receberam durante alguns meses e possibilitaram a realização desta pesquisa.

Às vinte crianças que participaram da pesquisa, desejando que elas possam cada vez mais fazer suas vozes serem ouvidas.

RESUMO

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. f. dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

Tendo em vista que as relações estabelecidas pela criança com a escola, com seus colegas e professores e com a aprendizagem são fatores constituintes do sucesso escolar, considero que a passagem da Educação Infantil (EF) para o Ensino Fundamental (EF) seja um momento especialmente importante no estabelecimento dessas relações, podendo ter forte impacto na forma como as crianças lidam com a escola. Calcado nesses pressupostos, o objetivo deste trabalho foi o de ouvir as crianças, procurando identificar e mapear sentidos que podem ter para elas suas formas de interagir com a escola nesse momento de transição. A interação da criança na escola (com a cultura escolar, com os atores sociais desse contexto e com a língua escrita enquanto objeto de conhecimento) foi o objeto desta pesquisa, numa perspectiva histórico-cultural (Vygotsky) e enunciativo-discursiva (Bakhtin). A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de São Paulo, acompanhando 20 crianças em dois momentos: na Fase I em classes do último estágio da EI e, na Fase II, em classes da 1ª série do EF. Foi adotada uma abordagem de caráter etnográfico, articulada ao enfoque microgenético apoiado na concepção enunciativo-discursiva da linguagem. Os depoimentos foram obtidos através de entrevistas individuais e grupos focais. Como forma de favorecer a interlocução e ampliar a possibilidade expressiva, foram coletados também desenhos das crianças sobre a escola. A partir da análise dos dados, foi possível constatar a tendência das crianças a perceber ambas as escolas como um lugar para brincar com colegas, apesar dos limites das regras disciplinares e das práticas pedagógicas que pouco favorecerem a dialogia e a ludicidade. Assim como a brincadeira, a conversa e as eventuais tensões entre crianças confirmam-se como recursos constitutivos do sujeito e das relações escolares. A forma como a criança interage com a professora, de forma similar nas duas escolas pesquisadas, pode ser compreendida dentro de um modelo de relação educativa tradicional, sendo o professor, na díade com o aluno, quem detém a primazia do saber e do poder. A interação com a língua escrita, para a maioria das crianças pesquisadas, não se configurou como fonte de interesse direto, prevalecendo motivações extrínsecas à realização das atividades de ler e de escrever, principalmente na escola de EF. Houve entretanto a atribuição de valor positivo à possibilidade de conquista de novos conhecimentos, sendo a escola associada ao seu papel social como transmissora de saber. Pode-se assim compreender o fascínio que parece exercer sobre as crianças a chegada à "escola dos maiores", representando a conquista de outros espaços, novas responsabilidades e conhecimentos socialmente reconhecidos. Nesse contexto, percebeu-se uma forte tolerância das crianças ao lidar com queixas relativas a aspectos considerados difíceis na EF, não se configurando uma "cristalização" ou "preconceito" contra o funcionamento escolar. A criança parece ter nesse momento uma vontade intensa de fazer dar certo sua experiência como aluno. Enfim, esse momento inicial do percurso escolar parece reunir condições especialmente favoráveis para a criança desenvolver vínculos positivos com a escola, o que, infelizmente, nem sempre tem sido bem aproveitado pelos educadores.

Unitermos: infância – interação – ludicidade – cultura escolar – relação aluno-escola-educação infantil – ensino fundamental – alfabetização

ABSTRACT

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **From kindergarten to elementary school: the child talk. A study of the initial moment in school from the children's point of view**. São Paulo: 2008 (Master essay)

Considering that children's relations with school, classmates, teachers and the learning process are factors involved in school success, the passage from kindergarten to elementary school is an especially important moment, impacting strongly the way that children deal with school. Based on this idea, the objective of this research is to identify and map children's perceptions, and their ways to interact with school when undergoing a transitional moment in their school life: from kindergarten to elementary school. Children's interaction in school, including school culture, written language, and the social actors involved in this context, was studied in a cultural-historic (Vygotsky) and enunciative-discoursive (Bakhtin) perspective. An ethnographic approach was adopted, with a microgenetic focus, and based upon an enunciative-discoursive language conception. The research was conducted in two schools in Sao Paulo city, Brazil, with twenty children, in two moments: part one took place in classes of the last stage of kindergarten and part two in classes of first grade of elementary school. The testimonies were obtained in individual and focus group interviews. Children's drawings about school were used to increase the expressive possibilities and enrich the verbal expression. Data analysis revealed a trend among the children to describe school as a place to play with friends, despite its disciplinary rules, and pedagogical practices which do not favor dialog and ludic approaches. In addition to games, conversation and occasional conflicts among children experiences were observed, and can relate to the consolidation of their individuality and social relations. The children interaction with teachers, found to be similar in both schools, can be interpreted as consistent with a traditional educational model, where the teacher holds the source of knowledge and authority. Most children, particularly in elementary school, did not show interest in interacting with the written language, prevailing external motivations, instead. However, the study confirmed children do value the acquisition of new knowledge, thus associating school with its traditional social role of transmission of knowledge. This value may explain the excitement noted by the children upon moving up to elementary school, a higher level in the educational system which can represent conquering new spaces, responsibilities and possibilities for learning, and therefore acquiring knowledge. Nevertheless, the school difficulties seem to be minimized as the children's observed behavior demonstrates their tolerance through the way they deal with related complaints, i.e. independently from any attributed or preconceived value of the school system. At this moment, children seem to have a great desire to make their student experience work successfully. The children's initial experience in elementary school seems to bring up favorable conditions for positive relations with the school to flourish, despite some difficulties. Unfortunately, educators may not be taking advantage of the children's positive attitude towards the new school environment to capitalize for their learning process.

Keywords: childhood – interaction – kindergarten – elementary school – school culture – literacy

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Organização da coleta na Fase I..... 155
APÊNDICE B - Organização da coleta na Fase II..... 156
APÊNDICE C - Critérios para Quadro 1 – Perfil das crianças. 157

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perfil das crianças..... 46
QUADRO 2 – Desenho da escola..... 64
QUADRO 3 - Depoimentos – Interação entre crianças..... 80
QUADRO 4 – Depoimentos – Interação professor-aluno..... 95
QUADRO 5 – Depoimentos – Interação com a língua escrita..... 112
QUADRO 6 – Depoimentos – Autoconceito acadêmico..... 132

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – EMEI – “Parquinho” e “ Floresta”..... 61
FIGURA 2 – EMEI – Sala de aula 61
FIGURA 3 – EMEF – “Pátio” 62
FIGURA 4 – EMEF – Sala de aula 62
FIGURA 5 – Elisa – EMEI 66
FIGURA 6 – José - EMEI..... 66
FIGURA 7 - Giovana - EMEI 68
FIGURA 8 - Adriano - EMEI 69
FIGURA 9 - Elisa - EMEF..... 71
FIGURA 10 - José - EMEF 73
FIGURA 11 – Giovana – EMEF..... 74
FIGURA 12 - Adriano - EMEF 75

SUMÁRIO

Resumo..... 6
Abstract..... 7
Lista de Apêndices..... 8
Lista de Quadros..... 9
Lista de Figuras..... 10
Introdução..... 13

I - CRIANÇA, ESCOLA E LINGUAGEM..... 17

1. A criança como sujeito sócio-histórico..... 19
1.1. Natureza lúdica da criança..... 23
2. A criança no mundo e na escola..... 26
2.1. Infância..... 26
2.2. Cultura Escolar..... 29
3. A linguagem e a escrita..... 32
3.1. A concepção dialógica da linguagem..... 32
3.2. Língua escrita na escola..... 35

II - A PESQUISA..... 39

1. Hipótese e Objetivo..... 40
2. Metodologia..... 40
3. Procedimentos..... 43
3.1. Observação participante..... 43
3.2. Desenho..... 44
3.3. Entrevista individual..... 44
3.4. Grupo focal..... 45
4. Sobre as crianças pesquisadas..... 45

III - AOS OLHOS DA CRIANÇA..... 48

1. INTERAÇÃO COM O AMBIENTE..... 51

1.1. O tempo escolar..... 52
1.1.1. Concluindo..... 57
1.2. O espaço escolar..... 59
1.2.1. O espaço físico da escola..... 60
1.2.2. Desenhando a escola..... 63
1.2.3. Concluindo 76

2. INTERAÇÃO ENTRE PESSOAS..... 77

2.1. Entre crianças..... 78
2. 1.1.Brincadeiras..... 82
2. 1.2. Conversas ……..... 85
2. 1.3. Brigas, desentendimentos..... 88
2. 1.4. Concluindo 93

2.2. Entre professor e aluno……..... 94
2.2.1.Referencias pessoais à professora..... 97
2.2.2. Mediação protagonizada pela professora..... 100
2.2.3. Concluindo……..... 106

3. INTERAÇÃO COM A LINGUA ESCRITA..... 107

3.1. Características da cultura escrita familiar……..... 108
3. 1.1.Concluindo..... 112
3.2. Leitura e escrita na escola…..... 112
3. 2.1. Atividades de leitura e escrita na sala de aula..... 114
3. 2.2. Lição de casa……..... 123
3.2.3. Queixas de cansaço ao escrever…… 129
3.2.4. Concluindo…… 131
3.3. Autoconceito acadêmico …….. 131
3.3.1. Crianças que apresentaram opiniões diversificadas..... 134
3.3.2. Referiram atributos positivos, na EMEI e na EMEF……..... 135
3.3.3.Referiram atributos negativos, na EMEI e na EMEF..... 136
3.3.4. Concluindo……..... 138

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 140

REFERÊNCIAS..... 149

INTRODUÇÃO

A leitura do mundo precede sempre
a leitura da palavra e a leitura desta
implica a continuidade da leitura daquele.
(Paulo Freire, 1995, p.20)

A universalização do ensino em nosso país tornou evidente a incapacidade da escola enquanto instituição "redentora" de nossos graves problemas sociais. Não se trata de negar avanços que tem havido com o aumento da escolaridade, mas há que se considerar nesse processo as dimensões de uma realidade complexa que não pode ser reduzida a uma análise linear, sob o risco de produzir imagens distorcidas. Os problemas sociais, presentes também na instituição escolar, surgem como fatores que dificultam a missão dos educadores de operar em prol da mobilidade social, com a inclusão dos menos favorecidos no mundo letrado. Sem uma revisão crítica e consciente de sua estrutura e funcionamento, a escola permanece reproduzindo efeitos de exclusão que já produzia antes de abarcar tão grande quantidade de alunos, apenas se ampliou a escala dos índices antes encontrados (NOVOA, 2007; GERALDI, 2003), como se pode constatar em diversas pesquisas .

Recentemente foi feito um balanço de estatísticas sobre graus de alfabetismo no Brasil desenvolvidas durante cinco anos (de 2001 a 2005), revelando que o impacto do aumento do tempo de escolarização dos brasileiros jovens e adultos não foi acompanhado do esperado aumento nos graus de alfabetismo funcional (INAF, 2007). Muitas crianças têm sido "deixadas para trás" nesse caminho. Alguns milhões delas, na verdade.

Abandono e fracasso escolar continuam sendo temas atuais. Enfrentar essa temática na perspectiva da criança pode contribuir com a compreensão dos mecanismos internos de produção desse fracasso. Enfrentar essa temática é importante pela complexidade do problema, que requer muitos olhares para que uma visão mais próxima do real possa se

delinear. O aluno tem enfrentado uma situação de inclusão numérica no sistema educacional, sem que isso contemple, necessariamente, condições mais favoráveis para sua permanência com sucesso nesse sistema. Parece, ao contrário, que a escola acaba reforçando desigualdades sociais que supostamente auxiliaria a superar, promovendo muitas vezes a exclusão no lugar da inclusão pretendida. Como fator agravante, existe a tendência de se responsabilizar a própria criança por sua incapacidade de se sair bem na escola. Tal visão já teve mais adeptos em décadas passadas, mas continua presente tanto no meio acadêmico como no âmbito da escola e da comunidade em geral, fazendo parte do senso comum. Não raro as explicações para casos de fracasso escolar apontam para a existência de "crianças carentes" ou portadoras de alguma dificuldade (ou deficiência) específica, emocional ou de linguagem, ou mesmo dos genéricos "problemas de aprendizagem" (PATTO, 1990; FERREIRO, 2005).

Com o foco ampliado para o estudo do homem em seu contexto histórico e cultural, as contribuições de Vygotsky (1994) e Bakhtin (1986) permitem que se proceda à desconstrução dessas categorias estigmatizadas que, sendo redutoras da realidade, contribuem pouco para o enfrentamento de problemas que exigem uma intervenção diversificada. No caso dos alunos, é possível ir além dos rótulos que lhes são atribuídos. Em um exercício de ressignificação, revelam-se questões e conflitos subjetivos dos indivíduos, que têm sua condição de existência amalgamada às interações sociais, num determinado contexto: são construídos historicamente num tempo e lugar, na escola, na cultura.

Assim, importa saber como a criança compreende sua forma de interagir na escola, uma ótica que, certamente, pode se configurar como fator relevante para a otimização de suas chances de bom desenvolvimento e aprendizagem. Tomando a criança como sujeito de sua história escolar, é possível aproximar essa investigação do período mais provável de início das queixas na escola (tanto do ponto de vista da criança como do professor). Assim delineou-se a presente pesquisa, enfocando o momento em que a criança faz uma das importantes

travessias em seu percurso escolar, ao sair da Educação Infantil e iniciar a 1ª série no Ensino Fundamental. A escolha desse momento deve-se ao reconhecimento de uma mudança brusca de paradigmas nessa etapa do processo educativo (KRAMER, 2006; FERREIRO, 2005, entre outros). Podemos considerar que

> o ingresso no Ensino Fundamental marca, definitivamente, o vínculo [da criança] com a vida estudantil. Mais do que aprender determinados conteúdos, o aluno enfrenta o desafio de se adaptar à vida escolar e à dinâmica de estudo, colocando-se disponível ao conhecimento. Nesse sentido, é lamentável constatar que, ao longo dos anos de escolaridade, muitas crianças que ingressaram na primeira série curiosas e interessadas chegam ao final do curso como portadoras de uma vasta carga de conhecimentos e habilidades, mas, infelizmente, sem a disposição de seguir seus estudos ou interessar-se pelo ensino. Até que ponto a escola constitui-se como uma "máquina de ensinar" que rouba de seus alunos a vontade de aprender? (COLELLO, 2001, p.52).

Buscando compreender o sentido que tem para as crianças esse momento de transição, esta pesquisa preocupou-se em fazer emergir suas vozes. Aprender a ouvir as crianças pode ser importante porque, apesar de haver muitos estudos sobre elas, pouco se tem pesquisado diretamente a partir da expressão infantil. Pode-se considerar que, na metodologia de pesquisa educacional, entrevistar as crianças "é a única maneira que se tem para desvendar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto" (DEMARTINI, 2001, p. 2).

Ignorar a ótica da criança sobre sua própria experiência escolar pode ser uma forma de ignorá-la enquanto sujeito, o que não deixa de ser um mecanismo de exclusão.

Tomando o processo de interação da criança na escola (com a cultura escolar, com os atores sociais desse contexto e com a língua escrita) como objeto desta pesquisa, procedo à sua contextualização numa perspectiva histórico-cultural.

Sem a pretensão de esgotar o tema, o Capítulo I "Criança, escola e linguagem" tem o objetivo de situar os pressupostos da pesquisa, enfocando, mais especificamente, a criança como sujeito histórico-cultural, a sua relação dialética e dialógica com a cultura escolar e a sua constituição no universo letrado.

A metodologia utilizada na pesquisa é explicitada no Capítulo II, sendo uma articulação entre a análise microgenética, a análise enunciativo- discursiva e a abordagem etnográfica.

No Capítulo III, “A escola aos olhos da criança”, é feita a exposição dos dados da pesquisa e sua análise, a partir de três eixos: a interação da criança com o ambiente escolar; a interação da criança com os atores sociais da escola (professor e colegas) e a interação da criança com a língua escrita enquanto objeto de conhecimento na escola.

Por fim, a título de conclusão, desenvolvo algumas reflexões acerca de aspectos relevantes do estudo realizado, considerando a ótica infantil.

I

CRIANÇA, ESCOLA E LINGUAGEM

Quando estudamos o homem,
procuramos e encontramos signos em toda parte
e nos empenhamos em decifrar seu significado.
(Bakhtin, 2003, p.319)

A concepção de homem enquanto sujeito histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (1994) permite aprofundar a compreensão de aspectos singulares dos indivíduos no contexto de tendências mais genéricas e universais da espécie humana. Ao considerar a especificidade da infância enquanto fase evolutiva do homem, destacam-se características próprias desse momento da ontogênese, o que auxilia na tarefa de compreender a perspectiva infantil do mundo, distanciada da posição adultocêntrica que prevalece em concepções mais tradicionais.

A linguagem ocupa papel central na forma como Vygotsky compreende o processo humano de subjetivação, que se dá através da interação. Esse postulado coincide com a análise que Bakhtin faz ao considerar como essencialmente dialógica a natureza humana. A partir de sua concepção enunciativo-discursiva, Bakhtin (1986) amplia a possibilidade de acesso ao mundo interior do sujeito. Na palavra ele desvenda, para além do arcabouço estrutural enquanto signo da língua, um prisma que reflete os sentidos próprios que cada sujeito atribui, nas circunstâncias que vivencia, a cada enunciação.

A partir da importância que assumem na perspectiva histórico-cultural a interação social e a linguagem na constituição do sujeito, ressalta-se o papel que tem a escola, hoje em nossa sociedade, como principal agência de formação educativa, responsável pela transmissão dos bens culturais acumulados. Sendo também a instituição escolar produto de concepções que evoluem historicamente, é pertinente contextualizar o modelo de escola que existe entre nós, com base no conceito de cultura escolar.

1. A CRIANÇA COMO SUJEITO SÓCIO-HISTÓRICO

O homem, como ser essencialmente social, constitui-se historicamente no contexto cultural a partir da interação com outros homens, através do trabalho de mediação simbólica possibilitada pela atividade da linguagem (Vygotsky, 1994). A evolução de cada homem - de sua cognição e subjetividade - é vista como fenômeno singular, mas que também faz parte da história de seu ambiente social. A atividade simbólica, realizada pelo trabalho lingüístico, é considerada básica para o desenvolvimento psicológico humano: enquanto ferramenta semiótica, a linguagem possibilita a transmutação do mundo natural concreto para o nível de representação no mundo mental.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1994), um dos pontos centrais na caracterização do que é tipicamente humano é a existência das chamadas "funções mentais superiores". Esses são mecanismos psicológicos sofisticados e complexos, relacionados ao controle consciente do comportamento, à ação intencional e à determinação do indivíduo para tomar decisões, orientar procedimentos, garantir a memória etc. Considerando o desenvolvimento humano como um fenômeno complexo, Vygotsky critica visões reducionistas que procuram explicá-lo a partir de idéias associacionistas e mecanicistas. Sua premissa fundamental é que os processos mentais humanos só podem ser compreendidos ao considerarmos historicamente sua ocorrência durante o crescimento:

> precisamos nos concentrar não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo pelo qual formas superiores são estabelecidas [...], pois é apenas em movimento que um corpo mostra o que é. Dessa forma, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar para o estudo teórico, mas consiste exatamente na sua própria base (VYGOTSKY, apud WERTSCH, 1985, p. 17).

Examinar a dimensão histórica do desenvolvimento significa, para além do estudo de eventos passados, dedicar-se a compreender o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Está implicada nessa visão a importância de se identificar relações dinâmico-causais, levando em conta que causa e efeito não são entidades de posição imutável: a causa pode transformar-se em efeito e este em causa, dinamicamente (WERTSCH, 1985).

Possibilitando um estudo mais aprofundado, Vygotsky concebe o desenvolvimento humano como resultante de quatro planos genéticos coexistentes, que interagem na formação do psiquismo: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (WERTSCH, 1985).

Ao considerar o que recebemos como herança biológica, no nível do que é tipicamente humano, estamos no plano filogenético de análise: enquanto Homo Sapiens andamos sobre os pés mantendo-nos eretos, fazemos uso das mãos para construir ferramentas e transformar o mundo, temos a capacidade de desenvolver a linguagem. O plano ontogenético refere-se ao percurso de desenvolvimento de cada indivíduo da espécie, que segue padrões herdados geneticamente: são as fases da vida que toda pessoa necessariamente atravessa desde seu nascimento. Vygotsky reconhece e valoriza os planos filogenético e ontogenético como importantes bases para o desenvolvimento humano, mas ressalta o papel do plano sociogenético, pois o homem, isolado da sociedade, ficaria restrito à sua bagagem genotípica. É ao compartilhar um ambiente cultural, num determinado local e momento histórico, que as relações sociais viabilizam as experiências necessárias à constituição e desenvolvimento do universo psicológico humano. O plano microgenético, por sua vez, foca exatamente as experiências pessoais, preocupando-se com a forma como se constitui e se desenvolve a relação particular de cada indivíduo com os outros e com o mundo. A microgênese estuda os processos particulares, caracterizando, portanto, o que é absolutamente pessoal e instranferível: a experiência singular de cada ser humano (OLIVEIRA,M. 1995; WERTSCH, 1985).

É um grande desafio compreender de forma não redutora as complexas características do indivíduo em cada faixa etária em que se encontra. Tradicionalmente, teóricos têm adotado uma forma de analisar a realidade do desenvolvimento do homem buscando a universalidade dos fenômenos: o enfoque é assim basicamente centrado nos planos filogenético e ontogenético, em detrimento dos outros dois. Na abordagem sócio-histórica o entrecruzamento dos quatro planos é valorizado de forma integrada, e não por oposição. De fato, a evolução humana não pode ser compreendida apenas na esfera biológica, pois está necessariamente ligada também à esfera da vida social. Os homens aprendem a partir de erros e acertos - não apenas de seus próprios (como os animais), mas sobretudo dos de outras pessoas, pelo acesso à herança cultural acumulada que nos é transmitida através das experiências compartilhadas e do convívio em sociedade (WERTSCH, 1985).

O conceito de mediação social destaca-se na concepção histórico-cultural devido ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento psicológico desde o nascimento. Na interação da criança com o outro social operam-se importantes trocas interpsicológicas, que permitem o trabalho de reconstrução intrapsicológica. Esse processo configura um verdadeiro avanço cognitivo, com a ampliação do universo de conhecimento. (VYGOSTSKY, 1994; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001) Podemos dizer que é no plano sociogenético que

os processos microgenéticos têm lugar. De fato, isso tem o peso de uma "lei" psicológica para Vygotsky, o que fica claro quando ele afirma que

> todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

Nessa perspectiva o desenvolvimento das funções mentais superiores é cultural: as transformações têm origem no mundo exterior e vão em direção ao sujeito. Dessa forma,

> é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da inter-subjetividade (SMOLKA, 1995 p. 9).

O mundo das relações proporciona à criança experiências de mediação social como substrato para seu trabalho singular de representação do mundo, seu modo próprio de funcionamento psicológico. É pela inserção social da criança em instituições como a própria família, e mais tarde a escola, que se viabilizam as interações tão necessárias ao ser humano (VYGOTSKY, 1994).

O desenvolvimento se dá com o sujeito tornando próprios os discursos/saberes que eram inicialmente de outros. Esse é o princípio do conceito de "zona de desenvolvimento proximal", definida por Vygotsky (1994, p. 112):

> ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Destaca-se nesse conceito o caráter dialético da dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento humano, dado pela constante troca entre o sujeito e o seu mundo.

No plano microgenético podemos ver de forma mais destacada como se dá a apropriação que o sujeito faz da vivência social para sua realidade psicológica interior. Isso é realizado, de acordo com Vygotsky (1994), através da mediação simbólica.

A mediação opera a partir da existência do signo, complexa ferramenta simbólica. A palavra ocupa lugar privilegiado entre os signos, possibilitando a introjeção do mundo real para o mundo mental através da constituição de conceitos, idéias abstratas. Dessa forma pode-se entender a possibilidade humana da interação comunicativa verbal, que permite compartilhar conteúdos ausentes no tempo e no espaço. Esse é o processo de subjetivação

que, através da palavra como signo mediador, instaura a relação intersubjetiva entre as pessoas e entre essas e o mundo (VYGOTSKY, 1994).

Procurando entender melhor o termo "interação" de acordo com a abordagem histórico-cultural, pode-se dizer que as relações humanas são construídas a partir de "inter-ações", ou seja: de ações partilhadas e interdependentes. "Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio" (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 24). A linguagem tem destacado papel na interação verbal:

> a palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade. As funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas (GÓES, 2000b, p.121).

Para Vygotsky, "a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo" (VYGOTSKY, 2000, p. 25). Sendo uma articulação entre os planos interpessoal e intrapessoal, do processo dialógico das interações surge a subjetividade, constituinte do universo psicológico interior do sujeito.

É através da interação com o outro e com o mundo ao seu redor, reafirmando a necessidade e o prazer tipicamente humanos de expressão e comunicação, que a criança tem a possibilidade de penetrar no mundo simbólico através da linguagem, desenvolvendo as funções mentais superiores e avançando na sua constituição enquanto homem. Essa maneira de compreender o desenvolvimento infantil valoriza os processos interativos na constituição do sujeito-criança, justificando o destaque dado à interação como eixo privilegiado neste trabalho.

Sendo o brincar considerado na concepção histórico-cultural como a maneira típica utilizada pela criança em suas interações, torna-se relevante desenvolver melhor esse tema, o que faço no item a seguir.

1.1. Natureza lúdica da criança

Vários pesquisadores, tais como Huizinga, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Brougère, entre outros, dedicaram-se ao estudo do lúdico como fator constitutivo do homem, concordando quanto à sua importância nos processos sociais. Há consenso, também, quanto ao lugar privilegiado que a atividade lúdica ocupa na infância.

A atividade lúdica é vista por Vygotsky (1984) como uma das formas de interação do homem com o mundo, criando uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção/ação, entre situações no pensamento e situações reais. Para Leontiev (2001), a atividade lúdica desenvolve-se na criança não apenas como algo instintivo (como nos animais), mas acima de tudo como uma atividade essencialmente humana, objetiva, simbólica, constituindo-se como base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. Elkonin (1980) considera que o brincar é importante para o próprio desenvolvimento dos atos mentais na criança, assim como para a formação de sua personalidade. A atividade lúdica segue as etapas evolutivas do pensamento, passando de operações com objetos reais concretos a operações tipicamente mentais com ou sem apoio de objetos externos ("faz-de-conta", jogos de imaginação).

Numa fase do desenvolvimento infantil identificada como "período da idade pré-escolar" o brincar é considerado por Leontiev (2001) como sendo a "atividade principal",

> aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001 p.122).

Com relação à importância do brincar como atividade principal para a criança, Leontiev compreende que

> o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo seu controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal (LEONTIEV, 2001, p. 122).

A atividade lúdica é assim a principal forma utilizada pela criança para aprender e avançar na construção do conhecimento sobre o mundo, contribuindo para a expansão de seus horizontes, em termos cognitivos e emocionais.

Isso se dá na medida em que, ao brincar, a criança lida com o significado da ação mais do que propriamente com o objeto real em si, despreendendo-se da situação concreta para realizar um verdadeiro exercício de abstração. É assim que um tronco caído no chão pode se transformar em um cavalo e o trepa-trepa do parquinho pode virar uma casinha, marcando a

transição das atividades puramente situacionais para o pensamento desvinculado do contexto mais imediato. De modo paradoxal, o "objeto-brinquedo" pode, pela via da abstração, se prestar à compreensão de situações bastante concretas como a realidade de vivências domésticas na casa ou a situação de um aventureiro que cavalga pelos campos em diferentes contextos.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado da situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-os a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1994, p.130).

Dessa forma, agindo muitas vezes ao contrário do que desejaria agir, no brinquedo a criança exercita seu autocontrole , obedecendo o impulso mais forte de fazer valer a regra da autodeterminação. O princípio do prazer está em aproximar-se do real, vivendo-o não como lei física, mas como situação existencial complexa e tantas vezes indesejável: o aventureiro pode cair de seu cavalo e, na situação doméstica, é possível enfrentar a realidade do irmão doente, do assalto ou do desabamento da moradia.

Podemos considerar ainda que a brincadeira viabiliza a resolução do impasse causado pela necessidade de ação da criança (procurando imitar ações que observa no mundo dos adultos) e sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações. Vygotsky (1994), refletindo sobre o modo da criança operar mentalmente, explica que

> o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994 p. 134-135).

Através da zona de desenvolvimento proximal que se configura no brincar opera-se uma abertura de possibilidades que enriquece a vivência da criança, favorecendo assim a atualização de sua potencialidade. Apesar da liberdade para determinar suas próprias ações, a brincadeira acaba necessariamente submetendo-se ao contraponto dos significados. trata-se, indiscutivelmente, de uma condição que baliza a liberdade irrestrita e, consequentemente, favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Assim se pode compreender como, segundo Vygotsky, a criança lida com o lúdico ao chegar à idade escolar:

> o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria constituição interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo de significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 1994, p. 136-137).

Para compreender isso, é necessário superar o conceito de que brincar é uma atividade que se oponha ao trabalho, caracterizada apenas pela futilidade ou pela oposição ao que é sério. O espírito lúdico, traduzido sob a forma de atividades com um fim em si mesmo, traz em si as perspectivas de construção da realidade interna, de negociação com o desconhecido, o temido e o desejável nunca descolado do processo de aprender.

Em síntese, é brincando que a criança se constitui enquanto sujeito no mundo. Ao brincar a criança adapta-se ao mundo, modifica-o, cria objetos e meios de produção desses objetos, sempre no sentido de suprir suas necessidades. Considerando ludicidade como forma básica de interação da criança com o mundo, torna-se evidente sua importância no contexto educacional – seja no ambiente escolar ou fora dele.

Com o objetivo de situar a criança no contexto cultural em que vive, trato a seguir de aspectos históricos e culturais relacionados aos conceitos de infância e cultura escolar.

2. A CRIANÇA NO MUNDO E NA ESCOLA

Compreender a perspectiva da criança, buscando os sentidos próprios do contexto infantil, é um desafio, já que há o risco de se atribuir sentidos equivocados pela manutenção de uma visão adultocêntrica (DELGADO; MÜLLER, 2005). Distorções podem de fato ocorrer com a "contaminação" dos sentidos do mundo adulto sobre outros possíveis sentidos infantis, que podem ficar encobertos. Para melhor me acercar do universo de sentidos do mundo infantil e assim instrumentalizar uma análise mais sintonizada com a realidade estudada, faz-se necessário um aprofundamento sobre as concepções de infância e de cultura escolar, temas que têm sido objeto de estudo da sociologia e da história da educação. Nesse sentido importa fazer um breve histórico sobre como o conceito de infância e de educação da criança evoluíram socialmente para, depois, abordar concepções de cultura escolar.

2.1. Infância

Em função do desenvolvimento da sociedade, o homem modifica seu modo de se relacionar com o mundo e com as pessoas, muda de estatuto, altera sua relação com os modos de pensar, com a sua própria produção. E assim, "entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, em relação às formas de ser e de conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando" (SMOLKA, 2002 p.104-105).

O conceito de infância, longe de se relacionar apenas a uma fase biológica da vida humana, é um constructo teórico de natureza sociológica. A infância pode ser definida assim:

> A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Ao recuar nosso olhar para o mundo antigo, vemos que as crianças viviam marginalizadas da vida social, sendo a infância uma fase considerada efêmera, ameaçada por doenças e morte precoce. De acordo com Ariès (1981), até o século XVII a criança era considerada como mero ser biológico, sem estatuto social nem autonomia, sendo vista como um "adulto em miniatura". O cuidado com as crianças era responsabilidade da própria família,

sem preocupação com sua formação e desenvolvimento integral - mantendo assim reduzido o papel social da infância. No final da Idade Média surge a preocupação com a especialização na educação das crianças, com instituições voltadas a esse fim, tendo a Igreja ocupado papel predominante nesse aspecto.

Na Modernidade há grandes transformações que redefinem o papel da família e da escola em relação à educação e ao desenvolvimento infantil. O espaço social da criança se amplia. O conceito moderno de "infância" firmou-se do século XVII ao século XIX, passando a merecer mais atenção na sociedade (ARIÈS, 1981). Gradativamente,

> reconhecida em especificidades que são suas, [a criança] passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada. Essa longa trajetória teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo das taxas de mortalidade infantil que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças" (BOTO, 2002, p.12).

Em substituição à aprendizagem cotidiana no seio familiar, a educação passou a ser institucionalizada na e pela escola, com o princípio da separação da criança do mundo adulto. As escolas firmam-se como instituições e se especializam, adotando em suas práticas pedagógicas técnicas refinadas de ensino, de controle e de vigilância para a produção de comportamentos eficientes e corretos (KHULMANN JR., 1998).

Com o crescimento econômico e social da época contemporânea, há uma transformação radical no papel social da criança e da mulher. No decorrer do século XIX, a criança passa a ser considerada em sua especificidade psicológica e em sua função social. É nessa época que a "infância" conquista de forma mais definida um *status* de fase diferenciada da idade adulta, com suas características típicas, próprias do processo de formação do ser. A escolarização crescente que ocorreu nos séculos XIX e XX relaciona-se com a nova ordem mundial que surgia e exigia indivíduos produtivos a partir de certas características, atribuídas à função e trabalho escolar (ARIÈS, 1981; KHULMANN JR., 1998).

Essa tendência contemporânea de progressiva ampliação do tempo de permanência da criança na escola é reconhecida por recentes estudos sociológicos voltados para a compreensão da infância (SARMENTO, 2005). Fatores sociais ligados a diversas características presentes nos grandes centros urbanos (problemas de falta de segurança, pouca disponibilidade de locais para lazer etc.) têm contribuído para que haja um confinamento das crianças em ambientes internos, muitas vezes sozinhas ou apenas com os irmãos (quando os há). A falta de espaços públicos, de ruas e praças onde brincar e correr é uma perda social das crianças no mundo atual. Em uma interessante pesquisa sobre crianças, Florestan Fernandes discute como o processo de urbanização caracterizou uma exclusão da classe trabalhadora dos

espaços públicos, que cederam terreno a espaços privados. Dessa maneira, seria como se estivesse acontecendo um processo de privatização e encurtamento do tempo e do espaço da infância (FERNANDES, 1979).

Assim como tem mudado o modo da criança estar inserida/inserir-se na sociedade, também as concepções sobre infância se modificam. Sarmento (2005) nos explica sobre as dimensões contraditórias na idéia que se tem da infância. Por um lado há uma concepção de criança como ser "incompleto" (fraco, inacabado, imperfeito, desprovido de tudo), devendo a educação cuidar dessa natureza infantil através do estabelecimento de regras, da disciplina. Por outro lado, há uma idéia de respeito à "inocência original" da criança, protegendo sua natureza e levando o educador a guiar-se pelos interesses e necessidades infantis. Nessa dicotomia perde-se a dimensão própria da criança, sua complexidade, suas múltiplas possibilidades. Fica em segundo plano sua possibilidade de expressão, socialização, interpretação. De qualquer forma, a contemporaneidade tem proporcionado a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional, caminhando no sentido de se constituírem novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2007).

Seguindo o lugar ao mesmo tempo objetivo e simbólico que a criança ocupa na história, chegamos aos tempos atuais com uma imagem que pode ser representada por diferentes concepções, seja para idealizar e surperproteger, seja para subestimar e desvalorizar. Surge também a idéia de uma criança-parceira, que negocia seu lugar na família e seu espaço na sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Concepções de infância e de criança estão, assim, em construção. Admitir essa possibilidade pode auxiliar na compreensão da complexidade à nossa frente, pois "a criança não existe. [...] Existem crianças inseridas em famílias, em grupos sociais particulares. Elas vivem histórias singulares e conhecem as vantagens e as vicissitudes das diferenciações sociais" (MOLLO-BOUVIER, 2005 p. 401-402).

O reconhecimento da criança compreendida a partir de um constructo conceitual sobre a infância (o que a sociedade entende por criança e como se relaciona com a infância) e, ao mesmo tempo, corporificada de modo singular pelo contexto histórico-cultural (a criança que de fato existe), reforça a importância de um estudo que possa mapear a singularidade dos alunos vivendo em escolas igualmente singulares, mas formalmente projetadas para atuar a partir de uma determinada concepção de infância.

Dando continuidade à abordagem sobre a infância, passo a caracterizar a seguir, de forma mais específica, a forma como a escola tem se desenvolvido na sociedade, procurando perceber a inserção da criança nesse contexto.

2.2. Cultura escolar

No espaço escolar os sujeitos compartilham e (re)produzem modos de agir, de interagir, de participar, como formas da cultura. A noção de cultura escolar possibilita compreender os modos de participação dos sujeitos de maneira dinâmica e dialética (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002). A conceituação de cultura escolar se inscreve em diversas áreas: pedagogia, psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação e didática, entre outras. De acordo com as contribuições de Nóvoa (1995), Sarmento (2007) e Faria Filho et al. (2004), entre outros, sobre o tema cultura escolar, destaco algumas idéias que configuram a concepção adotada no presente trabalho.

O conceito de cultura escolar diz respeito à idéia de rede de significações e ações compartilhadas por um conjunto de indivíduos, integrando aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica. Não se trata de atribuir aos sujeitos que participam da cultura papéis fixos ou comportamentos estanques, mas sim uma constante reinterpretação de significados, códigos e linguagens particulares de cada grupo (NÓVOA, 1995). Os conteúdos, espaços e situações sociais adquirem sentido no processo coletivo de produção de significados, possibilitando a interação entre as pessoas e a chance de compartilhar determinado universo simbólico. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, assim como de formas de organização e estruturação social (SARMENTO, 2007). A partir da noção de fenômenos que se articulam, sua descrição e análise podem ser uma chave para se compreender a prática educativa.

A cultura escolar entendida em relação às práticas educativas torna possível descrever e analisar articulações, posturas e atitudes de uma forma mais rica e complexa, considerando os principais elementos que compõem as interações no âmbito da escola (FARIA FILHO et al., 2004). Como destaca Aquino (1999), as práticas escolares têm relação estreita com o contexto sócio-cultural, adquirindo perfis diversos de acordo com as especificidades e contingências presentes. Dessa forma, entender as normas de comportamento de uma determinada escola pressupõe a consideração de sua articulação com a sociedade historicamente constituída. Ao recuperar um documento escolar que, em 1922, prescrevia as

diretrizes disciplinares, o autor faz um contraponto com os dias atuais, deixando evidente que os princípios outrora desejáveis (tais como "silêncio absoluto", "andar sempre sem arrastar os pés", "evitar balançar os braços e movimentos desordenados do corpo", "entrar nas classes sem deslocar as carteiras") seriam exageros e mesmo inadequações nos dias de hoje. Se é verdade que o controle radical sobre o corpo e a fala parece incompatível com a nossa configuração de mundo, é igualmente verdadeiro que a concepção de muitos educadores preserva os valores da "escola-caserna" e do professor como "superior hierárquico". Com base nesse raciocínio, importa perguntar: até que ponto mudou a concepção que temos do "bom aluno"? Com a crescente democratização da sociedade,

> temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso. [...] É possível constatar que guardamos uma herança pedagógica alheia aos novos dias. Salvo raras exceções, os parâmetros que regem a escolarização ainda são regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos. As próprias teorias psicológicas e suas derivações pedagógicas, em geral, sacralizam a naturalidade com que esse sujeito é pensado. Sempre como se fossem todos iguais em essência e em possibilidades... (AQUINO, 1996, p. 43 - 44).

No confronto com a concepção ideal de "bom aluno", o novo sujeito sócio-histórico presente nas salas de aula atualmente não se "ajusta" com facilidade, pois tem outras demandas e outros valores. A indisciplina pode surgir daí, desse embate entre a imagem idealizada dos moldes antigos tão cristalizados na escola e as formas de interagir com o mundo que o aluno de nossos dias tem e que fazem sentido no seu contexto de vida.

Compreender a cultura escolar como um processo dinâmico permite perceber que são os atores sociais constituintes da cultura que constroem os valores, crenças e princípios, situados nas ações que se processam na realidade cotidiana. Muitos estudos têm demonstrado o quanto a intensidade e a qualidade da interação aluno-escola, consideradas em seus diversos planos, são determinantes no processo de aprendizagem. No plano afetivo podemos ver como os diversos modos da criança relacionar-se com o grupo (lideranças, rejeições, mecanismos de discriminação, entre outros) têm um papel decisivo no aproveitamento escolar (CUBERO; MORENO, 1995; COLELLO, 2005).

Ao considerar cultura escolar de uma maneira geral, escapam detalhes que tipificam determinadas instituições. Dessa forma, é pertinente que a ênfase da abordagem aqui realizada recaia particularmente sobre as práticas escolares, o que permite a distinção entre diferentes "culturas escolares". Assim, é possível caracterizar escolas diferentes ou mesmo ambientes ou classes diferentes dentro de uma mesma escola (FARIA FILHO et al., 2004). De forma mais

específica, considerando o sistema público de ensino brasileiro, há particularidades em fases do projeto educativo, como é o caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que as fazem diferir entre si. Essas diferenças interessam diretamente na contextualização deste trabalho.

Tradicionalmente a Educação Infantil, quando comparada com o Ensino Fundamental, oferece mais oportunidades de interação entre as crianças através de dinâmicas de grupo e tempo livre para brincarem, valorizando atividades não só relacionadas à linguagem verbal, como também à linguagem corporal, plástica, musical etc. Nota-se na Educação Infantil uma maior preocupação em defender propostas curriculares que contemplem a natureza lúdica no desenvolvimento cognitivo da criança (COLELLO, 2005; DIAS, 2003).

Enquanto isso, o Ensino Fundamental tende a se organizar a partir de um esquema tradicional de currículo, que prioriza o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, a partir de um elenco de conteúdos pré-determinados (COLELLO, 2007; SMOLKA, 2003; KRAMER, 2006).

Desde a 1ª série, o Ensino Fundamental caracteriza-se por ser um espaço mais formal do que o da Educação Infantil, preenchendo a maior parte do tempo das crianças com atividades dirigidas e de caráter pedagógico. A ênfase recai significativamente em dinâmicas individualizadas, centralizadas no professor, e não raro enfocando a escrita através de exercícios mecânicos e cópias. A escola nesse momento deixa claras as suas regras, que passam a reger a interação comunicativa no seu espaço: o ambiente da sala de aula é tipicamente um espaço de “silêncio e ordem”, as carteiras escolares são alinhadas umas atrás das outras. No Ensino Fundamental, a amplitude das manifestações expressivas (para além da linguagem verbal lógico-racional) tende a ser menos valorizada, e as brincadeiras em geral têm lugar apenas no exíguo tempo de recreio previsto na rotina diária escolar da criança (COLELLO, 2005).

3. A LINGUAGEM E A ESCRITA

Na prática da interação comunicativa reside um enorme potencial transformador: através da ferramenta semiótica que é a linguagem e da interação dialógica que marca o encontro entre pessoas, o homem se constitui, se desenvolve e transforma a si mesmo e ao mundo. A interação comunicativa se dá através de um trabalho com a linguagem, entendida de maneira ampla, que envolve as modalidades oral, escrita ou outras formas de linguagem (gestual, sonora etc.).

No espaço escolar também as crianças estão expostas a um universo dialógico do qual fazem parte ativamente, influenciando e sendo influenciadas diretamente. Nesse espaço, a linguagem escrita ocupa um lugar privilegiado, sendo muito valorizada e gravitando em torno dela a maioria das práticas que aí tem lugar.

A exposição que faço neste item pretende detalhar um pouco mais essas importantes concepções, como forma de auxiliar no delineamento do objeto de estudo deste trabalho, a interação em seu aspecto dialógico. Também desenvolvo em linhas gerais uma caracterização das especificidades da interação dialógica através da linguagem escrita, focalizando aspectos que dizem respeito à sua presença no mundo em geral e na escola.

3.1. A concepção dialógica da linguagem

A atividade discursiva, fundamental nas interações e processos psicológicos constitutivos do sujeito, pode ser estudada através da teoria enunciativa de Bakhtin (1986). De acordo com esse autor, o conhecimento do homem só pode ser dialógico. É através da linguagem e do diálogo que o homem se constitui. Quando privado de sua voz, ele se desumaniza, não permanece sujeito: transforma-se em “coisa” passiva.

O sujeito bakhtiniano é constituído a partir de sua permanente relação com o mundo sócio-histórico: em constante transformação, de forma intermitente, através de processos mediados, dialógicos, polissêmicos e polifônicos.

O discurso é tomado em sua dimensão comunicativa, não podendo para Bakhtin ser analisado e compreendido fora de seu contexto, suas condições de enunciação (BAKHTIN, 2003). A enunciação pode ser entendida como situada justamente “na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento

histórico vivo, o seu caráter único" (Voloshinov[1], apud BRAIT; MELLO, 2005, p. 67-68). O enunciado, por sua vez, é uma realização concreta, concebido como unidade de comunicação, necessariamente contextualizado, isto é, simultaneamente construído e focado no tema (Bakhtin, 2003). Este, por sua vez, pode ser assim definido por Bakhtin:

> vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*.[...] O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem a enunciação. [...] Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence (BAKHTIN,1986, p.128-129, grifo do autor).

No seu conjunto, a situação comunicativa, corporificada pelo discurso na enunciação e no tema, constituinte da língua e do sujeito, apontam para a complexidade do homem. De fato, para além de sua própria unicidade, atribui-se a ele um estatuto heterogêneo. Intervenções de outros discursos (reais ou imaginados) engendram e modificam seu discurso, que é visto, dessa maneira, como emergindo do outro. A origem do sentido, manifestado oralmente ou por escrito, não pode ser apenas buscada no autor, mas também no "outro" social que o constitui. Assim, a multiplicidade de vozes no discurso é uma das características ressaltadas por Bakhtin (1986), caracterizando a "polifonia" presente no enunciado. Como fragmentos de um discurso maior, as palavras de cada um fazem parte da corrente dialógica humana como um todo.

Na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, Bakhtin (1986) ressalta também que o sentido de uma palavra é totalmente determinado por seu contexto. Portanto, há tantas significações quantos contextos possíveis. Essa polissemia atribuída à palavra não significa a desconsideração de sua forma dicionarizada, que persiste, assegurando a unicidade inerente a suas outras significações e mantendo assim o seu "valor de troca" enquanto signo.

Ao considerar a natureza do discurso humano em seu contexto histórico-cultural, necessariamente compreendemos o sujeito na complexidade do mundo – com sua história anterior e suas perspectivas futuras, com sua percepção de mundo, suas concepções, enfim, sua subjetividade. A linguagem, nessa concepção, é dialógica por existir num contexto de

---

[1] VOLOSHINOV, V. N. **O discurso na vida e o discurso na arte**. Tradução para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco , p.10.

outros homens, de uma história construída socialmente. A linguagem, para Bakhtin (1986) é dialógica e polifônica mesmo quando se opera no âmbito do indivíduo consigo mesmo.

Para Bakhtin, assim como para Vygotsky, o psiquismo existe na fronteira entre o organismo biológico e o mundo exterior. É no espaço entre essas duas esferas de realidade que se encontra o signo, como fenômeno do exterior criado pelo homem (FREITAS, 1994). Os signos emergem, portanto, do processo de interação social, viabilizando ao sujeito a existência de uma consciência que é, necessariamente, de ordem sociológica.

> A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significativo, etc., constituem o seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 1986 p. 35 - 36).

Os pressupostos teóricos de Bakhtin constituem importante instrumento para a análise enunciativa da linguagem. Possibilitam a busca da identificação de vozes que se "fazem ouvir" no texto, assim como das vozes que dele estão ausentes. Cada enunciado se caracteriza por seu tema e por seu sentido. Compreender não é admitido, portanto, apenas como uma decodificação, mas sim como a captação de um sentido específico que é veiculado numa relação recíproca entre falante e ouvinte – uma relação entre o que está sendo dito e o que é presumido (FREITAS, 1994).

O enunciado, para Bakhtin (1986), tem sua composição e estilo determinados por dois fatores: a intenção do autor na esfera do sentido e sua atitude subjetiva e avaliadora do ponto de vista emocional. Há recursos expressivos que dão conta de portar essa carga da atitude emotiva e valorativa do sujeito, representados na fala pela entonação.

Caracterizando a polissemia e a polifonia, Bakhtin explica como o signo lingüístico é portador de uma carga semântica socialmente construída (na história da língua), mas possui também uma parcela sempre diferenciada para cada emissor, para cada receptor, que lhe empresta suas "marcas" pessoais: sua experiência anterior relacionada a esse tema, sua emoção do momento, suas intenções assumidas ou veladas etc. A palavra, assim, além de seu significado "neutro" (estabelecido pela língua), é considerada em dois outros aspectos: como "palavra-alheia", cheia de ecos dos enunciados anteriores, e como "palavra-própria", portadora da experiência pessoal do momento presente (FREITAS, 1994).

Bakhtin (1986) considera que o nascimento do sujeito – tanto biológico como social – ocorre num tempo e lugar determinados, e que nos tornamos homens na sociedade ao receber a herança cultural acumulada por nossos antepassados. Desde pequena, a criança, ao adentrar a "corrente comunicativa", passa a fazer parte dela através das interlocuções que se dão no âmbito de instituições como a família, escola e tantas outras. Assim ela se constitui como sujeito no mundo, passando a fazer parte dele e também a contribuir com sua participação na história pessoal e da Humanidade.

No contexto do presente trabalho, a concepção bakhtiniana da linguagem permite uma dupla sustentação teórica. Por um lado, fundamenta a opção metodológica centrada nos depoimentos dos sujeitos, ao mesmo tempo que procura focar as múltiplas vozes da cultura escolar ou do contexto social. Por outro lado, justifica o foco de estudo que visa também compreender a perspectiva da criança no processo de alfabetização. Como forma de interação comunicativa, a linguagem escrita tem sido cada vez mais utilizada e, por esse motivo, tão valorizada na escola. Por ser de grande relevo para o tema pesquisado, faço no próximo segmento algumas considerações acerca dessa forma de interação comunicativa, a escrita, e de como ela está presente no âmbito da escola.

3. 2. Língua escrita na escola

A alfabetização e o uso da língua escrita no contexto da sociedade letrada vêm se constituindo como o principal objetivo da escola. Apesar dessa expectativa social, os índices oficiais de pesquisas sobre a situação do alfabetismo em nosso país mostram grande distância dessa meta. O balanço de pesquisas sobre o grau de letramento dos brasileiros (realizadas entre 2001 e 2005) realizado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2007), constatou que houve avanços quantitativos em termos de escolaridade da população adulta brasileira (pessoas de 15 a 64 anos), mas que isso não se refletiu na mesma proporção em termos qualitativos. As variações observadas em termos de alfabetismo funcional foram positivas, mas muito limitadas, ficando abaixo do que se poderia esperar ao consideramos que mais pessoas ficaram na escola por mais tempo (INAF, 2007)[2]. Se é verdade que essa realidade é a configuração da complexa condição social, cultural, histórica do povo brasileiro,

[2] Graus de letramento definidos pelo INAF:**Analfabeto** – não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.**Alfabetizado Nível Rudimentar** – consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita.**Alfabetizado Nível Básico** – consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. **Alfabetizado Nível Pleno** - consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.
Disponível em: :<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf> acessado em Janeiro/2008

é igualmente verdadeiro que o problema foi gestado também no bojo da escola e no mau funcionamento do ensino público (COLELLO, 2007).

No caso da alfabetização, o problema se explica pelo fato de que nem sempre as práticas de ensino tomam a escrita como objeto social. Muito pelo contrário, tem havido na escola uma tendência a "domesticar" a língua escrita, ao privilegiar o domínio do código lingüístico através de atividades artificiais e mecânicas que se sobrepõem à natureza comunicativa e dialógica da escrita (COLELLO, 2005; FERREIRO, 2005; PATTO, 1981; ROCHA, 2003; SOARES, 2004, entre outros).

Apoiando-nos nas concepções de linguagem defendidas por Vygotsky (1994) e Bakhtin (1986), é possível dizer que a escrita é mais do que simplesmente o domínio de um código gráfico, justamente porque amplia o repertório tipicamente humano na relação com a vida, o que lhe confere, no âmbito de nossa cultura, um indiscutível status social.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) inauguraram, no final dos anos 70 e início da década de 80, os estudos da psicogênese da língua escrita (embora Luria já tivesse feito pesquisas correspondentes que até então eram desconhecidas no Ocidente). Evidenciaram-se os processos cognitivos da criança na construção da escrita: hipóteses e conceitos, conflitos e soluções gradativamente construídas ao se apropriarem do sistema de notação gráfica. Assim, o processo de alfabetização envolve uma longa elaboração cognitiva que se dá através das experiências sociais relacionadas à escrita e do próprio exercício de ler e de escrever.

Ao lado da contribuição das pesquisas psicogenéticas, os estudos acerca do letramento, publicados no Brasil a partir dos anos 90, redimensionaram a compreensão sobre a aquisição da escrita. O surgimento e valorização do termo "letramento" pode ser relacionado às progressivas mudanças no contexto social moderno, que suscitaram uma demanda pelas efetivas práticas de leitura e escrita, cada vez mais indispensáveis nas relações de trabalho e de convivência no âmbito da sociedade (SOARES, 2004). A concepção de letramento tem inspirado grande número de estudos, mas, apesar de sua larga utilização, da inovação conceitual e implicações pedagógicas, o termo não é aceito consensualmente (COLELLO, 1997). No âmbito deste trabalho considero letramento como

> sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de

> interpretação dessa interação – os *eventos de letramento* (SOARES, 2002, p.145, grifos da autora).

Numa sociedade grafocêntrica como a nossa, todas as crianças e jovens convivem cotidianamente com práticas de leitura e escrita, ou seja, vivem em ambientes letrados. Existem, no entanto, diferenças, pois as crianças das camadas sociais mais favorecidas estão geralmente expostas a uma quantidade e variedade maiores de material escrito e têm mais experiências com as práticas de leitura e de escrita do que as crianças das camadas populares. São essas experiências com a língua escrita que a escola valoriza, usa e considera necessárias em seu contexto, como um "ponto de partida" (FERREIRO, 2005, SOARES, 2004).

As práticas de escrita tipicamente escolares estão mais centradas no domínio do código, consubstanciando-se sob a forma de exercícios com palavras e frases "soltas", sem a prática de uma escrita dialógica, que se caracterize pelo exercício da efetiva interação. O ajustamento entre as práticas do letramento social e do letramento escolar é ainda um desafio a ser enfrentado pelos educadores (SOARES, 2004).

Ainda que para o senso comum e para a própria escola pareça óbvio que a alfabetização esteja vinculada à escolarização, não tem sido assumida por parte da escola a responsabilidade de auxiliar a criança no processo de usar efetiva e eficientemente a língua escrita nas práticas sociais da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995). De fato, as concepções acerca do letramento que têm sido discutidas por teóricos chegam a figurar nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares e projetos educacionais, mas não estão suficientemente claras para uma grande parte dos professores. Além da dificuldade da assimilação conceitual e da conseqüente mudança de paradigmas, a transposição pedagógica para as práticas de ensino enfrentam mecanismos de resistência e insegurança por parte dos educadores, tendo em vista suas possibilidades de trabalho e até a configuração do modelo escolar. Transformar todo o referencial de ensino historicamente cristalizado é algo difícil, que leva tempo e depende de inúmeras iniciativas, especialmente da formação de professores e de dispositivos de apoio ao seu trabalho (COLELLO, 2007).

Ler e escrever são formas de interação ricas, que têm a potencialidade de oferecer experiências significativas e prazerosas. Contudo, para alguém que ainda não experienciou tais formas de interação, é impossível aprendê-las através de explicações e exercícios metalingüísticos (GERALDI, 2003). É necessário um "mergulho" na corrente da comunicação de que nos fala Bakhtin (1986), um conjunto de experiências que possibilite à criança a apropriação desse novo saber.

Em face dos problemas e desafios do ensino no início do percurso escolar, importa perguntar: como as crianças vivem a aprendizagem da escrita na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como se aproximam desse objeto de conhecimento? Como percebem e interagem com as atividades sistematicamente propostas para atingir esse fim?

II

A PESQUISA

"O método é, ao mesmo tempo,
pré-requisito e produto,
o instrumento e o resultado do estudo"
(VYGOTSKY, 1994, p. 86).

Tendo feito um esboço do contexto teórico que norteou esta pesquisa, trata-se agora da sua apresentação. Além dos objetivos e hipóteses iniciais, considero necessário, como parte constituinte importante, discorrer brevemente sobre alguns pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa e a análise realizada. Serão também expostos os procedimentos que constituíram o trabalho de campo.

1. HIPÓTESE E OBJETIVO

Tendo em vista que as relações estabelecidas pela criança com a escola, com seus colegas e professores e com a aprendizagem são fatores constituintes do sucesso escolar, considero que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja um momento especialmente importante no estabelecimento dessas relações, podendo ter forte impacto na forma como as crianças lidam com a escola. Partindo desses pressupostos, é possível considerar a hipótese de que, na transição entre as duas escolas, as crianças ora encontram aspectos facilitadores, ora lidam com dificuldades. Na complexidade das práticas escolares, relações e interações, exigências e desafios, expectativas, surpresas e decepções, momentos de realização ou de tensão, a criança vai progressivamente construindo os vínculos com a vida escolar e seus significados.

Meu objetivo nesta pesquisa foi o de identificar e mapear os sentidos que pode ter para a criança sua forma de interagir com a escola nesse momento de transição. Sentidos esses que nem sempre são levados em conta pelos educadores.

2. METODOLOGIA

Coerentemente com a visão da criança como sujeito histórico-cultural, esta pesquisa preocupou-se em investigar fenômenos psicológicos em desenvolvimento e seguiu diretrizes da metodologia de pesquisas qualitativas. Procedi a uma abordagem de caráter etnográfico, articulada ao enfoque microgenético e apoiando-me na concepção enunciativo-discursiva da linguagem.

No sentido de me aproximar do ambiente social pesquisado, condição necessária para ter acesso a sentidos específicos inerentes a um universo cultural, optei por assumir uma abordagem de caráter etnográfico. A etnografia, que deriva da matriz antropológica cultural, é um caminho metodológico empregado na investigação de processos intersubjetivos, permitindo a adoção por parte do pesquisador de um status de "membro" do ambiente cultural pesquisado, envolvendo a permanência no campus por um tempo relativamente prolongado. Como procedimentos típicos do estudo etnográfico, utilizei a observação participante e o diário de campo, com o objetivo de apreender a realidade da criança a partir de detalhes das relações interpessoais e de recortes de episódios interativos. Vale a pena destacar algumas vantagens da observação participante, que dizem respeito a: diminuição da probabilidade das pessoas pesquisadas alterarem seu comportamento com a presença do pesquisador, já que elas se acostumam com a sua presença ou se familiarizam com ele; a diferenciação entre o comportamento verbal e o real fica mais aparente; utilização de uma linguagem mais próxima dos sujeitos, com termos específicos do ambiente e da população pesquisada; identificação da seqüência e conexão de eventos que contribuem para o significado do fenômeno enfocado (CORSARO, 2005; GÓES, 2000a). O registro em diário de campo auxilia na preservação de detalhes e também na interpretação e análise do *corpus* da pesquisa.

Realizei entrevistas individuais e grupos focais, que tiveram início após três semanas da observação participante. A entrevista é uma ferramenta metodológica interessante por permitir o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação, como sentimentos, pensamentos, intenções. Como forma de favorecer a interlocução e ampliar a possibilidade expressiva, pedi na ocasião da entrevista que as crianças desenhassem a sua escola. A utilização dos grupos focais objetivou estimular o livre diálogo entre as crianças, fazendo emergir pontos para discussão, assim como criando oportunidade para que idéias que tenham sido eventualmente omitidas na entrevista individual pudessem se apresentar. O grupo focal é também um recurso valioso por fornecer a oportunidade de se verificar, na situação de confronto perante colegas, a manutenção ou não de sentidos que o sujeito possa ter apresentado na entrevista individual (NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004). Os depoimentos das crianças foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

Nas situações da coleta de dados minha atenção e registro dirigiram-se ao discurso da criança, contemplando também seu contexto, buscando captar as interpretações sobre as experiências vividas. Esse tipo de abordagem tem como princípio a análise de processos, orientando-se para o exame do sujeito, considerando as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos, e procurando

estabelecer relações entre microeventos e condições macrossociais (VYGOTSKY, 1994; GÓES, 2000b).

De forma articulada à abordagem etnográfica e microgenética, a análise enunciativo-discursiva contribuiu para o exame dos eventos interativos, com a análise da enunciação propriamente dita (BAKHTIN, 1986). Assim busquei captar o discurso contextualizado no meio cultural em que está inserido, seu *lócus* no mundo social, suas circunstâncias psicológicas específicas do momento.

O desenho, conforme já explicado, foi utilizado como procedimento de apoio à investigação realizada. Por ser uma prática bastante familiar e prazerosa para as crianças, a atividade de desenhar contribui para o estabelecimento de um bom "clima" da relação dialógica que se pretendeu instaurar. Ao desenhar, a criança usa a cognição, a sensibilidade e a experiência anterior num contexto sócio-histórico e cultural. Favorecendo uma leitura imagética, o desenho pode ser uma forma privilegiada de acesso à representação que a criança tem da realidade em que vive, pois assim ela expressa conteúdos que dificilmente colocaria em palavras. Como linguagem não verbal, o desenho configurou-se na pesquisa como uma estratégia de valorização das formas de manifestação da criança (GOBBI, 2001; IAVELBERG, 1995; TRINCA, 1987, VYGOTSKY, 1994), sendo tomado na condição de "documento" tal como o termo é definido no âmbito metodológico da história moderna, isto é, pela ampla possibilidade de se conhecer o homem seja lá qual for a natureza de suas produções (LE GOFF, 1993).

Uma dificuldade para a análise nesta pesquisa consistiu na multiplicidade de dados coletados. Se, por um lado, a riqueza de informações aumenta a chance de captação de aspectos significativos, que podem aparecer numa busca refinada, por outro lado, aumenta a dificuldade para se coordenar a grande quantidade de detalhes obtidos.

Assumindo o caráter qualitativo da pesquisa, não tive preocupação com o tratamento estatístico dos dados: sendo o *corpus* apenas de 20 crianças, uma análise numérica faria pouco sentido. Procedi à organização de Quadros onde são expostos de forma sucinta os depoimentos das crianças, valorizando as singularidades dos sujeitos entrevistados e favorecendo a visualização dos dados como apoio para a realização da análise. As diversas tendências apontadas no mapeamento dos dados foram tratadas em categorias e em destaques de sujeitos que se constituíram, em sua singularidade, como casos emblemáticos. Não tendo sido o foco principal deste trabalho, os desenhos auxiliaram de forma mais específica nas discussões sobre o espaço escolar, onde a idéia da criança se torna mais evidente através da imagem.

Na análise realizada preocupei-me com as diversas e complexas dimensões do dizer. Seguindo a orientação da abordagem bakhtiniana, procurei levar em consideração a criança enquanto sujeito-autor da enunciação.

3. PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo. Essas escolas ficam num bairro periférico da zona oeste, com população tipicamente de classe média-baixa. Foram pesquisadas 20 crianças, em dois momentos:

Fase I – na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pedro de Toledo

Fase II - na Escola de Ensino Fundamental (EMEF) Ferraz de Campos.

Na Fase I, realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2005, as crianças estavam distribuídas em quatro classes do 3º Estágio da EMEI. As mesmas 20 crianças foram pesquisadas no ano seguinte (Fase II) entre os meses de abril e junho/2006, estando nesta ocasião distribuídas em duas classes de 1ª série. Os depoimentos foram gravados em áudio-cassete e posteriormente transcritos, sendo registrados aspectos não-verbais mais relevantes nestas situações (expressões faciais, gestos etc.) como forma de preservar a compreensão/interpretação do que foi expressado na situação da enunciação.

Os procedimentos realizados em ambas as escolas foram[3]:

3.1. Observação participante

Durante o tempo em que permaneci nas escolas (nove semanas na Fase I e dez semanas na Fase II) observei aspectos relacionados à cultura escolar, à dinâmica interacional e às atividades de leitura e escrita, nos diversos locais da escola freqüentados pelas crianças. Além da entrevista individual e grupo focal, fiz algumas entrevistas informais com os educadores[4], buscando informações sobre a escola e sobre as crianças. As observações coletadas foram registradas no Diário de Campo[5] (DC-I para a EMEI e DC-II para a EMEF).

---

[3] Os procedimentos realizados estão explicitados de maneira esquemática no Apêndice A – "Fase I - EMEI" e Apêndice B – "Fase II – EMEF" para facilitar a visualização dos procedimentos nas duas fases da coleta de dados.

[4] Diretores, coordenadoras pedagógicas, professoras e outros funcionários das escolas

[5] No contexto do presente trabalho, serão adotadas as seguintes siglas: **DC-I** - Diário de campo da Fase I (EMEI); **DC-II** - Diário de campo da Fase II (EMEF); **EI-I** – Entrevista individual com as crianças na Fase I (EMEI); **EI-II** – Entrevista individual com as crianças na Fase II (EMEF); **GF-I** – Grupo focal da Fase I (EMEI) e **GF-II** – Grupo focal da Fase II (EMEF).

3.2. Desenho

Nas duas oportunidades (Fase I e Fase II) solicitei às crianças, no início do contato individual, que fizessem um desenho sobre a sua escola e, a seguir, foi realizada a entrevista, tendo o desenho como estímulo inicial.

3.3. Entrevista individual

A entrevista individual seguiu o modelo de entrevista semi-estruturada. Esse tipo de entrevista não direciona completamente a resposta do entrevistado, mas orienta em linhas gerais os temas a serem enfocados.

Nas entrevistas com as crianças procurei captar dois planos de significação, a saber: a consciência da ação no âmbito escolar (o que fazem, como fazem) e a valoração dessas ações (o que gostam e o que não gostam). Minha premissa foi a de que na confluência desses dois planos seria possível acessar o sentido da vivência da criança na escola. O delineamento de "perguntas orientadoras" deu-se a partir desses planos de significação, considerados de modo a permear três eixos básicos a serem estudados: "Interação com o ambiente", "Interação com as pessoas" e "Interação com a escrita".

Tanto na Fase I como na Fase II [6], as perguntas norteadoras das entrevistas individuais e dos grupos focais foram:

● Sobre a dinâmica formal da escola:
- *Como é a sua rotina aqui nesta escola? O que você faz aqui?*
- *O que você gosta? O que você não gosta? Por quê?*

● Sobre a dinâmica interacional na escola, considerando as crianças entre si e com a professora:
- Das crianças entre si:
  - *Que atividades você faz junto com outras crianças aqui na escola?*
  - *O que você gosta? O que você não gosta? Por quê?*

- Das crianças com a professora:

[6] Apenas o tema referente à transição da EMEI para a EMEF foi tratado de diferentes ângulos nas duas fases: prospectivamente na EMEI (Fase I) e como interpretação de uma vivência passada/atual na EMEF (Fase II), não constando por isso da exposição feita aqui.

- Como é a sua professora? O que ela/vocês fazem?
- O que você gosta? O que não gosta? Por quê?

- Sobre a dinâmica da aprendizagem da escrita:
  - Você está aprendendo a ler e a escrever?
  - Que atividades de ler e de escrever você faz?
  - O que você gosta? O que não gosta? Por que?

3.4. Grupo Focal

Os grupos focais (GF-I na EMEI e GF-II na EMEF) foram organizados a partir da distribuição das 20 crianças em subgrupos de três, quatro ou cinco crianças em cada grupo. A mesma temática já explicitada anteriormente (perguntas norteadoras) foi abordada.

4. Sobre as crianças pesquisadas

A seleção das crianças pesquisadas respeitou o critério de incluir características variadas, tanto apontadas pelas professoras como "bons alunos"; "alunos-problema" por dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento; crianças mais quietas e passivas; crianças mais extrovertidas; crianças com vários tipos de situação familiar (quanto a condições sócio-econômico-culturais, envolvimento com a escola etc.)[7]. Convidei individualmente as crianças para participar das entrevistas[8], tendo havido ótima aceitação. Contribuiu para isso a familiaridade que elas já tinham comigo e também muita curiosidade. A excitação com relação à participação nas entrevistas aumentou quando se tornou conhecido entre elas que eu utilizava um gravador (elas consideravam muito divertido ouvir as próprias vozes no que elas chamavam de "radinho"), tendo várias outras crianças pedido para também serem incorporadas no estudo. Dessa forma, não houve qualquer dificuldade ou resistência por parte das crianças para participar da pesquisa Para manter a privacidade das crianças pesquisadas, atribuí a elas um nome fictício.

Uma descrição sucinta das crianças pesquisadas, de acordo com dados colhidos com familiares das crianças e com as professoras (DC-I e DC-II), está exposta no Quadro 1 – Perfil das crianças [9], que pretende sintetizar dados encontrados nas duas escolas:

---

[7] Selecionei e entrevistei na EMEI 25 crianças, mas apenas as 20 que constam deste trabalho foram reencontradas na EMEF.
[8] Foram solicitadas as autorizações das próprias crianças, de seus responsáveis e da direção da escola.
[9] No Apêndice C - Critérios para Quadro I – Perfil das crianças podem ser vistos detalhes sobre a origem das informações e sobre critérios utilizados na elaboração deste QUADRO 1 – Perfil das crianças .

QUADRO 1 - Perfil das crianças				
NOME Nascimento	DADOS FAMILIARES		DADOS ESCOLARES	
	Características sociais e Nível econômico	Nível cultural e Envolvimento com a escola	Sociabilidade	Aspectos cognitivos e pedagógicos
Adriano mai/99	Mora com mãe e dois irmãos (de 5 e 9 anos) pai está preso Classe baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola fracos	Não socializa bem: briga muito com colegas; problema de comportamento	Lento para aprender; tem dificuldade na aprendizagem
Amanda mar/99	Pais separados, mora com mãe, padrasto e irmão (bebê) Classe média	Nível cultural médio, envolvimento com a escola fraco	Muito falante, esperta. Relaciona-se bem socialmente	Dispersiva , não acompanha bem as atividades desenvolvidas
Cauê abr/99	Mora com os pais e irmão (bebê) Classe média	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Muito falante, esperto, "levado"; muito sociável	Inteligente, bom aluno; acompanha bem as atividades em geral
Elisa mai/99	Mora com pais; irmão (de 15 anos) Classe média	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Socializa bem; participa bem das atividades em geral	Muito inteligente, ótimo aproveitamento
Ênio mai/99	Mora com pais e irmã (10 anos) Classe média-baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	É tímido, mas se relaciona bem com colegas	Inteligente, tem bom aproveitamento Melhor na EMEF
Fátima mai/99	Mora com pais Filha única Classe média	Nível cultural fraco; envolvimento com a escola bom	Dificuldade na socialização	Problema para aprender; encaminhada para psicologia. Pior na EMEF
Gabriela Jun/99	Mora com pais e irmã (12 anos) Classe média-baixa	Nível cultural médio; envolvimento com a escola bom.	Muito tímida; muito quieta mesmo com colegas	Boa aluna, acompanha bem as atividades desenvolvidas
Giovana nov/98	Mora com pais e irmão (6 anos) Classe média-baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Relaciona-se bem socialmente	Inteligente, acompanha bem, apesar de ser um pouco lenta
Giúlia nov/98	Mora com pais filha única Classe média	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Muito falante, socialmente bem relacionada	Bem inteligente; ótimo desempenho na aprendizagem
Inês nov/98	Mora com a mãe, avó e irmão (de 10 anos) Classe baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola fracos	Dificuldade na socialização	Lenta. desinteressada ; tem problema para aprender
José abr/99	Mora com pais e dois irmãos (16 e 18 anos) Classe média	Nível cultural e envolvimento com a escola: bons	Socializa bem com colegas	Muito lento, dispersivo, desinteressado; imaturo. Aprendizagem razoável
Julio out/98	Mora com pais e dois irmãos (19 e 17anos) Classe média	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Tímido com adultos, mas falante e sociável com colegas	Lento nas atividades em geral; acompanhamento mediano do nível da classe
Karin jun/99	É órfã; mora com avó e tio; não tem irmãos Classe média-baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Muito ativa, falante, sociável; problema de comportamento eventual	Bom aproveitamento
Kátia jan/99	Mora com pais e irmão (bebê) Classe média-baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Tranqüila, sociável	Parece um pouco imatura, lenta Melhor na EMEF
Leonardo jan/99	Mora com pais e irmão (de 5 anos) Classe média-baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Tímido, mas relaciona-se bem com colegas	Esperto, bom aproveitamento
Levi nov/98	Mora com pais e irmão (5 anos) Classe média	Nível cultural e envolvimento com a escola bons	Sociável; é "levado" mas obediente	Inteligente, ótimo aluno. Bom aproveitamento

Matheus set/98	Mora com pais e irmão (4 anos) Classe média-baixa	Nível cultural médio e envolvimento com a escola bom	Bem sociável. É "levado", mas sabe se comportar bem	Inteligente; um pouco lento nas atividades em classe. Bom aproveitamento
Maíra ago/98	Mora com pais irmã (15 anos) Classe média	Nível cultural e de envolvimento com a escola bons	Bem sociável, comporta-se muito bem	Ótima aluna; é "uma das melhores da classe"
Thomaz ago/98	Mora com mãe, avó; não tem pai;irmão (9a) Classe média	Bom nível cultural; envolvimento com a escola médio	Tímido com adultos, mas relaciona-se bem com colegas	Lento nas atividades em classe. Falta muito, mas tem bom aproveitamento
Yuri jul/98	Mora com a mãe e 2 irmãos (11 e 13 anos) Classe média-baixa	Nível cultural e envolvimento com a escola fraco	Tímido. É calado mesmo com colegas	Imaturo; dispersivo, lento, desinteressado. Dificuldade para aprender

Apresento a seguir o Capítulo III "A escola aos olhos da criança", subdividido nos três eixos utilizados para analisar os dados. No item 1. "Interação com o ambiente", trato da visão geral que a criança tem da escola, com foco na forma como elas percebem e lidam com o tempo e com o espaço; no item 2."Interação com as pessoas", enfoco as interações das crianças com seus pares e com a professora; no item 3."Interação com a escrita", analiso a relação da criança com a língua escrita no âmbito da escola. O destacamento desses eixos teve como objetivo facilitar o acesso à complexa e multifacetada realidade que constitui o universo de significados que essa incursão pelo "cosmos infantil" configura.

III

A ESCOLA AOS OLHOS DA CRIANÇA

O homem entra no diálogo com voz integral.
Participa dele não só com seus pensamentos
mas também com seu destino,
com toda a sua individualidade.
(Bakhtin, 2003, p.349)

As crianças ficam na escola um grande período de tempo – diariamente e durante vários anos de suas vidas. Essa é uma tendência que tem se afirmado historicamente, reforçando a importância da escola enquanto local de grande influência no desenvolvimento da criança (KRAMER, 1989; SARMENTO, 2005). Os sentidos do que vem a ser a escola, tanto para a sociedade como para os indivíduos que a freqüentam, vêm gradativamente se modificando, como fruto natural da evolução sócio-histórica. Assim também transformam-se constantemente os sentidos do que se faz no âmbito escolar. Um significado representado por uma escola num determinado momento do século passado, por exemplo, seria impensável na atualidade. Compreender esses significados no momento presente é fator de extrema relevância, já que disso dependem ajustes a serem feitos, que podem modificar ou sedimentar ações e práticas rotineiras, sendo essas as tendências que constroem o caminho ao futuro.

Tomando neste capítulo a tarefa de procurar conhecer o sentido da "escola aos olhos da criança", trato de desvendar significados construídos/compartilhados socialmente no espaço escolar, o que se constitui como a "cultura escolar infantil". Dessa forma, importa destacar e procurar compreender um conjunto de hábitos, crenças, modos de relacionamento, eventos comuns à vivência das crianças no âmbito da escola (BENJAMIN, 1984; KRAMER, 2006; SARMENTO, 2005). Entendendo a cultura como uma série de imbricadas e complexas "teias" de significados que são construídas e compartilhadas pelos membros de um determinado grupo social, procurei captar os aspectos mais relevantes experienciados pelas crianças nas escolas em questão.

A criança, enquanto sujeito ativo, naturalmente busca compreender a realidade a partir de uma ótica própria, sendo portanto sua concepção do mundo, e particularmente da escola, não uma simples reprodução do "cosmos adulto", mas, ao contrário, ela constrói seu próprio universo sendo capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, mas também de agressividade, resistência, humor, com o exercício de sua vontade (BENJAMIN, 1984).

Com relação aos conteúdos evocados em narrativas pessoais, como é o caso dos depoimentos feitos pelas crianças neste trabalho, considero que as experiências vividas, quando submergem à consciência ou ao imaginário, podem ser resgatadas através do trabalho da memória e de projeções para o futuro. Sendo assim, no momento da pesquisa, esses fragmentos de discurso evocados pela lembrança ou pela imaginação e expectativa com

relação ao futuro, podem contribuir para a caracterização da imagem que têm da escola. Interessa, no âmbito deste trabalho, descobrir o sentido que têm para as crianças as experiências narradas. Em outras palavras, como elas "ficaram guardadas" na memória ou como "são projetadas para o futuro" e como são agora evocadas. É, portanto, o status de "conteúdo eleito" (entre tantos outros desconsiderados ou esquecidos) que reconheço nas falas e desenhos que as crianças apresentaram. A importância que tiveram/têm no contexto subjetivo da pessoa faz com que determinadas ações sejam efetivamente lembradas e projetadas no discurso (BRUNER, 1988). De fato, ao falar sobre o que faz ou pretende fazer na escola (na entrevista individual ou no grupo focal), a criança encontrava-se distanciada da situação concreta. A relevância das ações vivenciadas e imaginadas pode então ser percebida através da evocação de memórias e expectativas que privilegiam a citação de um determinado conteúdo em detrimento de outros tantos.

O caráter valorativo do discurso das crianças sobre o que fazem e sobre o que gostam ou não de fazer na escola relaciona-se com a motivação que elas têm para freqüentar esse lugar. A dimensão afetiva, logicamente presente tanto quando a criança fala do que faz na escola como quando expressa o que gosta ou não de fazer, pode ser considerada como parte constitutiva de sua subjetividade, de sua identidade (HIDALGO; PALACIOS, 1995). De acordo com estudo realizado por Colello (1997, p.142), "a expressão do gosto é um dos principais meios para a apresentação de si" utilizado pelas crianças nessa faixa etária, o que denota sua natureza de enraizamento psicológico profundo.

Assim, coordenar a visão do que a criança refere fazer com o que declara gostar na escola parece um caminho interessante para conhecer melhor seu posicionamento frente à experiência que vive nesse âmbito, sendo revelador da concepção que ela tem da escola.

É interessante lembrar que a permeabilidade do referencial típico do senso comum – a EI para brincar e a EF para "trabalho sério" – é intensa entre as crianças, podendo influenciar o modo como elas percebem a escola e lidam com suas expectativas.

Na análise dos dados priorizei alternativamente diferentes situações da coleta, conforme a pertinência e a relevância para o que se pretendeu expor. Foram utilizadas as Entrevistas Individuais (E-I e E-II) e as anotações dos Diários de Campo (DC-I e DC-II), complementados pelos dados dos Grupos Focais (GF-I e GF-II). Os desenhos surgem como recurso auxiliar, contribuindo de maneira mais específica no item sobre o Espaço escolar.

Respeitando os eixos que nortearam o estudo, a apresentação da análise será feita, respectivamente, em blocos: 1. Interação com o ambiente, 2. Interação com as pessoas e 3. Interação com a língua escrita.

1. INTERAÇÃO COM O AMBIENTE

A chegada ao ambiente escolar requer necessariamente uma adaptação a esse "novo mundo" diferente do ambiente familiar. É compreensível, portanto, que algumas novidades possam constituir-se, em maior ou menor grau, em impactos na relação da criança com a escola, ficando registrados como marcas (positivas ou não) em sua experiência pessoal. Essas são importantes variáveis, com diversos detalhes a serem observados e cuidados, para que o ambiente escolar possa ser sentido pela criança como acolhedor; para que ela possa aí construir uma relação de pertencimento e de apropriação. A sensação de pertencimento e apropriação de um determinado lugar passa pela condição de conhecimento físico de seus detalhes e acesso às suas áreas e equipamentos etc. Passa também pela questão dos significados compartilhados nesse lugar, pela mediação humana que permite uma configuração semiótica específica, que pode facilitar ou dificultar a adaptação da criança a esse novo meio. Considerando isso, importa muito que se tenha atenção à forma como se desenvolvem as regras de convivência na escola e à organização delas em configurações de inclusão e favorecimento da aprendizagem.

As escolas têm muitas regras, envolvendo o uso de seus espaços de determinado modo e a divisão do tempo que nela se faz, o que também é algo rigidamente controlado. Algumas dessas regras são bem claras, até mesmo repetidas constantemente. Há outras implícitas, que devem se percebidas no dia-a-dia da escola, mas nem por isso menos rígidas. Os comportamentos individuais são controlados para garantir o funcionamento harmônico da escola. Dentro desse esquema, como as crianças vivem sua experiência pessoal na escola? O que percebem desse tempo e desse espaço escolar? São essas as questões a que passo a me dedicar nos próximos segmentos.

1.1. O tempo escolar

A noção de tempo é apreendida e construída pelo sujeito no contexto cultural. Não é algo que existe *a priori*, ou seja, não é uma propriedade "natural" dos indivíduos, sendo antes de tudo um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem. (ELIAS, 1998; ESCOLANO, 1998). Como um aprendizado complexo, pode-se considerar que a criança demora até nove anos para assimilar seu sistema simbólico (relógios, calendário etc.), além de se desenvolver de maneira a adaptar sua rotina, sua sensibilidade e seu comportamento a ele (ELIAS, 1998). As crianças na faixa etária enfocada neste trabalho, ao mesmo tempo em que já lidam razoavelmente com a noção de tempo, continuam a estruturá-lo a partir de suas experiências no mundo.

Na escola, a organização, normatização e controle do tempo inscrevem-se entre as práticas que são direcionadas por uma perspectiva pedagógica, refletindo-se na rotina a ser seguida pelos alunos, professores e demais atores do cenário escolar. Hábitos de pontualidade, ordem e aproveitamento máximo do tempo são cultivados, fazendo parte das aprendizagens da criança para a vida adulta, nos moldes que exige a sociedade (ESCOLANO, 1998). O horário materializa a compartimentalização do tempo e do trabalho escolar, ganhando relevância, constituindo-se em instrumento de controle de professores e alunos e de visibilidade do trabalho desenvolvido na classe. O fracionamento e controle do tempo tornam-se assim instrumentos para o desenvolvimento monitorado das atividades escolares, disciplinando a distinção entre tempo de trabalho, de aprender e do tempo livre para brincar (MOLLO-BOUVIER, 2005), o que pode ser constatado em muitos depoimentos sobre as atividades escolares. Eis um exemplo[10]:

Adriano- *Nós faz desenho...*
Viviane- *Nós brinca...*
Adriano -*Alguma vez a gente não brinca...*
Inês- *É, se nós não terminar rápido, nós perde o tempo...*
Adriano- *É, o tempo de brincar.*
P- Terminar rápido o que?
Adriano- *A lição...*
Viviane- *A lição, que a professora dá pra fazer.*

[10] Nas transcrições dos depoimentos procurei respeitar as falas das crianças. Para facilitar a visualização, as falas das crianças estão em itálico e as minhas em letra padrão. Minha fala é identificada também como P (pesquisadora).

> Inês - *Senão não dá pra brincar... vai acabar o tempo e tem que ir pra casa... não vai dar pra brincar.*
> (GF – I - Adriano, Inês, Viviane)[11]

Quando Inês refere que "nós perde o tempo", é possível perceber como sentido veiculado que a atividade principal, que mais importa para ela, é aquela em função da qual tem que "terminar rápido" (a lição) para poder desfrutar o tempo, e não "perdê-lo". Esse sentido, implícito em seu discurso, é compartilhado por Adriano e Viviane, que complementam a sua fala.

A administração do tempo no ambiente escolar é desenvolvida através de rotinas bem estruturadas, com códigos especialmente desenvolvidos para que se possam marcar os momentos de início e fim de cada rotina específica, assim como há profissionais incumbidos de controlar o cumprimento dessas rotinas em seu tempo adequado. A forma como percebem esse tempo escolar foi um tema abordado de modo mais extenso pelas crianças na EMEF, principalmente para se referir a dificuldades comparativamente à EMEI, seja para manifestá-las (como queixa ou não), seja para contar como lidam com elas. Para entender melhor como se diferenciam neste aspecto as duas escolas pesquisadas é interessante descrever um pouco suas formas de organização temporal.

A EMEI[12] atende crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade, com a estruturação de grupos-classe em três níveis: 1º, 2º e 3º Estágio. Há classes dos três Estágios em cada um dos três períodos em que a escola funciona (manhã, tarde e noite). Tomo o primeiro período, das 6:45h às 10:45h, para exemplificar o horário das classes de 3º Estágio da EMEI, freqüentado pelas crianças pesquisadas por ocasião da Fase I:

> 6:45h – entrada
> 6:45h às 8:00h - sala de aula
> 8:00h às 8:15h – lanche
> 8:15h às 10:00 - sala de aula
> 10:00 às 10:45h – recreio
> 10:45 - saída

O arranjo curricular da EMEI prevê que as crianças realizem diariamente atividades ao ar livre por um período mínimo de 45 minutos todos os dias. Além disso, há semanalmente horários[13] destinados a atividades mais recreativas, como jogos na quadra de esportes, filmes

---

[11] Viviane foi uma das criancas entrevistadas na EMEI que não fez parte da Fase II da pesquisa, tendo sido mantida apenas a sua participação neste grupo focal da Fase I.

[12] Esta informação refere-se a dados obtidos em 2005, quando foi realizada a Fase I desta pesquisa. No ano seguinte houve modificações nas idades das crianças atendidas pelas EMEIs, a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

[13] Esses horários são organizados entre as próprias professoras, com o rodízio na utilização dos espaços disponíveis da escola

assistidos na sala de vídeo e há outros momentos de utilização dos espaços externos para atividades dirigidas, consideradas também como aulas. Não há campainha geral na escola para controlar o cumprimento da rotina prevista, sendo cada professora responsável por coordenar o horário de sua turma, o que possibilita alguma flexibilidade (DC-I).

Na EMEF todas as 1ª séries funcionam no primeiro período, das 6:45h às 10:45h. A organização da rotina de trabalho é feita pela seguinte divisão do tempo:

6:45h – entrada
6:45h às 8:30h – sala de aula
8:30h às 8:40h – lanche
8:40h às 9h – sala de aula
9h às 9:15h – recreio
9:15 às 10:45h – sala de aula
10:45h - saída

Apesar de haver a previsão de atividades físicas semanais como orientação geral curricular, não cheguei a ver esse tipo de prática externa à classe acontecer. Apenas por ocasião da organização da festa junina houve ensaios na quadra de esportes durante o período de aproximadamente três semanas, o que foi motivo de grande alegria para as crianças, que participaram animadamente dessas oportunidades de realizar atividades externas, fora de sua rotina diária. Os horários na EMEF são controlados através do "sinal" (uma campainha tipo sirene), que é acionado pelos inspetores de alunos. Ao todo são sete sinais que, além de indicar o início e término de cada uma das rotinas escolares, pretendem controlar a organização dos alunos (DC-II). Essa forma de comunicação é assimilada aos poucos pelas crianças, de maneira bastante pessoal.

Algumas crianças apresentaram queixa relacionada à dinâmica das atividades e à forma como elas são controladas, como foi o caso de Julio:

> Júlio - *Eu chego, a gente senta pra saber o que é pra fazer... a lição, né? Aí a gente faz, aí na hora do lanche a gente sai, aí volta pra escola, pra sala, e... a gente pega, faz o resto da lição, aí bate o sinal do recreio... depois bate o sinal do fim do recreio, a gente continua fazendo a lição, depois dá outro sinal das dez, e aí tem que correr pra fazer a lição. Se não fizer a lição, não sai... não sai de lá...* (...) *Eu não gosto quando bate o sinal das 10... porque a gente tem que ir correndo, fazer a lição correndo.*
> P - E antes, até as 10 horas, não precisa?
> Júlio - *É, as 10 tem que correr!*
> P - Mas me explica como é isso, o que acontece às 10 horas?
> Júlio - *Tem que copiar da lousa, escrever no caderno e fazer o calendário e pintar alguma coisa, aí demora muito, tem que fazer rápido...*
> (E-II - Júlio)

Julio identifica o "sinal das 10" como o símbolo da pressa que deve imprimir às tarefas escolares. Conforme tive oportunidade de observar em sala de aula (DC-II), este sinal, destinado apenas às outras classes (da 3ª série em diante), é, no entanto, ouvido em todas as classes, inclusive na 1ª série. As professoras costumam utilizá-lo como apoio na orientação quanto ao tempo futuro (em relação a ele, concretiza-se a aproximação do próximo sinal, que indicará o término do período de aula das 1ª séries), servindo assim como um marco temporal organizador. As crianças, portanto, se acostumaram a considerar esse sinal como uma alerta de que "o tempo está quase acabando" (DC-II). Aqueles que, como Júlio, têm dificuldade em concluir as atividades mais rapidamente, associam ao sinal a sensação de urgência para terminar, o que gera preocupação em especial porque, se não conseguirem terminar, terão que fazer algum tipo de compensação (ficar mais tempo na classe até terminar ou levar para casa o que falta concluir). Ao declarar que "não gosto do sinal das 10", Julio projeta no sinal a problemática que vivencia com a dinâmica das atividades desenvolvidas em sala de aula, que é, provavelmente, o que deve incomodá-lo.

Como o tempo é, para quem chega à EMEF, mais um código a ser conhecido e dominado, há um efeito de valorização, um sentimento de pertencimento, sobre as crianças que já têm esse conhecimento. Vejamos como isso aparece nesse diálogo:

> Levi - *Eu só cheguei atrasado uns dias, que eu não sabia o sinal, mas daí, depois que eu aprendi...*
> Thomaz - *Eu também... Até alguns dias eu também cheguei...*
> Gabriela - *É, eu já sabia porque minha prima me falou.*
> (GF II , Gabriela, Levi e Thomaz)

Depois de ter tido algumas dificuldades, Levi e Thomaz demonstram estar contentes pela recente compreensão das regras[14]. Gabriela, por sua vez, parece vangloriar-se por conhecer antecipadamente o sistema de sinais da escola, graças às informações da prima.

O recreio foi um aspecto apontado por diversas crianças como importante diferencial entre a EMEI e a EMEF. Em observações comparativas elas identificam o tempo de recreio da EMEI como sendo maior do que o da EMEF. Alguns depoimentos sobre esse tema podem servir como exemplo:

> Cauê- *Porque esta escola aqui tem pouco recreio, aquela lá* (EMEI) *tinha mais, demorava mais! Aqui dá pra brincar pouco, só... e lá dá pra brincar mais!*
> (E-II - Cauê)

[14] Esse é o caso do sinal que é dado cinco minutos antes do término do tempo de recreio, para que as crianças se preparem para a volta à sala de aula e utilizem o banheiro antes disso.

> Thomaz- (O tempo de recreio na EMEI) *É mais, é mais!*
> Por que você acha que era mais?
> Thomaz- *Eu não sei, mas acho que é mais tempo. A gente trazia brinquedo... E a gente brincava no parque toda hora, no recreio, com brinquedo. É porque era mais legal, e eu também tô com saudade do parquinho.*
> (E-II - Thomaz)

> Giúlia- *A coisa chata no recreio aqui é quando bate o sinal!... O recreio lá* (na EMEI) *é bem mais que aqui!* (...) *Eu brincava no tanque de areia, na balança, no escorregador... na gangorra... porque é mais tempo...porque tem brinquedo lá. Aqui não tem, só tem tanque de areia...*
> (E-II – Giúlia)

A opinião manifestada por essas crianças vem ao encontro de uma avaliação objetiva do ponto de vista do tempo cronológico, ao reconhecer que na EMEI o recreio "demorava mais". As justificativas que elas assumem, no entanto, estão impregnadas de motivos subjetivos (saudades, ter brinquedos etc.), que aparecem em suas falas de modo recorrente.

De modo inverso, diversas outras crianças referem que o recreio na EMEF é maior. Cito como exemplo disso o depoimento de Inês:

> Inês- *Lá* (na EMEI) *a professora chama. Não bate nenhum sinal. É mais tempo aqui, porque bate dois sinal: um pra ir pro lanche, outro pra ir pro banheiro e beber água, e outro pra professora ir buscar a gente...*
> (E-II - Inês)

Concordando com essa comparação que supervaloriza o tempo de recreio na EMEF, podemos ver como outras crianças explicam isso de maneira diferente:

> Giovana- *Mas nós tem mais recreio aqui* (na EMEF)*, só pra nós quatro, porque... porque a gente fica mais... porque a gente não vai pra fila quando toca o sinal* (ri, e os outros a acompanham, rindo também) *Aí a professora vai embora, e a gente continua lá no parque, aí depois a gente vê que a professora foi embora, que a gente vai!*
> Matheus- *Eu já cheguei atrasado na classe, já! Três vez!* (...) *Eu vou lá embaixo, vejo se a pro... se ainda não tem ninguém lá, aí eu volto, brinco mais um pouco, depois eu volto, aí a fila não ta lá, daí eu vou.*
> (GF-II - Inês, Giovana, Kátia, Matheus)

Seja porque há mais sinais que, entrecortando o recreio, dão a impressão de que o tempo é maior (no caso de Inês), seja por estarem conseguindo alguns minutos a mais ao conseguir burlar os limites estabelecidos pelo sinal do fim do recreio (no caso de Giovana), nesses depoimentos as crianças demonstram estar mais atentas ao que acontece no momento presente, não parecendo se dar conta de que diminuiu de fato o seu tempo (cronológico) de recreio. Contribui para essa interpretação considerarmos que a lembrança de eventos passados

é "uma construção cognitiva que não tem necessariamente uma correspondência perfeita com o que realmente aconteceu" (LEWIS, 1999, p. 86) Sendo esta uma constatação empírica própria do senso comum, Bachelard (1993) nos confirma que a dimensão do tempo vivido é diferente da dimensão do tempo real cronológico.

1.1.1. Concluindo

As crianças tentam ativamente apropriar-se dos modos de organização das atividades escolares, procurando imprimir formas diferentes de realizá-las, ajustando-as a suas necessidades pessoais (brincar um pouco mais, conversar com um colega em especial, cumprir mais rápido determinadas tarefas para "se ver livre" depois etc.). O modo fracionado como o tempo é vivenciado na escola constitui-se em um desafio que eles procuram enfrentar.

As regras relacionadas ao uso do tempo na escola são muito evidenciadas pelo fracionamento explícito nos horários, controlados pelos sinais e orientações/exigências freqüentemente feitas pelos educadores (professores, inspetores de aluno etc.)[15]. As crianças que mencionaram queixas, o fizeram de modo não direcionado a um representante específico da autoridade, seja à professora ou à escola em geral. Em alguns casos (como o de Júlio) a criança projeta a responsabilidade pelo que identifica como problema em algum elemento intermediário na sua relação com a escola. É como se o sinal, por si só, incorporasse o poder de reger o tempo. Outras crianças demonstraram sentir-se vitoriosas ao conseguir um controle maior sobre seu tempo de recreio, ou de brincar na classe (como Giovana). Essas crianças conseguiram chegar a conhecer e dominar as regras estabelecidas a ponto de usá-las a seu favor (mesmo que às vezes isso se desse à custa de burlá-las). Houve alguns casos de crianças que não apresentaram questionamentos ou queixas relacionados a questões envolvendo o tempo na escola, apenas aceitando-as e tentando se adaptar da melhor forma a elas (como Gabriela, Levi e Thomaz).

O tempo na escola, assim, vai se desenvolvendo numa seqüência de atividades, onde há ou não autorização para brincar, para falar, para se mexer, e as crianças interagem com isso, constituindo-se em alunos que fazem parte (de um modo determinado, pessoal) desse

[15] Seria talvez de se esperar que as crianças, ao falarem das dificuldades para lidar com essas regras no início na 1ª série, onde a mudança é grande, se referissem a alguma figura de autoridade, representante desse poder para elas. Poucas crianças (apenas Elisa e Fátima) fizeram contestações dirigidas à professora ou à escola de modo generalizado ao criticar algum aspecto.

“esquema”, mas também atuando a seu modo, deixando suas marcas na história específica de sua escola – construindo conjuntamente o que podemos chamar de cultura escolar. Esse tipo de aprendizagem, dos tempos específicos destinados a cada tipo de evento escolar, faz parte também do currículo escolar, e vai sendo gradativamente apreendido pelas crianças. A interlocução entre elas nesse aprendizado parece, no entanto, passar ao largo da realidade com a qual a escola lida, onde aparecem apenas os pólos mais opostos: ou há acordo com a regra instituída, ou não há. No entanto, podemos ver que, nas entrelinhas dos modos específicos e singulares como as crianças estão lidando no dia-a-dia com seus pequenos problemas e arranjando modos de superá-los, de contorná-los, é que se desenvolve o próprio tecido da constituição de seus valores, de suas crenças mais particulares, como o desenrolar da própria vida.

1.2. O espaço escolar

A configuração do espaço escolar, como dimensão articulada à proposta pedagógica, deve ser levada em conta quando pretendemos compreender a relação que a criança estabelece com a escola. Essa temática já preocupou educadores como Fröebel e Montessori, entre outros. Como experiência inovadora nessa área, a escola italiana de Reggio Emilia, pautada em idéias do filósofo francês Bachelard, desenvolve uma proposta diferenciada (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Reconhecida mundialmente, a escola dedica cuidado especial à organização dos espaços no sentido de atender às necessidades infantis. Mais recentemente têm sido desenvolvidos diversos estudos dando atenção a aspectos arquitetônicos no ambiente escolar que, como nos diz Escolano (1998), podem ser vistos como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso presente nas escolas.

Traduzindo para o plano da prática pedagógica essa visão de espaço, como parte integrante do currículo da escola, o projeto educacional de Reggio Emilia desenvolveu a adequação de seus espaços como maneira de melhor atender às necessidades lúdicas e de exploração livre das crianças, socialmente mais reconhecidas na primeira infância.

De acordo com Bachelard (1993), o espaço físico se disponibiliza para ser construído de modo simbólico, convertendo-se em "lugar" a partir "do fluir da vida" dos indivíduos que o utilizam. O espaço não é tomado apenas como cenário onde se desenvolvem as ações educativas, mas como uma forma de ensino em si (ESCOLANO, 1998).

No Brasil, a preocupação com o espaço já aparece no discurso oficial relacionado à Educação Infantil, ao assumir que "a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares" (BRASIL, 2006 pg.21). Essa recomendação funciona mais como um sinalizador do caminho ideal a ser seguido, pois nesse mesmo documento do MEC explicita-se a difícil condição em que se encontram as escolas:

> Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006 p.10).

Ainda que, em função do pouco investimento, as escolas públicas pouco explorem o potencial educativo do espaço, é certo que a relação da criança com o espaço escolar faz parte da atmosfera cotidiana vivenciada na escola, constituindo-se como parte importante da

memória construída pelas crianças. Ela representa uma influência direta nas representações da experiência vivida, no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Sendo objetivo deste capítulo tratar da visão que a criança tem de sua relação com o espaço escolar, faço primeiramente um breve relato das condições físicas existentes nas duas escolas pesquisadas. Apresento a seguir os dados colhidos nas entrevistas com as crianças, apoiados na utilização dos desenhos feitos das escolas.

1.2.1. O espaço físico das escolas

A configuração do espaço nas escolas pesquisadas deve ser pensada em relação à arquitetura de seus prédios, assim como em relação à realidade social do bairro e da comunidade da qual elas fazem parte. Isso porque, mesmo de forma indireta, há uma influência do espaço sobre a experiência infantil na escola. De acordo com Escolano (1998), a localização da escola e suas relações com a organização social à sua volta, a forma arquitetônica do prédio escolar, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados, a decoração exterior e interior estão associados a padrões culturais e pedagógicos, sendo apreendidos pela criança.

Justifica-se, assim, apresentar as escolas pesquisadas enquanto unidades singulares do sistema de ensino, explicitando aqui algumas de suas características (históricas, estruturais e físicas), no sentido de contextualizar a análise dos dados e favorecer uma melhor compreensão dos aspectos estudados.

As duas escolas (EMEI e EMEF) estão situadas (uma em frente à outra) numa das principais ruas de um bairro periférico. Há grande fluxo de tráfego urbano e um misto de pequenas lojas comerciais, igreja, posto de saúde e pequenas casas. A população atendida nessas escolas pode ser considerada, de forma geral, como de classe média-baixa.

Figura 1 - EMEI – "Parque do gira-gira" e "Floresta"

A EMEI, mais antiga, é da época em que foram criados os "Jardins de Infância" na cidade de São Paulo, dentro de uma filosofia de democratização dos direitos à criança – sendo considerada no escopo dessa iniciativa a priorização do direito da criança a brincar. Como reflexo dessa época, a EMEI nos impressiona pelo seu aspecto de "chácara", com um terreno bem grande. A casa antiga passou já por várias reformas, para adaptar-se às funções pedagógicas - guardando, no entanto, a sua aparência de casarão, diferindo do modelo de edifício escolar mais moderno. As salas de aula do 3º estágio são organizadas com oito mesas grandes, cada uma delas para quatro crianças. Há ainda a secretaria, a sala de professores e um refeitório, que é uma sala ampla, tendo um palco numa das suas extremidades, com um piano.

A exuberante natureza no entorno do prédio dessa EMEI faz o espaço parecer um grande quintal, que serve de recreio às crianças, com muitas árvores, incluindo algumas frutíferas (como frondosas jabuticabeiras), tanque de areia, um viveiro de tartarugas e vários espaços gramados entre os diversos recantos citados, compondo um ambiente convidativo às brincadeiras infantis.

Figura 2 – EMEI – Sala de aula

Figura 3 - EMEF - "Pátio"

Os espaços mais usados aparecem de forma bem freqüente nos relatos das crianças, sendo designados por elas através de nomes específicos: chamam de "Floresta" o espaço onde ficam as árvores (onde há também um brinquedo feito de corda que eles chamam de "teia de aranha"); "Parque do trenzinho" é o espaço onde há uma área gramada e vários brinquedos de alvenaria, incluindo um túnel com formato de trem; "Parque do tanque de areia", refere-se a um espaço gramado com declive suave e o tanque de areia na parte mais baixa; "Parque do gira-gira" designa um espaço gramado que compreende o gira-gira, o escorregador, a gangorra, a balança, o trepa-trepa e "Quadra coberta", também usada durante o recreio.

Na EMEF, onde o terreno é bem menor do que o da EMEI, chama a atenção o fato da maior parte do espaço ser cimentado. A escola funciona em dois prédios, ambos de dois andares, com estrutura de construção típica de edifícios escolares. O pátio da escola tem um pequeno espaço de "terra batida", com algumas árvores próximas ao muro, onde fica o portão de entrada. Há três quadras não cobertas. Uma das quadras é menor, adaptada em um local do pátio que é utilizado também como passagem das crianças no recreio. As outras quadras são maiores, cercadas por rede de proteção, e uma delas possui arquibancadas (de cimento) dos dois lados. Há um pequeno tanque de areia em um corredor estreito. As salas de aula

Figura 4 – EMEF – Sala de aula

são organizadas com 35 carteiras dispostas em fileiras. O refeitório, que é uma sala ampla e com um palco numa das suas extremidades, é também utilizado pelas crianças como "pátio", para brincar durante o recreio.

1.2.2. Desenhando a escola

A possibilidade de leitura dos desenhos, enquanto material simbólico, tem relação de dependência com a semelhança visual do objeto representado, assim como com as circunstâncias particulares e os processos que orientaram sua produção. Observando a riqueza de significados que emergem do conjunto de desenhos produzidos pelas crianças no presente trabalho, devo reconhecer que qualquer análise seria redutora. No entanto, mesmo correndo o risco de lidar de maneira parcial com significados complexos, chamo a atenção para alguns aspectos desses desenhos, utilizando o discurso das crianças como apoio, com a ressalva de não pretender abarcar sua rica potencialidade semiótica, o que seria muito difícil no contexto do presente trabalho.

De qualquer forma, ao lado dos inevitáveis reducionismos inerentes à leitura dos desenhos, sugiro que as imagens selecionadas e aqui apresentadas possam ser apreciadas também como um simbolismo de 1ª ordem, tal como concepção defendida por Vygotsky (1994), isto é, uma oportunidade concedida aos leitores para um encontro mais direto com as crianças que tive oportunidade de conhecer e estudar.

Buscando compreender de forma mais específica como o espaço físico da escola é percebido, elegi alguns pontos que podem ser considerados pertinentes ao tema. Como indicadores do impacto que a vivência do espaço escolar tem sobre as crianças, destaco o registro em seus desenhos de espaços internos ou externos e a presença de materiais mais tipicamente escolares ou de brinquedos. Os "espaços externos" referem-se aos pátios onde se dá o recreio, à quadra, ao refeitório e ao parquinho (na EMEI). Os espaços internos referem-se à sala de aula e à sala de computação (EMEF). O Quadro 2 possibilita uma visão global do tipo de desenho feito pelas crianças em cada escola:

QUADRO 2 - Desenho da escola		
ESPAÇO FÍSICO	**DESENHO I EMEI**	**DESENHO II EMEF**
ESPAÇOS EXTERNOS	Amanda Cauê Elisa Ênio Fátima Gabriela Giúlia Inês José Júlio Karin Katia Levi Maira Matheus Thomaz Yuri	Cauê Enio Fátima Inês Giovana Giúlia Júlio José Karin Kátia Leonardo Levi
ESPAÇOS INTERNOS	Adriano Giovana Leonardo	Adriano Amanda Elisa Gabriela Maira Matheus Thomaz Yuri

De acordo com estes dados, no Desenho I, feito na EMEI, a grande maioria das crianças (17) representou espaços externos, havendo apenas três desenhos de ambientes internos (Adriano, Giovana e Leonardo). A prevalência dos espaços externos na representação infantil nesse momento parece refletir o impacto da exuberância do espaço escolar. A supremacia do espaço exterior continua nos desenhos feitos na EMEF (passando para 12 crianças), o que já não pode ser explicado pelas condições objetivas do contexto externo, já que na EMEF há, comparativamente à EMEI, menos alternativas de espaços. Com relação ao desenho de espaços internos, houve oito crianças que assim procederam na EMEF.

Sendo a organização de dados em uma tabela algo que se distancia muito da complexa dimensão humana, passo a uma visão mais detalhada que permita o resgate da singularidade das crianças pesquisadas. Recorro, para isso, às vozes dos sujeitos. As enunciações das crianças são tomadas como o *lócus* onde podem ser acessados os significados/sentidos mais vivos, possibilitando assim uma "tradução" de suas experiências para o mundo adulto. De fato, uma generalização muito ampla deixa escapar dimensões dos indivíduos reais que viveram as experiências, pois

> quando estamos no âmbito de modelos estatísticos que fazem uma correlação entre propriedades sociais (sem dúvida um tanto quanto grosseiras e abstratas), fora de qualquer referência a situações particulares, somos às vezes conduzidos a fazer uma representação um tanto falsa dos

> seres sociais concretos que, na realidade social, são os "portadores", os "detentores" dessas propriedades (LAHIRE, 1997, p. 34).

Tendo como base a classificação feita no Quadro 2, é possível organizar a produção de cada criança de acordo com a maneira como ela representou a escola nos dois momentos pesquisados, privilegiando o espaço externo ou o espaço interno, o que permite situar quatro tipos de agrupamentos:

a) Externo/interno - crianças que desenharam o espaço externo na EMEI e interno na EMEF (Amanda, Elisa, Gabriela, Maíra, Matheus, Thomaz e Yuri)

b) Externo/externo - crianças que desenharam o espaço externo em ambas as escolas (Cauê, Ênio, Fátima, Inês, Giúlia, Júlio, José, Karin, Kátia e Levi)

c) Interno/externo: crianças que desenharam o espaço interno na EMEI e externo na EMEF (Giovana e Leonardo)

d) Interno/interno – apenas uma criança desenhou o espaço interno em ambas as escolas (Adriano)

A seguir, passo a considerar quatro casos emblemáticos, todos eles apresentados respectivamente nas Fases I e II da pesquisa.

a) Externo/interno - Fase I

O caso de Elisa pode representar esse grupo. Seu desenho na EMEI mostra bem a alegria que ela demonstra ao falar da escola. Ao responder na entrevista sobre o que gosta de fazer na escola, ela assim se expressou:

> Elisa - *É... brincar! Quando a gente ta lá no tanque de areia, na quadra... em todos os parques!* (...) *Tem vários parques. É... aquele lá do trenzinho, que é na frente da minha sala, o da quadra, o da floresta e o do tanque de areia... Ah! E aquele lá do gira-gira pequeno.*
> (EI-I - Elisa)

Elisa parecia se "transportar" no tempo e espaço ao falar das experiências vividas nas brincadeiras no parque, com uma entonação ascendente a cada novo lugar ou brinquedo citado: ela evoca a própria alegria e animação daquele momento vivido, que se fazem presentes em sua narrativa. Seu desenho também revela uma relação positiva com a escola, tendo representado a si mesma no parquinho, com cores alegres e sorrindo. Assim também percebi como diversos colegas seus mantiveram no discurso quase a mesma vibração com que

os tinha visto, várias vezes, brincando excitados, mergulhados em seu universo imaginário (DC-I). Esse tipo de experiência, da brincadeira compartilhada com amigos, é fundamental para o desenvolvimento da criança. Se não tiver oportunidade de exercitar isso na escola, atualmente, não será muito grande a possibilidade de fazê-lo em outro lugar (KRAMER, 2005).

Figura 5 - Elisa – EMEI

b) Externo/externo – Fase I

José ilustra o grupo de crianças que desenhou apenas espaços externos em ambas as escolas. Ele é um dos meninos considerados pelas professoras como sendo "muito sociável", sendo inclusive repreendido em classe por conversar e brincar com seus colegas (DC-I). Assim como foi observado em diversas outras crianças, percebe-se em José uma tendência a valorizar a companhia de colegas quando falam de suas experiências nos espaços externos. Ele desenhou duas crianças na "floresta", que chama a atenção por ocupar a maior parte do espaço da folha. Ele falou assim ao iniciar sua entrevista comigo, contando sobre o desenho que acabara de fazer:

Figura 6 - José - EMEI

> José - *É que esses menino tava brincando aqui na floresta e viram uma formiguinha aqui, só que aqui só essas daqui era as formigas.* (...) *Aí tinha todos tamanho de árvore... Teve esse, esse, esse, esse... E tem os animais... que tem osso de dinossauro na floresta, no zoológico, e a gente cava aí e acha. E tem muitos! Só isso.*
> P- E essa floresta, o que é?
> José - *É no parque, aqui fora.*
> (E-I - José)

No encadeamento de brincadeiras que cita, José demonstra como se deixa envolver completamente pelo "faz-de-conta" que vivencia com seu amigo no ambiente da "floresta". O parquinho e outros ambientes usados no recreio são assim lugares especialmente valorizados por ele, assim como por muitos de seus colegas, como um espaço autorizado pela escola para interações mais livres, onde podem dar vazão às suas necessidades de se expressar e se comunicar entre eles. É interessante perceber como esse mesmo menino, no entanto, responde à minha pergunta sobre o que não gosta na escola, na mesma entrevista, um pouco depois:

> José - *É ir pro parque, porque indo pro parque fica confundindo a cabeça, aí não consegue fazer a lição tudo... pra terminar antes de ir embora. Só isso.*
> P - Quer dizer que você não gosta de ir pro parque?
> José - *Não. Senão não faz lição... No parque eu gosto de ir, só que aí depois não faz a lição direito, aí no outro dia demora... e quando fosse terminar já abriu o portão. Só.*
> (E-I - José)

Contradizendo sua enunciação anterior, José evoca exatamente "ir pro parque" quando fala do que não gosta. Essa polifonia em seu discurso pode ser compreendida pela preocupação que ele explicita em se encaixar bem nas normas escolares, "pra terminar antes de ir embora", denotando a presença da imagem desejável do "bom aluno", como sua mãe quer (DC-I).

c) Interno/externo – Fase I

Giovana foi uma das poucas crianças que desenhou a sala de aula para representar a escola na EMEI, e podemos tentar entender melhor o que ela expressa ao examinar sua própria explicação sobre o desenho:

> Giovana - *Aqui é... a gente tá voltando lá do parque... tem pessoas que... tem crianças que ficam lá e não ouve a professora chamando... daí, a profa. deu brinquedo, ... ela ta arrumando as folha, eles tão brincando de carrinho... e elas tão na mesa da professora... Aqui é a sala... que eles tão brincando.... quem vem, senta aqui* (mostra cadeira vazia no desenho). *E aqui é lá fora, coloquei o sol...* (E-I, Giovana)

Figura 7 – Giovana EMEI

Sendo uma garota "muito bem comportada" e que respeita as regras estabelecidas pela escola, Giovana cumpre com os trabalhos escolares e participa ativamente das situações em sala de aula, caracterizando-se também como uma "boa aluna" (DC-I). Para ela a escola parece ser um lugar integrado de brincadeira e de trabalho. Ao responder sobre o que faz na escola, ela me disse:

> Giovana - *A gente assiste fita... a professora. dá brinquedo, a gente faz trabalho,... a gente também vai lá fora, brincar...é... brinca de queimada... e... mais um monte de brincadeira, assim...cabra-cega, gira-gira, assim...*
> P- E o que você gosta mais?
> Giovana - *De ir pro parque! (ri) A gente brinca no parque!... A gente brinca de Power Rangers, é...brinca de mamãe/filhinho, e...fica brincando! De X-man Evolution, que é um desenho que passa na televisão, aí a gente fica brincando...*
> P- E isso tudo vocês brincam aonde?
> - *No parque!*
> E na classe? Dá pra brincar?
> Giovana - *Dá! Com brinquedos, com as coisas que a gente faz na sala... aqui, que eu desenhei.* (mostra o desenho que fez antes)
> (E-I – Giovana)

O encantamento demonstrado por Giovana ao descrever as brincadeiras faz com que se sobressaia claramente a ludicidade como tema de sua enunciação. É interessante perceber que, assim como em seu desenho da EMEI e na descrição que fez dele, Giovana não expressa diferença entre atividades de classe (que são os "trabalhos escolares" propriamente ditos) e o brincar mais livre, situando ambos como parte de sua relação lúdica com a escola.

d) Interno/interno – Fase I

Apenas Adriano apresentou esse tipo de combinação, desenhando o espaço interno em ambas as escolas. Esse menino tem uma estrutura familiar bastante peculiar, uma vez que seu

pai encontra-se detido no sistema prisional e a mãe trabalha para sustentar os três filhos, ficando as crianças sozinhas em casa depois da escola (DC-I). Ele é considerado pelas professoras e funcionários da escola, assim como por diversos colegas, como "muito agressivo", envolvendo-se freqüentemente em situações de disputa e briga. Quanto à aprendizagem, Adriano não parece estar fazendo muitos avanços, sendo um "aluno com problema para aprender" (DC-I e DC-II). Em seu desenho da EMEI Adriano representou a escola vista por fora. O espaço externo ao desenho da escola tem detalhes que foram pintados cuidadosamente. A escola é representada por uma casa que deixa transparecer em seu interior[16] a sala de aula, onde ele refere estar estudando com seus colegas. É interessante perceber que apesar de desenhar a sala de aula, em seu discurso Adriano não fala disso. Ele não quis comentar seu desenho, mas isso não pode ser considerado como algo específico dessa circunstância, pois, em geral, ele tem um modo muito conciso e sisudo de se interagir, falando muito pouco e até mesmo evitando falar. Nas oportunidades em que conversou comigo, esse tipo de atitude permaneceu constante. Ao falar sobre o que faz na escola na EMEI, ele se manifestou assim:

Figura 8 - Adriano - EMEI

Adriano - *Eu brinco.*
P - Como que é isso?
Adriano - *É no parquinho.*
P - Como que você brinca?
Adriano - *É de polícia e ladrão.*
P - E na classe, como que é?
Adriano - *Eu desenho.*
(E-I - Adriano)

Assim, com seu modo econômico de usar as palavras, Adriano se remete ao que provavelmente lhe dá mais prazer ("eu brinco") para falar da escola. As atividades escolares não são evocadas nesse momento. Podemos considerar que o tema dessa sua enunciação é

[16] Forma típica de representação no desenho infantil, conforme se pode ver explicado por Vygotsky no "desenvolvimento do simbolismo do desenho" (VYGOTSKY, 1994, p.148)

tipicamente lúdico e ligado ao ambiente externo, diferentemente do que ele representou no desenho.

Vejamos agora como essas quatro crianças destacadas (Elisa, José, Giovana e Adriano) se expressaram com relação à escola quando estavam já freqüentando a EMEF.

e) Externo/interno – Fase II

Retomando o caso de Elisa, apresento a maneira como ela se expressou sobre a escola através de seu desenho e de seu discurso, estando agora na 1ª série, na EMEF. Ao falar sobre o que faz na escola, ela diz:

> Elisa - *Aqui é muito legal! Mas às vezes eu e as minhas amigas não consegue brincar... por causa que... às vezes chega umas meninas que querem parar com a brincadeira... e aí num dá...* (...) *Aí depois, a gente vai contar e ela leva bronca – é a única coisa que acontece no recreio.*
> P - E aonde vocês brincam?
> Elisa - *No recreio... lá embaixo, lá em cima, no refeitório, em todos os lugares da escola... A gente tem até um esconderijo secreto!*
> (EI-II – Elisa)

Elisa evoca prontamente o brincar para responder sobre como é a escola, o que denota a valorização do lúdico, principalmente se lembrarmos que na EMEF as crianças permanecem na sala de aula, ocupadas com as rotinas escolares durante a maior parte do tempo. Ela descreve de forma animada que brinca "lá embaixo, lá em cima, no refeitório, em todos os lugares da escola". Assim, mesmo sendo de apenas 15 minutos, é o tempo de recreio que serve como base para sua evocação ao se referir à escola. Isso, no entanto, não a impede de ver que algo está bem diferente do que era antes: houve, sim, uma perda. Isso é explicitado pela queixa da menina de que às vezes "não consegue brincar" no recreio, por desentendimentos com algumas colegas. Apesar de a disputa ser algo natural e recorrente entre as crianças, fazendo parte da dinâmica da interação, o fato do recreio na EMEF reunir muitos alunos num espaço que não oferece muitas opções de recreação, tende a favorecer mais confrontos do que na escola anterior. Na EMEI a utilização de espaços maiores e melhor adaptados ao uso infantil era provavelmente facilitadora de uma dinâmica mais tranqüila entre as crianças. Há ainda uma conotação de perda explicitada no desenho que Elisa fez da EMEF, onde representa a sala de aula com uma lousa enorme, cheia de lição para copiar. Pode-se ver o céu desenhado logo acima da lousa, como se na parede da classe houvesse uma abertura para o exterior. No desenho, pelo menos, tudo é possível... Ela optou por representar a lousa e carteiras de alunos, símbolos de atividades tipicamente escolares, como tema central

de seu desenho. Pode-se buscar mais elementos para compreender o sentido de seu desenho consultando sua resposta à pergunta sobre o que faz na escola:

> Elisa - *Ah! Tem que fazer muitas coisas... tem as aulas... tem lição pra fazer, às vezes é difícil! E também a gente brinca no recreio...*
> P- E o que você gosta de fazer?
> Elisa -*Ah! To gostando das aulas. Mas a melhor parte é que às vezes eu consigo terminar alguma coisa.*
> P- Por quê?
> Elisa - *É que às vezes tem umas lição muito chata!*
> (E-II - Elisa)

Figura 9 - Elisa - EMEF

Ao mesmo tempo em que tem queixas (várias) sobre as lições, Elisa diz estar "gostando das aulas". Considerando que ela é uma "boa aluna", de acordo com sua professora, as queixas que tem podem até estar relacionadas a pequenas dificuldades, mas certamente não a impossibilidades. De qualquer forma, o que fica evidente é uma relação ambígua com as atividades tipicamente escolares nesse momento de adaptação à nova escola. Ao comparar as duas escolas, o que chama mais a atenção é o recreio:

> Elisa - *Aqui* (EMEF) *tem aqui um monte de coisa, isso não dá pra negar. Mas as minhas amigas também não gostam muito.* (...) *Por causa que algumas partes fica chato. As meninas correrem atrás da gente! Um horror! Ah! Lá na outra escola tinha um monte de brinquedos... e aqui tem um monte de gente correndo e as pessoas cai. Lá (EMEI) era uma classe de cada vez no parque, aí não dava problema. Aqui é um monte de gente correndo, tem que chamar alguém... mas as pessoas que tá correndo não dá direito pra eu ver a cara...* (EI-II – Elisa)

Elisa assume criticas também ao novo esquema que vivencia no recreio, o que deixa entrever como não só a configuração do espaço em si, mas também a forma como ele é administrado, como as interações interpessoais são previstas, são questões importantes, que fazem parte do conteúdo educativo da escola, pois determinam modos de se relacionar e influenciam a forma como as crianças constroem suas experiências na escola.

f) Externo/externo – Fase II

Apesar de José ter seus dois desenhos classificados como "espaço externo", cada um deles causa diferente impacto ao ser observado. No desenho da Fase II, ele desenhou a quadra, onde brinca com um amigo. A escola foi desenhada ao lado, fechada e com um tamanho reduzido em relação à quadra, que toma a maior parte do espaço da folha. O fato do pátio da EMEF ter uma grande área cimentada, sendo a quadra um dos principais atrativos para as crianças, se mostra coerente com o desenho de José. É importante frisar que esse *status* de importância da quadra garantiu que ela figurasse repetidas vezes nos desenhos e depoimentos de outras crianças na EMEF, quando falavam do que gostam na escola. Comparando os dois desenhos de José, chama atenção a valorização das árvores, agora ausentes na EMEF. Vejamos como ele se expressa sobre o que gosta na escola nesse segundo momento:

> José -*Eu gosto de brincar no recreio. Nós brinca de pega-pega, nós brinca com os meus brinquedo, que eu trago sempre...*
> P- E que coisas você não gosta aqui?
> José - *De não ir pro parque, de perder o recreio.*
> P- E por que você não vai pro parque, ou pro lanche?
> José - *Quando as crianças bagunça na sala, mas eu não bagunço.*
> P- Mas já aconteceu de você não ir?
> José - *Já.*
> P- Por quê?
> José - *Quando eu não vou, ninguém vai, porque...* (hesitou, parecendo confuso). *Não... quando as criança bagunça, aí ninguém vai pro parque... ou pro recreio...*
> (E-II – José)

Nesse enunciado, José valoriza atividades mais lúdicas, fazendo referência ao "brincar no recreio" em primeira instância. Exatamente ao contrário do que havia feito na EMEI (onde falou que não gostava de "ir pro parque"), agora ele diz não gostar de "não ir pro parque", de "perder o recreio". Configura-se assim uma modificação radical do tema da enunciação, quando comparada à anterior: ao invés de desejar se encaixar nos moldes do "bom aluno", José apresenta agora com mais força a voz da criança que assume sua preferência pelo lúdico. Talvez a situação do castigo[17], que explicita a dicotomia entre as atividades de "trabalho escolar" e "hora de brincar" possa ter auxiliado José a perceber de forma mais destacada os dois tipos de atividades, assumindo agora de uma forma mais clara que gosta brincar.

---

[17] Nesse caso, o castigo consiste em não irem para o recreio as crianças que não terminaram a atividade proposta para o primeiro período de aula. Isso é examinado com mais detalhes no item que trata da interação entre professor e aluno (Item 2.2 deste capítulo)

Figura 10 – José - EMEF

O exemplo de José nos mostra também como é possível continuar gostando de brincar na escola, mesmo com condições não tão favoráveis como as da EMEF. Ele parece deixar de perceber as condições externas reais como diferentes, substituindo a "floresta" da EMEI pela "quadra" na EMEF (além de levar seus próprios brinquedos para incrementar as brincadeiras). A sua interação com o mundo e, acima de tudo, com as pessoas, parecem atenuar os aspectos negativos do novo espaço. A facilidade de José para lidar com situações sociais, já relatada pelas professoras desde a EMEI, provavelmente trabalha a seu favor no seu processo de adaptação aos novos ambientes. Essa é, aliás, uma consideração que aparece na obra de Cubero e Moreno (1995), quando explicam que o sucesso da criança na escola está relacionado com sua condição de se desenvolver bem nas relações sociais que estabelece tanto em família como entre seus pares.

g) Interno/externo – Fase II

Giovana, que havia representado o espaço interno na EMEI, representa agora o "externo" na EMEF. Seu desenho mostra o refeitório, que serve como espaço para as crianças brincarem no recreio. Há uma árvore no desenho, dando a idéia de que o pátio externo está em continuidade com o refeitório, apesar deste ser um salão completamente fechado. Mesmo havendo poucas árvores na EMEF, é interessante notar que foi comum elas figurarem nos desenhos das crianças. Para explicar o desenho, Giovana conta que representou a si mesma junto com amigas, brincando de fazer um "show" (dos "Rebeldes"), no palco que fica no refeitório. A forma como Giovana conta o que está achando da nova escola, a EMEF, pode contextualizar sua enunciação:

> Giovana - *Quando eu cheguei aqui eu pensei que era chato... eu quase comecei a chorar! Teve uma menina que nem veio pra escola no primeiro dia, porque tinha medo... começou a chorar. E minha mãe não agüentava, porque ela tinha que ficar com meu amigo Caio também... por causa que... a*

> *mãe dele tinha que trabalhar. Aí eu pensei que era chato... só que ai apareceu o palhaço e a gente se alegrou... Aí eu comecei a gostar da escola.*
> P- Então me conta o que você faz aqui na escola...
> Giovana - *A gente faz lições legais, e algumas não são muito legais. E... tem recreio...*
> (E-II - Giovana)

Apesar de Giovana ter feito essa narrativa numa entrevista realizada no mês de abril, o impacto da mudança de escola ainda aparece de forma bem definida quando ela se propõe a falar sobre o que faz na escola. Em suas palavras percebe-se que a expectativa inicial era negativa, mas a estratégia da escola de receber as crianças no primeiro dia de aula com brincadeiras e com um palhaço surtiu efeito, conseguindo distraí-la, cativando-a com esse acolhimento. Dessa forma, ela parece manter um registro mais positivo como referência que tem para falar da escola ("ai eu comecei a gostar da escola"), mesmo que perceba alguns problemas, que não chegam a ser muito valorizados nesse momento, já que ela não se ocupa em dar mais detalhes sobre eles. O que se destaca nessa situação é a forma como Giovana passa a sentir a escola como um lugar mais próprio, mudando completamente sua imagem inicial. De fato, o espaço escolar é um lugar da conquistas, de transposição de barreiras, fazendo parte do imaginário infantil. Como nos diz Bachelard (1993), a construção de um "lugar" simbólico acontece de forma concomitante com a exploração dos espaços reais do mundo exterior. A exploração e experimentação que a criança faz trabalham no sentido de descobrir/construir significados, possibilitam que se caminhe no sentido de alcançar um lugar de equilíbrio com o meio exterior.

Figura 11 - Giovana - EMEF

Estando bem adaptada social e pedagogicamente, como atestam as referências feitas pelas professoras de ambas as escolas (DC-I e DC-II), é como se Giovana tivesse uma tolerância expandida para fazer atividades que "não são muito legais". Ela parece ter boas chances de sucesso ao enfrentar possíveis adversidades e frustrações, mantendo uma atitude

de boa aluna, fazendo as lições de forma aplicada e caprichosa. É, ao mesmo tempo, bastante sociável e ativa, aproveitando extensamente o lado social que a escola oportuniza, e que mereceu o destaque como tema de seu desenho.

h) Interno/interno – Fase II

Em seu desenho da EMEF, da mesma forma como havia feito no outro, Adriano representa a escola vista de fora, com uma radiografia interna da sala de aula. Na caracterização da sala de aula se sobressai como principal diferença, quando comparado ao seu próprio desenho na EMEI, a ocupação total do espaço interno da escola pela lousa, com muitas "coisas" escritas, havendo também algumas carteiras de crianças. Ao lado ele desenhou um prédio alto, que não tem relação direta com o tipo de casa e sobradinhos que fazem parte da vizinhança da escola. Vejamos como ele fala sobre a escola:

P- Conta pra mim como que é esta escola.
Adriano - *Eu tô vindo aqui, mas ainda não conheço muito bem.*
P- Me fala sobre o que você faz aqui na escola, como que é aqui...
Adriano - *Eu brinco no parque... e... só.*
P- O que mais?
Adriano - *No tanque de areia, lá embaixo, só isso... no campo...*
P- O campo onde que é?
Adriano - *É aqui, ó* (mostra a quadra pela janela)
P- O que mais você faz?
Adriano - *Só isso..*
P- E dentro da classe, o que você faz?
Adriano - *É... é... de escrever, de fazer desenho, só isso...*
P- O que você gosta de fazer na classe?
Adriano - *De desenhar.*
P- Comparando as duas escolas: tem coisa que é diferente, ou parecido, como que é?
Adriano - *É diferente.*
P- Por que?
Adriano - *Porque lá o campo é grande, aqui é pequeno. Aqui tem tanque de areia, lá tem tartaruga. Só isso.* (E-II – Adriano)

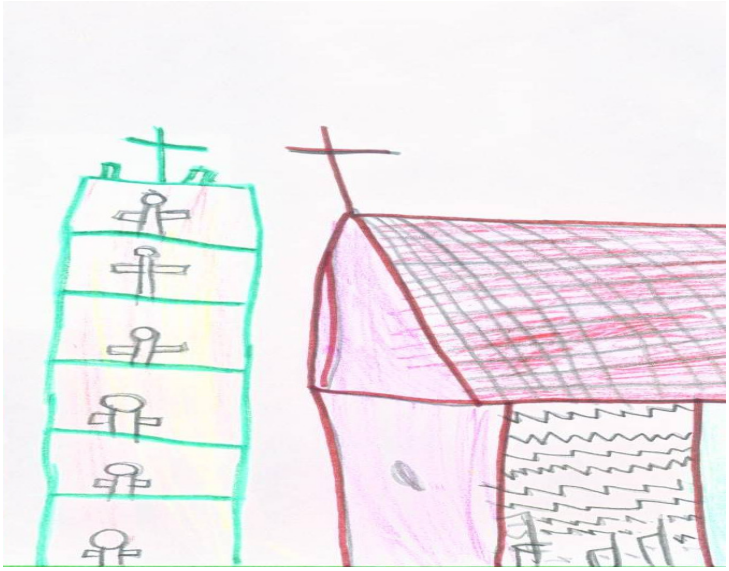

Figura 12 - Adriano - EMEF

A declaração inicial de Adriano, de que "eu tô vindo aqui, mas ainda não conheço muito bem" pode ser tomada como tema da enunciação, representando uma forma de relação não muito familiar com

a escola, isto é, como certo distanciamento. Ele menciona os lugares usados para o recreio como única diferença entre a EMEI e a EMEF. Curiosamente, justamente essa diferença fica de fora nas representações que fez das escolas nos dois desenhos. Neles, figura o que é supostamente mais similar entre as duas escolas: a sala de aula. Depreende-se de seu enunciado que as atividades lúdicas são as que mais interessam a ele e que marcam a efetiva diferença, justamente o que lhe faz mais falta. O campo (a quadra), o tanque de areia e o espaço onde ficavam as tartarugas eram lugares que faziam parte de muitas brincadeiras, como observei nos recreios da EMEI (DC-I).

1.2.3. Concluindo

Lembrando o que nos diz Escolano (1998), a configuração espacial da escola também faz parte do currículo, e pode promover, incitar ou inibir as interações. Esse papel de meio onde se dão as interações mais significativas não tem sido muito levado em consideração na escola de ensino fundamental, não aparecendo como uma das preocupações centrais. Nesse sentido os "Parâmetros básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil" indicam interessantes argumentos, justificando a importância do espaço para a criança, totalmente válidas também para o ensino fundamental:

> A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade (BRASIl, 2006, p.26-27)

A forma típica das crianças se relacionarem com o mundo prioritariamente através da atividade lúdica, ressaltada por Vygosky (1994), Leontiev (2001) e Elkonin (1980), sugere a necessidade delas assim perceberem consistentemente o mundo à sua volta, daí a forte tendência de "brincar a qualquer custo".

Que grande avanço seria se as propostas pedagógicas incorporassem as necessidades de seus alunos! Que grande avanço seria se as crianças fosse permitido interferir mais na (re)criação do espaço, visando uma negociação dialógica para a construção de significados que pudessem romper as fronteiras entre o brincar e o aprender!

2. INTERAÇÃO ENTRE PESSOAS

A palavra
é o modo mais puro e sensível
de relação social.
(Bakhtin, 1986 p. 36)

A escola é um ambiente social que proporciona ricas oportunidades de interação, de modo regular, cotidianamente. Em classe ou no recreio, nos corredores, as diversas situações que o aluno vivencia com seus colegas e com os educadores configuram circunstâncias que ampliam suas experiências para além das possibilidades de seu do núcleo familiar de origem. Enquanto lugar onde ocorrem tipos especiais de interação, a escola tem grande impacto na constituição de identidades e de subjetividades. É no espaço dialógico das interações, de acordo com Vygotsky (1994) e Bakhtin (1986), que se dá a constituição de sentido que alimenta o universo simbólico do sujeito. Circunscritas na escola,

> as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (Geraldi, 2003, p. 13).

A forma como as interações se configuram na escola inscreve-se no contexto das relações de hierarquia e autoridade, que perpassam todas as relações humanas (NÓVOA, 1995). São redes de relacionamentos e de significações compartilhadas. As relações entre as crianças são, aparentemente, mais simétricas, enquanto a relação professor-aluno pressupõe uma "assimetria de poder". Aquele que ensina é o que possui o saber e exerce uma autoridade sobre aquele que aprende (De LA TAILLE, 1999). De acordo com Aquino (1999), as relações entre professor e aluno são permeadas por um constante jogo confrontativo, como um campo de luta. Nesse percurso, educadores e alunos vão constituindo e se constituindo mutuamente. O conhecimento acerca das características dos indivíduos, e não apenas de seus papéis sociais, faz-se importante para buscar visualizar aspectos que possam lançar mais luz ao já tão conhecido espaço escolar. Neste sentido, torna-se relevante investigar, na perspectiva da própria criança, como as interações acontecem na escola. Como se caracterizam as interações das crianças com os educadores e com seus pares? Que tipo de ações e reações têm elas frente às situações vivenciadas no âmbito escolar? Que tipo de significado atribuem a elas? Essas são as questões às quais me dedico neste capítulo. A partir dos diversos ângulos de acesso ao

complexo universo das concepções infantis veiculados pelos discursos das crianças, passo a analisá-los com apoio nos pressupostos de Bakhtin (1986). São consideradas as condições de enunciação, seus elementos verbais e extra-verbais, procurando assim compreender as complexas imbricações sociais subjacentes ao processo de atribuição de sentidos que gradativa e continuamente formam a trama pessoal de cada indivíduo.

É importante relembrar que, com a finalidade de fazer um mapeamento, este estudo tem apenas um caráter exploratório das interações na escola. Por isso, não pretendo esgotar a multiplicidade dos processos interativos produzidos no contexto da pesquisa, nem tampouco exaurir os percursos psicológicos dos sujeitos envolvidos. Longe disso, meu objetivo é apenas fazer recortes especificamente representativos da perspectiva da criança que passa da EMEI para a EMEF.

Como recurso para organizar este estudo e facilitar a sua exposição considerei separadamente as interações das crianças entre si e as interações entre as crianças e a professora.

2.1. Entre crianças

O relacionamento da criança com seus pares na escola é um dos aspectos mais importantes na determinação dos caminhos de seu desenvolvimento, já que nessa esfera são amalgamados processos de construção e atribuição de significado às experiências vivenciadas. Tanto o bom desenvolvimento da criança como sua atitude para com a escola dependem

> (...) do correto estabelecimento de uma rede de relações positivas entre os colegas. Quando as relações comunicativas com os colegas são deficientes ou negativas, a criança pode apresentar dificuldades de ajustamento, durante a escolarização ou mesmo posteriormente. Da mesma forma, a falta de habilidades interpessoais e o rechaço dos colegas de aula estão relacionados com problemas emocionais, sentimentos de ansiedade, baixa auto-estima, condutas desordenadas e sentimentos de hostilidade para com a escola. Em troca, quando as relações com os colegas são de aceitação e apoio mútuos, é favorecido o sucesso dos objetivos educativos. Além disso, deve-se assinalar que as relações entre colegas não são apenas um problema interpessoal, mas dependem, em grande parte, do clima da classe e da organização social das atividades que nela são realizadas (CÚBERO; MORENO, 1995, p. 256).

O período em que as crianças ficam na escola tem representado, cada vez mais, uma importante e muito valorizada ocasião de encontrar amigos e de brincar. A escola tem sido, em muitos casos, o principal (ou mesmo o único) lugar responsável pela possibilidade do encontro entre as crianças (COLELLO, 2007; MACEDO, 2005).

Além de sua importância para o convívio social entre crianças, há que se ressaltar o papel (original e) central da escola como responsável por fomentar a apropriação do saber socialmente acumulado. No âmbito da escola não é exclusividade do professor mediar as interações do aluno com o saber, apesar desta ser uma de suas principais tarefas. Ao contrário, uma melhor imagem do espaço escolar enquanto *lócus* da aprendizagem pode ser o a do convívio e compartilhamento dialógico também entre alunos. Nas interações com seus pares surgem importantes circunstâncias provocadoras de descobertas e avanços cognitivos nas relações "simétricas" entre as crianças. Na verdade essa simetria não resiste a uma análise, como tem sido apontado por diversos estudiosos, como Ferreiro (2001), Teberosky (1995) e Weisz (2003). As interações horizontais entre colegas só aparentemente são simétricas. Quanto à sua relação com o saber, há inúmeras e singulares possibilidades de configuração pessoal de apropriação dos diversos conteúdos. Mesmo crianças que estão "no mesmo estágio", como podemos considerar de forma mais esquemática, caracterizam-se como "homogêneos" e "heterogêneos", como explica Ferreiro (2001). Assim, dois sujeitos que parecem dominar de forma homogênea um determinado conteúdo podem ter grandes diferenças na maneira de lidar com ele ou de compreender outros aspectos do mesmo campo de conhecimento (COLELLO, 2007). Por isso, o intercâmbio nas interações entre pares com diferentes graus de experiência em relação ao saber pode motivar mais, funcionando como desafios com potencial para provocar avanços cognitivos importantes.

Procurando contemplar o tema da interação entre crianças nas entrevistas realizadas, pedi a elas para falaram sobre o que faziam de forma compartilhada com seus colegas, sobre o que acontece no contexto coletivo, seja na sala de aula ou fora dela, sobre seus problemas com os colegas e também sobre o significado de estarem juntos. Além de responderem às questões objetivamente formuladas, as crianças falaram muito espontaneamente sobre o tema do relacionamento entre colegas, comprovando sua relevância.

As crianças descreveram em geral com muito entusiasmo as situações em que fazem algo junto com seus colegas. Apoiei-me, para o desenvolvimento desta análise, nos trabalhos de Laplane (2000) e Motta (2007), que realizaram pesquisas com crianças em contexto escolar, de orientação enunciativo-discursiva. No presente trabalho foram analisadas as formas de interação descritas pelas crianças e as oportunidades em que ocorreram: 2.1.1. Brincadeiras, 2.1.2. Conversas e 2.1.3. Brigas ou desentendimentos. Apesar dessa separação em categorias, importa ressaltar que nos episódios interativos essas diversas situações ocorrem mais freqüentemente como um *continuum.* Permeando tais formas de interação, a

análise revelou atitudes que podem ser consideradas esquematicamente como representativas de dois tipos de postura mais geral, constituindo-se como eixos internos a cada categoria analisada. A postura positiva está relacionada a atitudes de empatia, cooperação e amizade; a negativa pode manifestar-se como crítica explícita ou velada, em atitudes de distanciamento, isolamento, agressividade, antipatia e discriminação.

Com o intuito de fornecer um panorama geral dos depoimentos feitos pelas crianças durante a entrevista (E-I e E-II), apresento o Quadro 3, resumindo alguns dados mais representativos do que as crianças dizem fazer juntas:

QUADRO 3 **Depoimentos sobre interação entre crianças**	
Adriano	EMEI- *Brinco com eles no parque de polícia-ladrão.* *Tem dias que pode brincar na classe.*
	EMEF- *Brinco lá pra cima: polícia-ladrão, figurinha.* *Na classe não pode brincar.*
Amanda	EMEI- *Brinco com brinquedo, com amigo; trazemo brinquedo.* *Pode brincar na classe.*
	EMEF- *Brinco de correr no recreio; Não pode conversar na sala;* *quando chove a gente brinca e corre na classe.*
Cauê	EMEI- *Brinco bastante com todos meus amigo.* *Tem hora que pode brincar na classe.*
	EMEF- *Aqui tem um monte de amigo do prézinho. Nós brinca no recreio.* *Na classe não pode nem conversar.*
Elisa	EMEI- *Brinco, às vezes brigo com os meninos; converso com amigas,* *dentro e fora da classe*
	EMEF- *Brinco com minhas amigas, só fora da classe.* *Não pode conversar na sala.*
Ênio	EMEI- *Brinco junto, com brinquedos, no parquinho; fica brigando, brigando.* *Tem vez que pode brincar na classe.*
	EMEF- *Brinco de correr em volta da quadra.* *Não dá pra conversar na classe.*
Fátima	EMEI- *Nós faz qualquer coisa, nós brinca. Não gosto que me chama de gorducha.* *Na classe dá pra conversar um pouco. Brincar não pode.*
	EMEF- *Brinco de esconde-esconde, de correr.* *Não dá pra brincar na classe; muita brigaria; não pode conversar.*
Gabriela	EMEI- *Brinco com minhas amiga de leoa,* *de mamãe/filhinha, no parque.*
	EMEF- *Só tenho uma amiga. Brinco com minha prima no recreio.* *Tem brincadeira que a gente faz na sala.*

Giovana	EMEI- *Brinco de um monte de brincadeira, queimada, cabra-cega, gira-gira, Power Rangers, mamãe/filhinha. Brinco no parque e na classe.*
	EMEF- *Brinco com amigas, show dos Rebeldes.. Na sala os meninos bagunçam. Tem vez que é divertido na classe..*
Giulia	EMEI- *Brinco muito. No parque tem meninas chatas. Brinco na classe, converso, aponto lápis. Não é legal brincar sozinha.*
	EMEF- *Converso sobre o que não sei da lição. Na classe dá pra conversar. No parque brinco de pega-pega.*
Inês	EMEI- *Brinco com amiga; uma amiga xinga a outra. Dá pra conversa fora da sala e dentro também.*
	EMEF- *Brinco na quadra, de esconde-esconde, pega-pega. Não gosto de briga. Não pode brincar nem conversar.*
José	EMEI- *Brinco no parque Não gosto de brigar.*
	EMEF- *Brinco na classe. Conversar só pode no recreio. Na classe às vezes converso, tem castigo.*
Júlio	EMEI- *Converso, brinco. Não gosto quando alguém empurra. Na classe pode brincar.*
	EMEF- *Brinco no recreio. Na classe não pode brincar. Se pegar os cards a professora toma.*
Karin	EMEI- *Brinco no parque, pinto, ajudo se alguém não sabe. Não gosto quando não querem emprestar o lápis. Na classe pode conversar e brincar.*
	EMEF- *Tenho muitos amigos; brinco de princesa, fada, bruxa Não gosto que falam do meu cabelo. Na classe: pode brincar um pouco.*
Kátia	EMEI- *Brinco, desenho. Não gosto quando as menina não quer brincar, não empresta lápis. Na classe brinco, converso.*
	EMEF- *Invento brincadeira: princesa, parlendas, converso. Na classe: não pode nada! Nada!*
Leonardo	EMEI- *Brinco; invento carro de corrida no parque. Não gosto quando tem "chefe" da brincadeira. Na classe também brinco.*
	EMEF- *Brinco de: futebol, cards, esconde-esconde. É chato porque só tem bola e quadra pros maiores. Na classe não pode brincar.*
Levi	EMEI- *Brinco, converso. Às vezes faço coisa que os outro não gosta: dou susto, brinco com quem tá chateado. Na classe não pode brincar.*
	EMEF- *Tem vez que fico parado, mas também brinco. Não pode brincar na classe.*
Maíra	EMEI- *Converso, brinco. Não gosto quando empurram. Converso na classe, brinco de vez em quando.*
	EMEF- *Converso e brinco no recreio. Não gosto de brigar. Na classe faço trabalho em dupla, é divertido; quando acaba dá pra conversar.*
Matheus	EMEI- *Gosto de brincar no parque; às vezes tem briga, as crianças batem, brigo com as meninas; dá raiva. Na classe eu converso um pouco.*
	EMEF- *Corro pra todo lado, converso. Não gosto quando os amigos não deixa brincar.Na classe até que pode conversar, se a professora não vê..*

Thomaz	EMEI- *Brinco no recreio: jogo bola. Converso sobre os meninos que não gosto. Na classe pode brincar.*
	EMEF- *Brinco; dá pra trazer brinquedo. Não dá pra brincar na sala, porque não pára de fazer lição. Dá pra conversar.*
Yuri	EMEI- *Pode brincar na classe; conversar não pode. Brinco de pega-pega, converso no parque.*
	EMEF- *Brinco de polícia no recreio. Na classe não pode brincar.*

2.1.1. Brincadeiras

O brincar surgiu como uma unanimidade quando as crianças se referiram ao que fazem junto com seus colegas nas duas escolas pesquisadas. Investidos de diferentes detalhes, seus depoimentos fizeram referência especial às brincadeiras, demonstrando a primazia do aspecto lúdico no cotidiano infantil.

Apesar de todas as crianças terem se lembrado de falar do brincar como o que fazem com seus colegas na escola em geral, nem todas relacionaram atividades lúdicas quando se referiram ao espaço da sala de aula. Na EMEI apenas quatro crianças disseram que "não dá pra brincar na classe" ou se omitiram quanto a isso: Fátima, Inês, Levi e Matheus. As outras dezesseis crianças falaram do brincar não só no ambiente do "parque", mas também na classe. Esse é o caso de Kátia, que respondeu assim à questão sobre o que faz junto com outras crianças na escola:

> Kátia - *Ah! É legal! É... brincar, desenhar, é...fazer um monte de coisa... Mas é legal também... o parquinho, e brincar com todo mundo... fazer tudo isso! (...) Mas ai, no parquinho, dá pra brincar legal! Eu brinco com as minhas amiga, tudo! (...) Por isso então que a gente adora desenhar, brincar, porque a gente faz um monte de desenho.*
> (E-I - Kátia)

Em seu enunciado, Kátia associa palavras de elogio ao brincar, sendo mais enfática ao falar do parquinho, citando as amigas que compartilham esses momentos com ela. Ela cita animadamente o desenhar, atividade desenvolvida em classe, como também lúdica e prazerosa. A atitude de empatia e cooperação com seus colegas parece estar presente na forma de Kátia se referir aos episódios narrados, utilizando expressões como "brincar com todo mundo", "eu brinco com minhas amiga", além do uso freqüente do coletivo "a gente" para falar do que faz e de como avalia o que faz ("a gente adora desenhar, brincar").

Na EMEF apenas cinco meninas (Amanda, Gabriela, Giovana, Karin e Maíra) declararam brincar ou fazer atividades divertidas junto com os colegas nesse mesmo contexto. As outras quinze crianças não fizeram referências ao brincar na sala de aula, tendo algumas explicitado a impossibilidade disso acontecer. Ilustrando a posição assumida pela maioria das crianças, apresento o depoimento da menina citada anteriormente. Kátia foi enfática ao negar a possibilidade de fazer qualquer coisa junto com colegas na classe:

> P- O que vocês faz junto com outras crianças aqui?
> Kátia - *Nós brinca de princesa... um monte de coisa de menina... as vez minhas amiga não quer, nós não brinca, Fica sentada na escadinha, brincando de "adole-tá"*[18].
> P- E dentro da sala de aula, o que vocês fazem?
> Kátia - *Dentro? Nós não faz... não pode fazer nada junto! Nada! Nós não faz nada!*
> P- Por que?
> Kátia - *Porque não pode!*
> (E-II – Kátia)

Kátia parece manter o mesmo envolvimento que apresentou no depoimento anterior (E-I) quando expõe detalhes de suas brincadeiras no recreio com as amigas. Mesmo quando há alguma restrição ao brincar ("tem vez que as minhas amiga não quer"), ela apenas muda para outro tipo de brincadeira ("adole-tá"). Minha pergunta sobre o que ela faz junto com os colegas em sala de aula pareceu provocar certa surpresa. Talvez como contraponto à imagem das brincadeiras que acaba de evocar, ela responde prontamente que "não pode fazer nada junto!", repetindo enfaticamente a negativa, como expressão de desagrado.

As meninas que associaram a sala de aula a temas lúdicos falaram de atividades como: jogos, atividades feitas em dupla, brincadeiras na classe. Vejamos como Karin se refere ao que faz na escola (EMEF) junto com suas amigas:

> Karin - *A gente brinca no recreio, às vezes também na classe, né?* (...) *A gente brinca de super-poderosa, princesa, bela adormecida, é... fada, borboleta. A gente brinca de monstro, de bruxa. Brinca de um monte de coisa. Brinca de academia de ginástica, brinca de polícia, na hora que a gente fica brincando no pátio.*
> P- E na classe vocês brincam como?
> Karin - *Às vez..., só pode brincar um pouquinho, né? Que a professora não liga, se é bem pouquinho... Mas muito, ai faz bagunça, não pode não!*
> (E-II - Karin)

Além das brincadeiras mais animadas que têm lugar no pátio, Karin fala que "pode brincar um pouquinho" na sala de aula. Embora não haja um tom de queixa relativa a isso (o

[18] Uma das parlendas freqüentes nas brincadeiras das meninas.

que nos dá indícios da possível aceitação das normas da classe), o que fica evidente é a diferença na possibilidade de interação lúdica nos dois espaços.

Considerando que Karin faz parte da mesma classe de Kátia, este pode ser um exemplo de como contextos semelhantes compartilhados pelos mesmos sujeitos podem resultar em formas singulares de interpretação do mesmo tema e de vivência da mesma situação. Para compreender melhor o contexto de cada uma dessas meninas, cito algumas informações sobre elas. Kátia é considerada pela professora na EMEF uma aluna "mediana" quanto à aprendizagem, conseguindo acompanhar o ritmo da classe, mas com alguma dificuldade. É vista como uma garota "um pouco tímida, muito quietinha". Karin, por sua vez, tem mantido na escola uma imagem de boa aluna, "muito esperta e animada até demais". Pude observar situações na classe onde Kátia permanecia mais atarefada, concentrada em suas atividades: fazendo lições, desenhando ou pintando. Karin costuma terminar suas lições e logo procurar se engajar em algum tipo de interação com colegas, chegando às vezes a se levantar de sua carteira para ajudar alguma outra criança. (DC-I e DC-II). Assim, parece mais possível para Karin considerar que pode "brincar um pouquinho" na classe, na EMEF, por lidar com alternativas diferentes das de Kátia. Também a partir da consideração que Karin faz em seu enunciado, de que "a professora não liga, se é bem pouquinho", depreende-se que há um espaço de negociação na regra de não poder interagir mais livre e diretamente com seus colegas na classe, o que Karin percebe claramente e utiliza para sua conveniência.

Levando em conta a realidade atual, onde as oportunidades do convívio social entre as crianças muitas vezes se restringem ao ambiente da escola, é interessante perceber como isso aparece no discurso infantil, conforme podemos ver neste trecho de uma entrevista do grupo focal na EMEI:

> P- Tem alguma hora que vocês ficam brincando mais sozinhos?
> Karin- *É ... quando ninguém quer brincar com a gente...*
> Matheus - *É quando não tem outra criança, não tem ninguém pra brincar...*
> Katia- *Só uma criança, só...*
> Leonardo – *É, por exemplo, assim, em casa...*
> Katia - *Não tem ninguém...*
> Matheus- *É, mas eu tenho! Eu tenho irmão!*
> Katia – *Eu também tenho irmão!*
> Leonardo - *Eu tenho um irmão de 5 anos, ele também joga vídeo-game...*
> (GF-I - Karin, Kátia, Leonardo, Matheus)

Como exemplo típico da tendência geral na sociedade atual, essas crianças evocaram vivências em suas casas para falar sobre ocasiões em que brincam sozinhas. Essa limitação de

parceiros com quem brincar parece ser minimizada apenas pela circunstância de se ter algum irmão, como lembrou Matheus. Ele conta isso como uma vantagem, logo compartilhada por outros (Kátia e Leonardo). Karin, sendo a única criança em sua casa, se cala.

Outras crianças vivem em outro tipo de contexto familiar e social, assumindo posições completamente diferentes, como é o caso de Cauê. Em entrevista no grupo focal, com seu colega Júlio, no final do ano na EMEI, eles dizem como estão se sentindo com relação à "despedida" da escola, devido à iminente chegada das férias:

> Júlio - *Queria não! Queria não!*
> Cauê - *Eu queria!!*
> P- Você gosta de vir pra escola?
> Júlio - *Hum-hum!* (afirmando com a cabeça)
> Cauê - *Eu também gosto, mas eu não queria mais vim não!... A melhor época tá chegando, a época de pipa! É melhor soltar pipa em casa!*
> (GF – I, Júlio, Cauê, Ênio)

Mesmo estando socialmente bem adaptado a escola, conforme relato de sua professora, que o descreve como tendo muitos amigos e sendo "muito alegre e ativo" (DC-I), Cauê encontra-se interessado no término das aulas por ter opções de lazer atraentes. Ele me contou morar numa rua pequena com muitas casas, onde tem amigos com quem brinca de "soltar pipa" (em cima da laje de algumas casas ou na rua mesmo).

2.1.2. Conversas

Conversar foi uma das formas de interação que se mostrou freqüente nos relatos das crianças em ambas as escolas. Não tendo sido um aspecto diretamente perguntado nas entrevistas, podemos considerar como relevante a sua evocação espontânea nos depoimentos.

Doze crianças na EMEI responderam à pergunta sobre o que fazem juntos na escola referindo conversar com seus colegas: Elisa, Fátima, Giúlia, Inês, Júlio, Karin, Kátia, Levi, Maíra, Matheus, Thomaz e Yuri. Entre essas, apenas Yuri explicitou não poder conversar dentro da classe. Vejamos primeiramente o caso de Maíra, que afirmou conversar tanto fora como dentro da sala de aula:

> P- O que você costuma fazer junto com outras crianças?
> Maira - *Converso, brinco, essas coisas...*
> P- Conversa sobre o que?
> Maira - *Do que a gente vai brincar no parque... do que a gente vai brincar... é isso!* (...) *Com minhas amigas...*
> P- E o que você mais gosta de fazer junto com as crianças...
> Maira - *Brincar, conversar...*
> P- E dentro da classe, o que vocês fazem junto? Como que é?

> Maira - *A gente brinca, de vez em quando não... A gente conversa de vez em quando...*
> P- E isso pode?
> Maira - *Pode, a gente faz nosso trabalhinho e daí pode, sim!*
> (E-I - Maira)

Em sua enunciação Maira dá destaque similar ao "brincar" e ao "conversar", não citando qualquer outra atividade. Ela demonstra tranqüilidade com relação às regras, que parece não ter problema em seguir: "a gente faz nosso trabalhinho, e daí pode, sim!", caracterizando uma atitude empática com relação ao contexto vivenciado na sala de aula. É interessante notar que o conteúdo da conversa emerge relacionado ao brincar, pois Maira declara falar "do que a gente vai brincar no parque", demonstrando como as crianças podem atuar cooperativamente em seus projetos lúdicos. Esse tipo de "planejamento" parece ter o mesmo tipo de envolvimento lúdico do momento da brincadeira em si.

No caso de Yuri, que disse não poder conversar em classe, podemos ver como ele demonstra, em outro momento da mesma entrevista, encontrar alternativas para atender sua necessidade de conversar em classe sem desrespeitar frontalmente as regras:

> P- O que você faz junto com seus colegas aqui na escola?
> Yuri - *Eu converso... também... brinco. Bebo água com eles.*
> P- E pode conversar e brincar na classe?
> Yuri - *Não.*
> P- E como é que você faz, então?
> Yuri - *Eu bebo água com eles também...*
> (E-I -Yuri)

Para Yuri o momento de ir "beber água com eles" significa uma possibilidade de conversar um pouco com seus colegas na classe. Observei nas salas de aula esse tipo de situação que ele narra e também outros episódios semelhantes envolvendo outras crianças na EMEI, que parecem utilizar a mesma estratégia descrita por Yuri. Durante as ocasiões em que as crianças estão envolvidas com os rituais diários de higiene, quando vão em duplas ou trios lavar as mãos antes do lanche, costumam sempre aproveitar esses momentos para conversar animadamente.

Na EMEF doze crianças mencionaram o tema "conversa", sendo que entre eles sete (Amanda, Cauê, Elisa, Ênio, Fátima, Inês e Kátia) negaram a possibilidade de conversar em classe. Outros quatro (Giúlia, Maíra, Matheus e Thomaz) referiram poder conversar dentro da classe, enquanto José assume conversar, mas relaciona isso a possibilidade de ser castigado, conforme se pode ver no Quadro 3: "na classe às vezes converso, tem castigo". Apesar de apenas quatro crianças falarem disso, observei várias outras conversando na classe, em

situações diversas. Algumas vezes elas se viram para conversar com quem se senta atrás ou podem levantar-se de seus lugares para ir até a carteira de algum colega. Geralmente esse tipo de "conversa" é muito breve e interrompida, pois a criança procura evitar ser percebida pela professora - o que seria motivo de repreensão.[19] Talvez a omissão disso nos depoimentos esteja relacionado ao fato desse tipo de interação não chegar a ser considerado como "conversa" pelas crianças. Outro fator que pode ter influenciado o silêncio sobre essas conversas fortuitas na classe é o fato de serem percebidas como situações "clandestinas", parte de um universo que "não deve" ser revelado aos adultos, já que ocorrem à revelia da professora. Mesmo quando há dinâmicas mais interativas na sala de aula, como é o caso do trabalho em duplas (que presenciei diversas vezes em uma das classes), há uma orientação geral dada pela professora para "trabalharem direito", significando isso não brincar e "não conversar de outros assuntos", mas apenas a respeito da própria atividade que estão fazendo (DC-II).

Como exemplo de diferentes percepções que surgem para eventos vivenciados conjuntamente, cito os casos de Matheus, Leonardo e Júlio, alunos da mesma classe na EMEF. Matheus respondeu à pergunta sobre a possibilidade ou não de conversar e brincar na classe:

> Matheus- *Brincar não! Mas conversar até que dá... (...) Lá tem um monte de criança que é do lado pra lá, né? São chato... eu também converso muito, mas o negócio é que... eu não converso pra lá, aí eu converso com meus amigo... Eu não atrapalho a professora, mas os outro atrapalha, porque fala muito alto. Só.*
> P- Com quem você costuma conversar?
> Matheus - *Com todo mundo da classe.*
> P- E como você faz? Fica na sua carteira mesmo, conversando?
> Matheus - *Não, às vezes eu saio.*
> P- E a professora não dá bronca?
> Matheus - *Não, é que às vez ela nem vê...*
> (E-II - Matheus)

Durante entrevista do grupo focal, Leonardo e Júlio fizeram referência à mesma questão:

> Leonardo- *Às vezes ela* (a professora) *grita assim: "Ah! Não levanta da carteira!" Quando alguém tá conversando...*
> Leonardo- *Aí a gente volta correndo!*
> Júlio- *Quando a gente conversa... não dá tempo de escrever, ela* (a professora) *fala que a gente vai ficar sem recreio.*
> Leonardo- *Quando a gente começa a conversar...*

[19] O exemplo de Karin, dado anteriormente, serve como ilustração para esse tipo de situação.

Júlio- *Nem pode, mesmo!*
(GF – II - Giúlia, Maíra, Leonardo, Yuri, Julio)

Com relação à possibilidade de conversar em sala de aula (levantando ou não da carteira), Matheus parece julgar com menos gravidade uma possível reação da professora, pois considera que "conversar até que dá" em sala de aula, enquanto para seus colegas, Júlio e Leonardo, "nem pode, mesmo!". Matheus demonstra certa segurança quanto à forma de fazer algo que não é explicitamente permitido, mas que pode ser feito com alguns cuidados que outras crianças não têm: "eu não atrapalho a professora, mas os outro atrapalha, porque fala muito alto". Matheus demonstra saber tanto as regras explícitas (não pode conversar na classe nem levantar da carteira) como as implícitas (se a professora não escutar nem ver, pode). Mesmo sem gostar ou concordar com essas regras, ele faz uso desse conhecimento para aproveitar momentos durante as aulas para interagir com seus amigos (conforme ele declara: "eu também converso muito"), ao mesmo tempo em que consegue manter sua boa imagem com a professora. É importante lembrar que Matheus, considerado na escola como um dos alunos com "bom aproveitamento" na alfabetização, tem uma performance melhor que seus colegas nas atividades de cópia (DC-II). Essa condição transforma-se numa grande vantagem quando comparada à dificuldade de outras crianças, como se constata na afirmação feita por Leonardo: "Quando a gente conversa... não dá tempo de escrever, ela (a professora) fala que a gente vai ficar sem recreio". Assim, apesar de se tratar da mesma classe, com limites iguais formalmente estabelecidos, Julio e Leonardo enfrentam na prática interativa mais restrições do que Matheus, em uma situação aparentemente similar: a conversa na sala de aula.

Diferentemente do caso de Matheus, na enunciação de Júlio e Leonardo o tema pode ser considerado como sendo a negação da possibilidade de interação em classe, tendo seus enunciados tons de queixa. Eles parecem assumir uma atitude de se sujeitar aos episódios que descrevem como indesejáveis, sem vislumbrar alternativas para mudar um esquema que vem se repetindo, e do qual não gostam.

2.1.3. Brigas, desentendimentos

Discordâncias são parte natural e importante das interações. Uma das principais características das interações é a possibilidade do confronto pessoal, que pode gerar diferentes resultados ("vitória", "derrota" ou ainda a possibilidade de uma resolução por consenso), mas são importantes como exercício de expressão das individualidades do sujeito. As discordâncias entre as crianças são comuns, podendo significar tensão, mas certamente são um forte estímulo ao descentramento, que é um dos fatores importantes para o

amadurecimento. Elkonin (1980) descreve esses mecanismos operando nas crianças pré-escolares, quando a brincadeira compartilhada oferece a oportunidade para que pontos de vista diferentes sejam confrontados, gerando importantes reações de auto-percepção e regulação da ação social, que dificilmente teriam lugar numa brincadeira solitária ou em uma interação com um adulto. Quanto às discordâncias que não se resolvem no mesmo episódio interativo, pode haver desentendimentos que se mantenham por um tempo maior, transpondo-se para outras esferas (no caso de crianças, são os momentos em que a supervisão adulta é freqüentemente solicitada). A briga configura-se também a partir de uma discordância, mas apresenta uma tensão no contato dialógico, podendo vigorar o comportamento agressivo, seja verbal ou fisicamente.

As discordâncias não foram abordadas diretamente através de perguntas, mas surgiram em grande parte dos enunciados quando perguntei sobre aquilo que não gostam quando estão com seus colegas. Na maioria das vezes as discordâncias, os desentendimentos e as brigas entre crianças não costumam ser levados muito a sério, ou seja, não costumam transcender o contexto mais imediato onde surgiram. Sendo assim, não se espera que esse assunto surja com freqüência nos depoimentos. Apenas em circunstâncias específicas isso pode ter alguma relevância maior, mas não parece ter sido esse o caso nos dois momentos em que pude entrevistar as crianças.

Houve cinco crianças na EMEI (Elisa, Ênio, José, Júlio e Matheus) e três na EMEF (Fátima, Inês e Maira) que mencionaram brigas. O exemplo de Ênio pode mostrar como isso acontece:

> P- E o que não é legal aqui na escola, o que você não gosta?
> Ênio - *Machucar, brigar...* (...) *Aí... um não deixa brincar com o brinquedo do outro, aí fica brigando, brigando, brigando* (...)
> (E-I - Ênio)

Em seu enunciado Ênio cita a dificuldade de compartilhar um brinquedo como motivo para a discordância que originou a briga descrita. Em geral ele demonstra uma atitude de empatia na sua interação com os colegas. Sendo um menino "bem comportado", não muito afeito a brincadeiras mais agitadas (DC-I e DC-II), pode-se entender a crítica de Ênio como sendo a algo que presencia e que percebe como desagradável, pois é esse o tom que dá à sua enunciação, como uma denúncia, já que faz seu relato, aparentemente, sem maior envolvimento pessoal no episódio descrito, mas como algo que desaprova.

Nos depoimentos colhidos foram mais comuns citações de episódios de brigas envolvendo meninos. No que diz respeito ao comportamento, a diferença entre gêneros vem

sendo estudada por vários pesquisadores que chegam a comprovar perfis relativamente cristalizados, forjando um certo modo de ser a partir dos valores inerentes ao contexto social:

> o domínio do feminino é marcado pela "beleza", pela "obediência" e "quietude", pelas demonstrações afetivas, pelo fato de ser "exibida" – e, raramente, pela "bagunça"; o domínio do masculino, por outro lado, é caracterizado pelo cumprimento e transgressão as regras, é o domínio da "quietude" e da "bagunça", simultaneamente – e, principalmente, do ser macho (OLIVEIRA, I., 1995, p.173).

Foi observada a existência de atritos entre meninos e meninas, nas duas escolas, recorrentemente. Como parte de um jogo do qual eles participam, há muitas situações cotidianas em que surgem pequenas discussões, provocações, gozações, perseguições e até empurrões etc. Em geral os meninos tomam parte mais ativa nessa dinâmica, mas são prontamente correspondidos pelas meninas. Algumas vezes ocorre também o movimento inverso, com as meninas iniciando algumas contendas. Há uma queixa também recorrente das meninas a respeito dessas situações, mas geralmente com um certo humor associado, ou seja, isso parece fazer parte de um "jogo".

Independentemente das diferenças entre gêneros, a briga pode também se configurar como um problema relativamente comum nas escolas em geral pela presença de algumas crianças que tendem a ser mais agressivas, envolvendo-se freqüentemente em atritos na sua interação com os colegas. Quando esse tipo de situação chega a se agravar, pode gerar problemas repetitivos e desgastantes tanto para a própria criança como para o conjunto de seus colegas e professora. Uma situação descrita num grupo focal da EMEI retrata esse tipo de circunstâncias:

> Karin- *Ele* (um outro colega, não presente) *faz todo mundo ficar bravo com ele. Depois ele fala que ninguém quer emprestar nada pra ele! Por que?*
> Leonardo - *Porque ele fica xingando a gente.*
> Karin- *Xinga a professora também...*
> Matheus- *É, e ele tem uns negócio na cabeça...*
> Kátia – *E outro dia... ele me deu um soco no nariz!* (todos riem)
> Kátia- *Outro dia ele...*(hesitou) *me arranhou!*
> Matheus- *Outro dia ele deu um soco na minha barriga...*
> Kátia- *E também ele deu um soco na minha barriga também...*
> (GF-I, Leonardo, Karin, Kátia, Matheus)

O menino em questão é um dos alunos considerados problemáticos em sua classe pela professora (DC-I), encaixando-se no estereótipo de "criança briguenta". Chama atenção neste episódio interativo o fato das crianças se divertirem com o tema da enunciação (reclamar do colega inadequado), que parece funcionar como um ponto de convergência para a

argumentação, rendendo uma seqüência de enunciados que "alimentam" a conversação. Podem ser vistos neste episódio alguns elementos típicos de atitudes de antipatia, rejeição e até de discriminação.

Duas crianças mencionaram reconhecer algum tipo de tratamento desprestigioso ou ofensivo dirigido a si próprias, fazendo queixa disso por se julgarem afetadas. Fátima (na EMEI) e Karin (na EMEF) falaram sobre esse tipo de incômodo. Trazendo o caso de Karin como exemplo representativo, podemos ver que ela já mostrava indicações de que seu relacionamento social não estava bem, pois apresentou queixa relacionada a "problemas entre crianças" nas entrevistas feitas nos dois momentos (EMEI e EMEF). Isso demonstra sua sensibilidade para essa questão, com uma aparente insegurança com relação à forma como se relaciona com seus colegas. Num trecho de sua entrevista individual na EMEF, ela conta assim sobre sua relação com colegas:

> Karin - *Tenho muitas amigas e muitos amigos. Eles não ligam pro meu cabelo... outros ficam chamando de bruxa... cobra... eu sei... fica me chamando de tudo isso.*
> P- Quem é que faz isso?
> Karin - *É da mesma... é... da classe daqui. Da outra... é... não me chamava de nada... é que todo mundo era meu amigo, lá no parquinho.*
> (E-II - Karin)

Karin, em geral alegre e expansiva (DC-I e DC-II), neste depoimento mostra-se mais contida, tom de voz sério, ao fazer uma queixa. Por conta do visual de seu cabelo (que ela acaba de cortar muito curto), ela tem sido alvo da atenção e gozação de várias crianças, principalmente os meninos. Apesar desse "desabafo" que fez comigo, no recreio desse mesmo dia pude vê-la bem alegre e animada correndo e brincando com vários colegas pelo pátio (DC-II). Assim, fica a impressão de que sua sensibilidade para lidar com as gozações entre as crianças pode ser um pouco exacerbada, dando tons mais fortes a algo que pode estar dentro de limites aceitáveis para um convívio social saudável. Mesmo não se configurando como um problema "mais sério" como o caso descrito anteriormente (do menino agressivo), ou outros casos de diferenças mais evidentes, pouco toleradas etc., a situação percebida por Karin como discriminatória pode ser um bom tema para reflexão, permitindo que nos acerquemos mais do universo de concepções deste grupo de crianças.

A esse respeito, a pesquisa realizada por Oliveira, I. (1995) chama a atenção para o fato de que, embora a discriminação possa ser feita com base nos sinais diacríticos étnico-raciais (cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz etc.), nos padrões socialmente valorizados (como, por exemplo, tipos altos e esguios) ou formas de comportamento

(bagunceiro, exibido, alegre etc.), o significado mais profundo de tais atribuições supostamente visíveis ou constatadas, comporta sentidos forjados no contexto social, mas não necessariamente explícitos. Isso explica, por exemplo, porque dois alunos negros podem receber tratamentos diferenciados de seus colegas. No contexto estudado pela referida autora, só eram chamados de "pretas" as meninas que eram pobres, o que obviamente eliminava do processo discriminatório os meninos e as colegas que, embora negras, tivessem uma melhor condição social. Em outras palavras, chamar de preta, naquele grupo, remetia a uma tríplice discriminação: ser preta, mulher e pobre.

Brincadeiras mais agressivas não são bem-vindas na escola por não serem um comportamento desejável e também por significarem um risco maior de que as crianças acabem se machucando. Discernir até que ponto uma "briguinha" se configura como brincadeira ou ultrapassa os limites, chegando a incomodar de verdade, é uma questão negociada entre as crianças a cada situação, e dificilmente um adulto "de fora" conseguiria perceber esse limiar. Houve nos depoimentos algumas circunstâncias desse tipo, como se pode ver na conversa estabelecida neste grupo focal, na EMEI:

> Elisa- *É, e a gente ainda leva bronca por...*
> Giovana- *Por causa dos meninos.*
> Amanda- *E o Nei empurrou eu no chão.*
> Fátima- *Pegou eu assim e me jogou no chão, quase que eu me machuquei.*
> Giovana- *E depois saiu chorando.*
> Elisa- *É, e depois ele chora porque a gente...*
> Jorge[20] - *Ele não chorou, ele mentiu que chorou.*
> Giovana- *É, a Amanda acreditou e ficou de bem dele.*
> Amanda- *Ele disse: desculpa, ah... tudo bem!*
> (GF-I, Amanda, Elisa, Fátima, Giovana, Jorge)

As crianças revelam durante esse diálogo um comportamento coeso enquanto grupo, consistente com relação aos significados compartilhados, pois vão uns completando as frases de outros, compartilhando a narrativa. O confronto mencionado anteriormente, entre as posições dos meninos e das meninas, surge no conteúdo narrado, mas tem uma trégua na intervenção de Jorge que, representando o perfil masculino, faz questão de desmascarar o falso choro do colega de quem se fala, mantendo assim a atitude empática que o grupo compartilha nesse momento.

---

[20] Jorge foi uma das crianças entrevistadas na EMEI que não fez parte da Fase II da pesquisa, tendo sido mantida apenas a sua participação neste grupo focal da Fase I.

2.1.4. Concluindo

Analisando as interações em geral descritas pelas crianças, podemos ressaltar alguns aspectos que chamam a atenção. A freqüência maior de relatos na EMEI sobre brincar e conversar dentro da sala de aula corroboram a idéia de que a dinâmica de aula na EMEI pode favorecer mais as interações entre as crianças. Na EMEF essas formas de interagir foram relatadas como estando presentes principalmente fora do espaço da sala de aula. Apesar disso, acontecem também na classe, mesmo que seja à revelia da professora. Nesses contatos interativos, ressalta-se uma atitude presente de forma geral entre as crianças, caracterizando sua necessidade dialógica, que parece um "fio" que tende a se manter, mesmo quando há tentativas de proibi-lo.

A confirmação que as crianças entrevistadas dão em seus depoimentos, de que o brincar é a principal forma de interação e está muito presente na escola, apesar das restrições que existem, já é algo sabido: faz parte do senso comum. Brincar faz parte da escola como também faz parte de qualquer lugar onde exista alguma criança (de qualquer idade). Para Benjamin (1984), a brincadeira atende à necessidade da criança, motiva sua ação sobre o mundo. A valorização do brincar demonstrada pelas crianças em seus depoimentos está de acordo com a premissa defendida por estudiosos sócio-históricos, que consideram a brincadeira como "atividade principal" da criança nessa faixa etária (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001; ELKONIN, 1980). Sendo assim, uma questão que se pode colocar é até que ponto isso pode ou não fazer parte do "currículo oficial" da escola.

2.2. Entre professor e aluno

O mais importante trabalho do professor é ser capaz de
"introduzir" os alunos num mundo novo
que eles desconhecem e do qual
só podem gostar depois de o conhecerem.
(Nóvoa, 2006)

No trabalho desenvolvido na instituição escolar, a relação "instituída/instituinte" entre professor e aluno é a principal matéria-prima, permeando toda prática educativa (AQUINO, 1999). Na abordagem vygotskiana, onde a interação social e a linguagem são reconhecidos como importantes fatores constitutivos do sujeito, a figura do professor, como adulto significativo na vida da criança, tem valor destacado (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001). As crianças, especialmente por não terem ainda a possibilidade de exercer um distanciamento reflexivo das situações vividas, costumam ser muito permeáveis às orientações e concepções dos adultos significativos para elas. Destaca-se assim a importância da qualidade da interação com o professor no universo simbólico infantil, com inevitáveis conseqüências cognitivas e afetivas.

De fato,

> a conduta do professor em relação ao aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo dependem, em grande parte, dos comportamentos que percebe que o professor mantém em relação a ele (CUBERO; MORENO, 1995 p.255).

Ao lado de toda configuração escolar (sua forma de organização, os limites instituídos, a expectativa sobre os alunos, a rotina da prática cotidiana), o poder do professor é inegável e decisivo. Como figura para onde convergem todas as propostas educacionais e de onde partem todas as iniciativas voltadas para os alunos, está em suas mãos a possibilidade de (re)criar o clima em sala de aula, imprimindo valores e dinâmicas mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

Nessa perspectiva, buscar conhecer e compreender melhor o ponto de vista da criança sobre a relação professor-aluno pode contribuir para uma realimentação dessa relação, para mantê-la viva, saudável e produtiva.

Ao concentrar a análise do corpus nos aspectos de ordem mais social, é importante verificar que tipo de representação as crianças têm da interação que vivenciam na escola com sua professora. É este um tema que gera espontaneamente muito interesse entre as crianças, razão pela qual pude colher muitos comentários espontâneos sobre ele, além das respostas

obtidas de forma mais dirigida nas entrevistas. A análise e organização dessas respostas resultou no Quadro 4 – Depoimentos sobre interação professor-aluno, que pretende dar uma visão geral da perspectiva infantil sobre a interação entre professor-aluno:

QUADRO 4
Depoimentos sobre interação professor-aluno

		Referências pessoais à professora	Interações protagonizadas pela professora	
			Quanto a comportamento	Quanto a aprendizagem
Adriano	EMEI	*Dá bronca*	*Deixa brincar*	*A professora lê; dá desenho*
	EMEF	*Fica brava, grita*	*Fica brava com coisa errada (bagunça)*	
Amanda	EMEI	*E brava; Eu gosto dela*	*Briga bem brigado; bronca dá medo*	
	EMEF	*Já nasceu brava; sabe ficar brava mesmo*	*Brinca com a gente dá bronca por bagunça*	
Cauê	EMEI	*É bonita, legal Dá coisas*	*Briga por coisa errada*	
	EMEF	*É bem legal; não briga*		*Não pega muito no pé*
Elisa	EMEI	*Às vezes é brava Às vezes é boazinha*	*Briga e dá castigo por bagunça*	*Dá pouca lição; tá dando pouca aula*
	EMEF	*É chata demais*		*Dá negócios chatos*
Ênio	EMEI	*Briga; grita É legal*	*Dá castigo por bagunça*	*Faz atividades*
	EMEF	*Gosto dela; é legal*	*Briga por coisa errada*	*Põe lição na lousa*
Fátima	EMEI	*É bonita*		*Faz muita letra conta história das letra*
	EMEF	*Ela é chata pra nós*	*Não deixa ir no banheiro*	*Dá muita lição; faz lição*
Gabriela	EMEI	*É legal, bonita; não briga*	*Leva pro parque; dá bronca nos meninos*	
	EMEF	*É muito bonita; gosto dela; não briga*	*Brinca com a gente; não deixa ir no recreio*	*Professora da lição de brincadeira*
Giovana	EMEI	*É legal É brava*		*Dá trabalhos legais*
	EMEF	*É legal; eu gosto dela Dá bronca*	*Brinca muito*	*Briga por causa da lição Dá lição de brincadeira;*
Giúlia	EMEI	*É legal. Tem vez que é chata;*	*Faz brincadeira*	*Lição chata. Dá lição facinha, legal*
	EMEF	*É legal Dá bronca; é chata*	*Fica irritada com confusão da classe*	*Dá coisa difícil*
Inês	EMEI	*Fica brava*	*Quem bagunça fica por último pra sair*	*Dá lição Conta historia,*
	EMEF	*Legal, ruim; legal, ruim*		*Dá um monte de lição. Quando não consigo falo pra professora*
José	EMEI	*É muito boa Dá umas bronca*		*Faz coisa legal*
	EMEF	*É legal; um pouco legal*		*Põe muita lição na lousa; lê poesia*
Júlio	EMEI	*É legal Briga*	*Deixa trazer brinquedo; manda abaixar a cabeça*	*Dá lição*
	EMEF	*É legal Dá bronca*	*Dá castigo*	*Junta mesas: trabalho em grupo*

Karin	EMEI	*Muito bonita; legal É muito brava*		*Lê, dá lição legal Gosto de tudo*
	EMEF	*É linda, legal, cabelo loiro*	*Grita se as criança fala muito.*	*Brava com coisa errada Dá coisa muito legal*
Kátia	EMEI	*É legal Fica brava*	*Dá brinquedo*	
	EMEF	*É muito legal. Grita, fica brava*	*Grita quando alguém fez alguma coisa errada.*	*Grita se não fiz a lição direito. Ensina,, explica*
Leonardo	EMEI	*É legal Fica brava*		*Dá atividade difícil*
	EMEF	*É boa. Grita, fica brava*	*Não deixa ir no recreio sem terminar a lição*	*Faz lição de caça-palavra*
Levi	EMEI	*É bem legal. Brava.*	*Dá castigo: cabeça baixa*	*Atividade desenho livre*
	EMEF	*É legal Fica brava, briga*		*Dá lição bem facinha. Muita lição na lousa*
Maíra	EMEI	*Legal comigo e com minha mãe. Dá bronca*	*Dá castigo quando faz coisa errada*	*Ensina as coisa*
	EMEF	*É legal comigo Briga com a sala*		*Passa lição legal*
Matheus	EMEI	*É legal, eu gosto dela Briga*	*Briga e dá castigo quando nós faz zoada*	*Lê, dá um monte de coisa legal, que eu gosto*
	EMEF	*Eu gosto dela*	*Grita quando alguém fez alguma coisa errada*	*Dá atividade de montar palavras*
Thomaz	EMEI	*Às vezes briga*	*Dá castigo quando alguém se machuca*	*Dá lição que a gente sabe; desenho livre*
	EMEF	*É muito legal Briga*		*Dá lição que eu gosto. Lição difícil, muita cópia*
Yuri	EMEI	*É legal; fica feliz quando a gente chega; brava*	*Fica brava quando a gente se mete em confusão*	
	EMEF	*É legal, bonzinha; Alguma vez é chata; chega nervosa*	*Dá brinquedinho*	*Dá folhinha pra desenhar; briga por não fazer lição direito*

A partir das opiniões expressas pelas crianças em seus depoimentos surgiram duas categorias: uma relacionada a características mais pessoais atribuídas à professora e outra ao tipo de mediação protagonizada por ela. Apoiei o delineamento dessas categorias em aspectos apresentados nas pesquisas de Souza (2006) e Colombo (2007), que também estudaram a relação professor-aluno, caracterizando algumas dimensões presentes nas atividades de ensino. Entre as mediações protagonizadas pelas professoras, destaquei aquelas de caráter pedagógico de outras mais ligadas a comportamentos relacionados a circunstâncias mais gerais. Considerei de caráter pedagógico situações relacionadas a tarefas como ler, escrever, desenhar, dar aulas expositivas e propor lição, envolvendo o uso de materiais mais tipicamente escolares como cadernos e lousa. Como comportamentos relacionados a circunstâncias mais gerais, considerei as interações pautadas em atividades de lazer e em normas de convivência Os enunciados das crianças foram também classificados conforme sua caracterização mais tipicamente indicativa de aspectos positivos ou negativos.

Partindo desse quadro e do conjunto de seus significados, é preciso fazer o caminho inverso, reconstruindo a configuração mais individualizada, com a descrição de alguns exemplos que podem auxiliar na compreensão das disposições pessoais dos sujeitos.

2.2.1. Referências pessoais à professora

A cada díade professor-aluno estabelece-se uma interação completamente diferente, influenciada e influenciando também o contexto social à sua volta. De modo geral, de acordo com o que nos ensina Aquino (1999), espera-se que entre professor e aluno haja respeito, vínculo afetivo positivo e ocupação de papéis sociais definidos claramente. Para além dessa base comum, as características pessoais da professora são parte intrínseca do jogo relacional estabelecido no contexto da sala de aula com cada uma das crianças e com o grupo classe, considerada em sua dinâmica própria.

Numa sala de aula, os diversos alunos de uma mesma professora terão necessariamente diferentes percepções sobre ela, estabelecendo diferentes tipos de interação. Dedico-me neste momento à caracterização desses olhares infantis para a figura da professora, destacando as referências feitas diretamente a ela.

De uma maneira polarizada, típica da dimensão infantil, as crianças pesquisadas utilizaram poucos adjetivos para expressar sua aprovação ou desagrado à professora. Dezessete crianças na EMEI falaram de forma positiva de sua professora, sendo exceção a isso apenas Adriano, Inês e Thomaz. Na EMEF também dezessete crianças fizeram elogios à professora, tendo apenas Adriano, Elisa e Fátima deixado de fazê-lo. .

Os enunciados das crianças podem ser associados a diferentes contextos, de acordo com as palavras utilizadas, com o tipo de entonação empregada. Com relação à maioria das crianças, que falou positivamente da professora, pode ser observada uma gama variada de posicionamentos, que vai de formas mais afetuosas e entusiasmadas até elogios feitos de maneira apenas prosaica. Há crianças que usaram exclusivamente adjetivos positivos, e outras que mesclaram referências positivas a negativas. Entre os casos mais típicos de uma admiração especial dedicada à professora cito Gabriela, que caracterizou sua professora na EMEI como sendo:

> Gabriela - *Legal e... bonita! Eu gosto dela!*
> (E-I - Gabriela)

Na EMEF ela assume posição similar ao responder sobre o que acha de sua professora:

> Gabriela - *Ela é muito bonita, eu gosto dela. Eu gosto muito da minha mãe... Eu gosto também do meu pai, né?*
> (E-II Gabriela)

Nas duas ocasiões Gabriela enaltece a professora e explicita sua afetividade com relação a ela. No depoimento que faz na EMEF ela vai além, como que igualando o *status* da professora ao de seus pais, ao mencioná-los logo em seguida, numa continuidade temática. Isso pode ser compreendido no contexto da alta valorização que a escola e a professora costumam manter nessa faixa etária (CUBERO, MORENO, 1995; COLELLO, 1997).

Muitas crianças (dezessete na EMEI e treze na EMEF) utilizaram adjetivos negativos para falar sobre suas professoras, tais como: ¨chata¨, ¨brava¨, ¨ruim¨. As crianças que não se dirigiram com palavras críticas às professoras foram Cauê, Fátima e Gabriela na EMEI e Cauê, Ênio, Gabriela, José, Karin, Maira e Matheus na EMEF.

A forma como Elisa se expressa sobre sua professora na EMEF pode exemplificar a visão critica das crianças com relação a sua professora:

> Elisa - *Na primeira vez* (primeiro dia de aula) *ela* (professora) *não queria que a gente se assustasse, então ela não brigou com a gente. Agora ela já tá brigando.* (...) *Ah! Ela é chata! Chata demais! É brava!*
> (E-II - Elisa)

Procurando explicar a percepção diferente que teve da professora no primeiro dia de aula e no cotidiano vivido posteriormente, Elisa lança mão de uma hipótese um tanto elaborada, como se a professora tivesse voluntariamente planejado iludir os alunos com uma imagem mais ¨boazinha¨ no início das aulas. Vejamos como ela trata desse tema por ocasião da entrevista no grupo focal, na EMEF, ao responder à pergunta sobre o que acha de sua professora:

> Elisa - *Chata, chata! Muito chata, minha professora é!*
> Amanda- *Ah! Muito linda!*
> Adriano- *É chata.*
> Enio e Cauê – *Legal! Legal! Legal!*
> Elisa- *Chata!*

> Amanda – *Olha!... Eu vou contar pra ela!*
> (GF-II, Adriano, Amanda, Cauê, Enio, Elisa)

Como se vê, Elisa reafirma perante seus colegas sua opinião negativa com relação à professora. Sendo vista na escola como uma "boa aluna", que mantém um "bom relacionamento" em geral (DC-I e DC-II), Elisa demonstra uma atitude de crítica que destoa do que seria mais tipicamente esperado. De fato, ela representa uma combinação pouco comum, por estar conseguindo bons resultados na escola, encaixando-se bem nos padrões considerados ¨adequados¨, ao mesmo tempo em que se mostra questionadora, inconformada com sua relação com a professora na escola, principalmente na EMEF. Essa posição assumida por Elisa pode estar relacionada ao apoio que ela tem em casa para criticar a escola, já que a mãe, que acompanha com bastante proximidade a escolaridade da filha, ensinando em casa também, considera que a escola está "muito fraca" para ela (DC-II).

Algumas crianças, em seus depoimentos, assumiram uma posição ambígua ao elogiaram suas professoras e mencionaram logo a seguir alguma crítica a elas. Isso em geral aconteceu através da justaposição de adjetivos que se opõem claramente, em frases próximas ou, mais raramente, na mesma frase, como pode ser visto nesse trecho da fala de Inês, na EMEF:

> Inês- *A minha professora é muito legal. Mas tem vez que ela é ruim. Tem vez que ela é ruim e tem vez que ela é legal. Legal-ruim, legal-ruim...*
> (E-II - Inês)

Inês não parece perceber essa oposição entre duas opiniões tão diversas com preocupação, não apresentando justificativa para isso. Admitir esta convivência entre duas opiniões opostas pode auxiliar na compreensão da forma como Inês se comporta em geral na classe. Sendo uma menina classificada com "uma das piores alunas" pela professora, pude constatar em observação na classe (DC-II) que muitas vezes ela não chega a compreender algumas ordens dadas, inclusive lições que a professora demonstra na lousa Parece que Inês oscila na relação com a professora, ora sentindo-se abandonada e incompreendida, ora lisonjeada com o seu auxílio e atenção.

2.2.2. Mediação protagonizada pela professora

Ocupando lugar privilegiado na interação que tem lugar na sala de aula, o professor é tradicionalmente e ainda hoje, quem costuma centralizar a dinâmica comunicativa na sala de aula. Como a criança vê isso e que representação ela tem da professora enquanto interlocutor? Estará a professora sendo percebida como acessível no contato comunicativo, ou não? Estará sendo uma referência e representando uma possibilidade de acesso ao mundo do saber, como é o objetivo da proposta educativa? Essas são questões a serem tratadas aqui.

Um olhar mais próximo ao contexto em que se envolvem alguns desses casos pode fornecer interessantes detalhes para a compreensão dos aspectos subjetivos ligados à base de cada cenário específico. O Quadro 4, apresentado no início deste segmento, mostra a grande freqüência de depoimentos que destacam aspectos positivos quando se referem a atitudes da professora, tais como a cessão de brinquedos, a promoção de lições de que gostam etc. Giovana nos serve como exemplo desse tipo de caso, pois manteve um tom mais positivo em seus depoimentos nos dois momentos pesquisados. Na EMEI ela se manifestou assim sobre sua professora:

> Giovana - *Legal... Ela é legal.*
> P- Como assim, por que ela é legal?
> Giovana - *Hum... Os trabalhos são legal... É... o de palavra-cruzada é legal, desenhar é legal...*
> P- E o que você não gosta que a professora faça?
> Giovana - *Nada!*
> P- Tem alguma coisa chata que aconteceu, que não foi legal?
> Giovana - *Não!*
> (E-I - Giovana)

No ano seguinte, ela se refere de forma semelhante a sua nova professora:

> Giovana - *Legal.*
> P- O que você gosta nela?
> Giovana - *É que ela brinca muito com a gente...* (...) *Ela faz assim, ó: "Olha uma barata no chão". Todo mundo... as meninas sobe em cima da cadeira e ela fala: "Mentira!"e a gente começa a rir...*
> (E-II - Giovana)

Giovana denota a empatia estabelecida em relação a sua professora falando animadamente de circunstâncias que vivenciou em classe como agradáveis, tanto na EMEI como na EMEF. Os trabalhos de caráter pedagógico são lembrados na EMEI para qualificar a professora como ¨legal¨. Isso pode ser considerado uma situação ideal, onde a imagem da professora aparece associada ao trabalho escolar de maneira positiva, possibilitando uma união entre os objetivos educacionais e o envolvimento lúdico da criança. Na EMEF Giovana

demonstra como tem acompanhado de maneira bem próxima e desfrutado do contato comunicativo com a professora. O episódio de uma brincadeira que a professora fez com a classe toda (a ¨mentira¨ sobre a barata), foi narrado com um viés personalizado por Giovana, demonstrando a apropriação feita por ela do contexto geral para seu âmbito mais pessoal, caracterizando o compartilhamento de significados e a fruição de prazer experienciados no contexto da classe com a professora. Além desses exemplos, também a ausência de críticas nos dois depoimentos evidencia a boa relação de Giovana com a professora, assim como de sua adaptação bem sucedida ao contexto escolar.

De maneira bem diferente, outras crianças mencionaram principalmente aspectos negativos, evocando atitudes da professora que denotam ausência de apoio, bronca, castigo, postura ameaçadora e injustiça. Vejamos como Adriano, um dos exemplos dessa subcategoria se manifesta ao responder à pergunta sobre o que acha de sua professora na EMEF:

> P- O que você tá achando da sua professora?
> Adriano - *Não sei.*
> P- O que a sua professora faz que você gosta?
> Adriano - *É nada.*
> P- Tem alguma coisa que você lembra que ela já fez que foi legal?
> Adriano - *Nada.*
> P- E alguma coisa chata, que você não gosta?
> Adriano - *Ela grita.*
> P- Por que ela grita?
> Adriano - *Porque tava fazendo bagunça.*
> P- Quem tava fazendo bagunça?
> Adriano - *Os outro.*
> P- Você também tava fazendo bagunça?
> (acena negativamente)
> (E-I - Adriano)

Como se pode depreender dessa enunciação, a interação de Adriano com a sua professora não se configura como algo animador. Apesar de inicialmente tentar se manter distante, com um lacônico ¨não sei¨, acaba dizendo claramente não gostar de nada que a professora tenha feito. Em contrapartida, evoca prontamente o que acha ruim: o fato da professora gritar ¨porque tava fazendo bagunça¨. Adriano não deixa claro quem ¨tava fazendo bagunça¨, isentando-se de referências mais pessoais. De acordo com circunstâncias que presenciei em sua classe, no entanto, posso afirmar como provável que ele esteja incluído entre as crianças que estavam fazendo bagunça (DC-II). De fato, não foi raro observar situações em que Adriano foi repreendido diretamente pela professora, tanto sozinho como em contexto coletivo, junto a alguns colegas ou mesmo com a classe toda. Em seu

depoimento, Adriano parece evitar sua exposição, preservando algumas informações, como é o caso da repreensão que recebe da professora. Num outro momento da entrevista na EMEF, ao falar do que se lembra do "parquinho" (a escola do ano anterior), Adriano reforça os pontos já mencionados anteriormente:

> P- O sua professora do prezinho fazia?
> Adriano - *Era... desenho.*
> P- E o que ela fazia que você não gostava?
> Adriano - *É... deixar os outro de castigo.*
> P- E como era o castigo?
> Adriano - *É em pé.*
> P- Aonde ficava em pé?
> Adriano - *Perto das coisa.*
> P- Assim, do lado da carteira mesmo?
> Adriano - (acena afirmativamente)
> P- E este ano, como é? Tem castigo também?
> Adriano - *Aqui não fica de castigo.*
> P- E quando tem uma lição na lousa e não copia tudo, o que acontece?
> Adriano - *É... ela manda copiar até a hora de ir embora.*
> P- E isso já aconteceu com você?
> Adriano- (acena afirmativamente)
> (E-II - Adriano)

Em seu enunciado, Adriano associa de forma explícita a adjetivação negativa com a EMEI e positiva com a EMEF. Parece haver uma clara disposição de preferência pela escola atual, mesmo que não possa também ser considerado bem adaptado a esta escola no momento analisado. Adriano não conta com um vínculo de empatia com sua professora, mas dá sinais de esforço para se encaixar no "esquema" de trabalho escolar dentro de suas possibilidades, conforme observações do Diário de Campo (DC-II). Ele parece querer fazer algo correto ou agradável aos olhos da professora, mas isso tem passado desapercebido, já que não consegue atingir bons resultados nessas tentativas: continua lento e defasado quando comparado a seus colegas de classe.

Conforme se pode ver no Quadro 4, na maioria dos depoimentos co-existem argumentos favoráveis e críticas às diversas situações descritas como protagonizadas pelas professoras. Amanda representa um desses casos, como se pode ver em seu depoimento na EMEI:

> Amanda - *Eu não gosto quando a professora fica brava comigo... Eu não gosto quando ela põe culpa nos outros... Eu gosto dela, mas às vezes ela dá uma bronca que eu fico com medo...*
> P- E você já levou bronca?
> Amanda - *Já.*
> P- Como foi?

> Amanda - *A professora às vezes dá bronca na gente, porque a gente fica bagunçando... gritando... ai dá dor de cabeça nela e ai ela briga! Um dia eu gritei tão alto, que ela brigou comigo bem! Sabe aquele bem brigado, mesmo? Só isso que eu sei sobre a escola.*
> P- E o que você acha da professora?
> Amanda - *Eu acho que a professora nasceu brava mesmo.*
> P- Por que?
> Amanda - *Porque ela é muito brava mesmo!*
> (E I - Amanda)

É interessante notar que, de forma aparentemente contraditória, Amanda passa de críticas a referências positivas sobre a sua professora, afirmando diretamente gostar dela. Sendo uma criança bem animada, Amanda expressa de forma enfática como a bronca da professora chega a deixá-la com medo. Ao mesmo tempo, ela consegue considerar o ponto de vista da professora como tendo seus motivos para brigar, já que "a gente fica bagunçando... gritando" – o que, supostamente, causa dor de cabeça na professora. A conclusão a que ela chega denota uma tendência a cristalizar uma forma mais crítica de ver a relação com sua professora, ao identificar a atitude de ficar brava como algo intrínseco e natural ("a professora nasceu brava mesmo"). De acordo com o que observei na classe (DC-II), Amanda é freqüentemente repreendida pela professora, que chama a sua atenção tanto porque conversa (ou tenta conversar) com outras crianças, como porque costuma ser muito lenta para realizar as lições exigidas. Amanda é considerada uma "aluna fraca" pela professora e não tem demonstrado interesse nas atividades escolares em geral, sendo descrita como "muito dispersiva" e "às vezes imatura" (DC-II). Apesar desse viés também negativo que parece estar presente na relação de Amanda com a professora no que diz respeito a atividades escolares, a menina não mencionou especificamente esse tipo de queixa quando se referiu às brigas e broncas da professora. No grupo focal[21], Amanda procurou manter uma posição mais conciliadora, não assumindo inicialmente de forma aberta as críticas que fez na entrevista individual comigo. Conforme se pode ver no diálogo reproduzido anteriormente, Amanda, além de fazer um elogio ("muito linda"), ameaça sua colega Elisa de contar para a professora a reprovação feita pelos colegas. Parece assim que Amanda, seja por medo, por gostar dela ou por vergonha da professora, evita expor uma opinião mais crítica no âmbito "público", preferindo preservar a imagem de um relacionamento idealizado.

---

[21] Ver (GF-II – Adriano, Amanda, Cauê, Ênio, Elisa) na página 98.

Ilustrando outro tipo de situação, onde a professora é mencionada de forma negativa, relacionada a atividades tipicamente escolares, vejamos como três crianças da EMEF, narram o que acontece. Comecemos por Karin:

> P- Tem alguma coisa que você não gosta da professora, alguma coisa que não é legal?
> Karin - *É que a gente fica falando muito e ela não gosta, dá grito! Ah! É isso... também quando alguém faz alguma coisa muito ruim, muito errado, assim... ela pega na camisa e força meu amigo lá... porque eu já vi ela fazendo... porque ele não sabe de nada...*
> P- Que amigo?
> Karin - *O Adriano. Um que fica lá do lado de mim...*
> (E-II- Karin)

Kátia:

> P- Como que é na sala de aula?
> Kátia - *Ah! É uma gritaria! Gritaria... correria... Aí a professora. briga com quem fica gritando e correndo.*
> P- E já aconteceu dela brigar com você?
> Kátia - *Ah... Ãhãn!... já.*
> P- Por que? O que você tinha feito?
> Kátia -*Não era comigo, era com a menina da frente, na minha frente... quando ficava falando comigo, aí eu distraia... que eu tava fazendo minha lição... distraia, a professora brigava comigo...*
> (E-II- Kátia)

Yuri:

> P- O que você não gosta?
> Yuri - *Eu to gostando daqui... Eu só não gosto que a professora brigue comigo...*
> P- E por que ela briga com você?
> Yuri - *Porque eu não faço lição direito. Quando eu não faço lição ela briga comigo. Quando eu faço quase tudo certinho, ela fala "parabéns"*
> (E-II - Yuri)

Como motivos para a repreensão da professora, vemos nestes depoimentos se mesclarem os dois tipos de causas elencados no Quadro 4. Algumas crianças, como Karin e Kátia, contaram como motivos para as brigas da professora, de forma contígua, tanto eventos ligados a comportamento ("a gente fica falando muito"; "é uma gritaria e correria" etc.), como decorrentes de dificuldades na realização das tarefas escolares ("quando alguém faz alguma coisa muito ruim, muito errado, assim... ela pega na camisa e força meu amigo lá..." etc.). Yuri apresentou apenas queixa de repreensão da professora "quando não faço tudo certinho",

tendo apresentado logo o contraponto, assegurando que também ganha "parabéns" quando termina as lições.

Ainda com relação à forma como as crianças percebem a intervenção da professora em atividades tipicamente escolares, nota-se a existência de diversos depoimentos que mencionam expressões como "dá lição" ou "passa lição" para exprimir como as atividades são apresentadas a eles pela professora. Pode-se considerar que a conotação dessas expressões é de passividade, exatamente como uma imagem do tipo de relação professor-aluno mais tradicional, onde a assimetria entre os interlocutores da interação é tão grande que, ao professor, cabe a determinação total do *script* a ser desenvolvido em classe e, ao aluno, cabe apenas receber as ordens e cumpri-las.

Também chama a atenção a presença de casos como o de Cauê, Giovana, Giulia, Giovana e Thomaz, que referem, na EMEF, gostar da lição por ser "bem facinha" ou uma "lição que eu já sei". Assim, configura-se uma situação onde a professora é considerada "boazinha" porque "dá lição fácil" ou " não pega muito no pé", o que não necessariamente é um ponto favorável, como se pode depreender na discussão desenvolvida sobre esse assunto por Charlot (2002 p.441-442):

> Não é só a lógica da instituição que resta obscura aos olhos dos alunos, é seguidamente a do próprio saber e, por conseguinte, do ato ensino/aprendizagem. Assim, as enquetes empíricas mostram que, para muitos alunos, é o professor que é ativo nesse ato e não o aluno. Este deve, pensa ele, ir à escola, não fazer muitas besteiras e ¨escutar¨ o professor. Se ele faz isso, está em ordem, e o que segue não depende dele, mas do professor, que explica mais ou menos bem (bem explicar e reexplicar sem irritar-se, sendo aos olhos dos alunos, a primeira qualidade do bom professor): se o professor explica bem, o aluno saberá, se não, ele não saberá. Como diz um aluno, indo até o fundo desta lógica: a nota, na verdade, dá nota ao professor. Dito de outro modo, se o aluno não sabe (o que não é muito grave), se ele não "passa" para a série seguinte e não obtém seu diploma (o que é muito grave), o erro é do professor e da escola. Há ai, na própria relação com a escola e com o saber, uma fonte muito importante da tensão social no quotidiano.

Ao estabelecer um tipo de associação onde consideram melhor a professora que os deixa mais "livres", onde só o que interessa é o lazer, a criança não está desenvolvendo o que seria a relação mais típica da escola enquanto instituição, desejável porque fomenta a aprendizagem, que seria a do desafio para uma busca ativa em direção ao conhecimento.

2.2.3. Concluindo

A partir da análise dos depoimentos das crianças, foi possível perceber diferentes tipos de atitudes, de formas como elas se referem às situações vivenciadas na interação com suas professoras. Há crianças com atitudes questionadoras, que explicitam críticas com justificativas, contextualizando os problemas a que se referem. Há outras que se apresentam passivamente aceitando o que quer que aconteça, seja bom ou ruim, sem fazer qualquer crítica ou queixa, sendo isso algumas vezes associado a um tipo de supervalorização da professora, o que chegaria, num extremo, à submissão ou "idolatria" (reconhecimento da professora como alguém que detém uma verdade absoluta, sendo o que ela fala algo a ser considerado como certo e inquestionável). Há casos ainda de crianças que se mostram mais indiferentes, quase apáticas, não se envolvendo muito com as questões feitas a ela. Houve finalmente o registro de algumas circunstâncias que caracterizam a presença de receios e/ou vergonha da professora ou da exposição à classe.

Sendo o papel do professor, em princípio, o de mediar a relação da criança com o objeto do saber, a existência de uma associação negativa entre professor-aluno configura-se como algo preocupante. Conforme consideram Ferreiro (2005), Smolka (2003) e Colello (2007), entre outros, a escola deveria ser exatamente o lugar onde a criança estabelece um vínculo positivo com o processo de aprendizagem em si e com os conteúdos a serem aprendidos, o que pode e deve ser feito com a intermediação da professora.

3. INTERAÇÃO COM A LÍNGUA ESCRITA

"E muito mais fácil introduzir a língua escrita com alegria,
com entusiasmo e sem medo as crianças pequenas,
que devolver a um multirrepetente a confiança em si mesmo
para poder enfrentar de outra maneira uma aprendizagem
que só tem sido fonte de frustrações
(Emilia Ferreiro, 2005, p.48)

A língua escrita tem presença constante na vida cotidiana do mundo atual, cumprindo importantes funções, tanto em nível pessoal, enquanto constitutiva do próprio sujeito, como na adaptação do indivíduo à sociedade. Assim como acontece com outros saberes socialmente construídos, as crianças avançam gradativamente em seu processo de apropriação deste precioso bem cultural, a partir da exposição, desde seu nascimento, aos diversos significados e formas de uso dos diferentes tipos de linguagem, incluindo a escrita. As condições do contexto familiar e da trama social de cada criança variam muito, especialmente em nosso país, onde há enorme disparidade de níveis sócio-econômico-culturais (RIBEIRO, 2003; SOARES, 1991) e isso tem enormes implicações para o modo como cada um aprende, valoriza esse saber e se disponibiliza para a sua aquisição e uso. Para além da família, é principalmente a escola que figura como depositária da grande expectativa social de transmissão da bagagem cultural acumulada. A alfabetização ocupa um papel central entre os objetivos escolares por ser considerada básica para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que serve de ferramenta para outras importantes aprendizagens que se apóiam na língua escrita. Infelizmente as estatísticas têm mostrado um descompasso enorme entre metas e resultados conseguidos. De acordo com Ferreiro (2005), um dos desafios da escola tem sido exatamente o enfoque a que submete a língua escrita enquanto objeto social, por ocultar suas funções extra-escolares,

> precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o contrário (FERREIRO, 2005 p.20-21).

Crianças que vivem num ambiente permeado pela cultura escrita chegam à escola já conhecendo, em algum grau, os usos, funções sociais e valor da escrita, tendo assim mais condições de participar do processo de alfabetização, mesmo quando o ensino se faz por meio

de atividades artificiais e descontextualizadas, como é o caso do ensino tradicional. Há outras crianças, no entanto, que têm menos experiências com a escrita, e por isso compreendem pouco as suas funções e modalidades. Para estas crianças, é importante que haja na escola uma preocupação especial em estimular a apropriação da língua escrita enquanto algo que tenha sentido na vida, (como forma de comunicação, como diversão etc.). A não consideração dessa realidade acaba gerando práticas escolares que patrocinam o fracasso de muitas crianças na alfabetização e na escola (FERREIRO, 2005; COLELLO, 2007).

Esse tema vem merecendo extensos estudos e debates, tal é a sua natureza complexa e multifacetada. Buscar compreender melhor a criança que chega à escola é um dos importantes focos a serem estudados, sendo este o objetivo do presente capítulo: explorar o ponto de vista da criança sobre a língua escrita na escola. A que tipo de contexto de cultura escrita estão os alunos ligados? Como se sentem eles na escola com relação ao ler e ao escrever? Que tipo de relação estabelecem com essas atividades? Que sentido têm para eles essas atividades? Como vêem a si próprios enquanto sujeito-aprendiz em processo de alfabetização? No sentido de tentar responder a estas perguntas, os depoimentos das crianças me permitiram configurar as seguintes categorias de análise: 3.1. Características da cultura escrita familiar, 3.2. Leitura e escrita na escola e 3.3. Autoconceito acadêmico.

3.1. Características da cultura escrita familiar

A influência que tem o contexto cultural em que as crianças vivem sobre seu processo de alfabetização tem sido atualmente reconhecida entre os educadores. Isso tem relação direta com a concepção da aquisição da escrita como processo de construção cognitiva da criança, divulgada pelos estudos psicogenéticos na década de 80 e pelos estudos sobre letramento nos anos 90, ambos incorporados como subsídios nos documentos oficiais do que servem de orientação para a prática didática em nosso país, tanto em escolas públicas como particulares (COLELLO, 2007). De fato, a alfabetização inicia-se muito antes da chegada da criança à escola. As crianças "que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas" (FERREIRO, 2005, p. 19). As informações que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente são inacessíveis àquelas que vivem em contextos pouco letrados. Partindo desta concepção, uma importante questão para os educadores diz respeito ao conhecimento das diversas

realidades presentes no cotidiano de cada criança, visando o melhor ajuste do discurso e da prática didática que se instauram no espaço escolar.

Um breve panorama do tipo de ambiente familiar relacionado à cultura escrita das crianças pesquisadas foi considerado a partir das informações obtidas em entrevistas com os pais (expostas no Quadro 1, no Capítulo II), informações das professoras (DC-I e DC-II) e dos próprios depoimentos das crianças, que demonstraram, a partir de seu ponto de vista, como a língua escrita está presente em suas vidas cotidianas.

Os dados indicam que quatro crianças (Adriano, Gabriela, Inês e Yuri), no grupo pesquisado, podem ser caracterizadas como as menos favorecidas quanto ao contato com a cultura escrita. É interessante notar que essas crianças, com exceção de Gabriela, são descritas por suas professoras (desde a EMEI e também na EMEF) como alunos que enfrentam "dificuldades na alfabetização" ou "não acompanham o nível da classe". Vale lembrar, conforme já exposto anteriormente, que a falta de uma interface na escola que dê conta de "traduzir" os usos e funções sociais da escrita para o sujeito que não teve/tem esse tipo de experiência pode dificultar sobremaneira a tarefa de alfabetização tradicional. Adriano, Inês e Yuri são exemplos que se encaixam nesse tipo de situação, demonstrando pouco interesse pelas atividades de ler e de escrever mais freqüentes (principalmente na EMEF), como a cópia, a escrita de listas de palavras que começam com determinada letra ou som etc. Eles costumam fazer o mínimo exigido, deixando às vezes parte da lição sem fazer ou esquivando-se por completo da tarefa proposta.

Gabriela se destaca como um caso atípico, já que figura entre as crianças consideradas "boas alunas" pela professora (DC-I e DC-II). Um diferencial presente na história de Gabriela é a grande importância que sua família dá ao seu bom desempenho escolar e o empenho em acompanhar as orientações escolares em geral, como relata sua professora na EMEF (DC-II). Como seus pais trabalham fora de casa o dia todo, há um arranjo interessante na agenda diária de Gabriela, como opção para evitar que ela fique sozinha em casa a tarde inteira, conforme sua mãe relatou (DC-II). Gabriela freqüenta um grupo de apoio educativo mantido por uma instituição filantrópica ("Projeto"), para onde vai todos os dias após as aulas (11:30h), ficando até as 15 horas. Lá ela almoça, brinca, tem atividades pedagógicas e eventualmente faz a tarefa escolar com acompanhamento de um educador.

Analisando suas oportunidades de contato com material escrito, vejamos como Gabriela conta sua experiência, quando este tema foi abordado junto a seus colegas, no grupo focal, na EMEF:

P- O que você lê?
Gabriela- *Texto, alguma poesia, assim, que eu gosto de ler...*
Thomaz- *Eu tô lendo... eu só consigo ler a metade...*
P- Na sua casa vocês lêm alguma coisa?
Gabriela- *Revista, às vezes, quando tem.*
P- Que tipo de revista?
Gabriela- *Assim... como... revistinhas... velhinhas, mas eu leio, né?*
P- E livros, você tem?
Gabriela- *Não.*
P- E aqui na escola, tem livro pra ler?
Gabriela- *Não.*
Thomaz- *Hum-hum* (afirmativamente)
Levi- *Não!*
P- Tem ou não tem livro aqui na escola?
Todos - *Não!*
Gabriela- *No parquinho* (EMEI) *dava pra ler...*
Thomaz- *É, no parquinho a gente pegava livro pra ler. (...)*
Gabriela- *Também, no Projeto, quando a gente tá na salinha, né? A gente também lê livrinho.*
(GF-II - Gabriela, Levi, Thomaz)

Gabriela falou com interesse das atividades de leitura. Ela deixa transparecer a falta de opções de livros e revistas em sua casa, dizendo que lê "revista, às vezes, quando tem", "velhinhas, mas eu leio, né?". Essa falta, no entanto, tem sido compensada por Gabriela em alguns dos espaços educativos que freqüenta. Na EMEI ela e os colegas relatam ter tido acesso a livros na classe, o que é descrito com animação, denotando que essa experiência teve registro positivo. Observei, de fato, a existência de estantes com diversos livros nas classes da EMEI (DC-I). Essa situação muda na EMEF, onde as crianças negaram a existência de livros em seus depoimentos. De acordo com minha observação (DC-II), não há livros disponíveis nas classes de 1ª série; tampouco são feitas visitas regulares à biblioteca da escola. É no "Projeto" que Gabriela relata encontrar uma alternativa para manter seu contato mais próximo com os livros: "a gente também lê livrinho".

Nos casos em que há material escrito em casa, há diversas possibilidades de configuração das experiências concretas que as crianças têm com ele. Vejamos o exemplo de Amanda. Quando perguntei se ela tem livros em casa, ela declarou o seguinte:

Amanda - *Tem, mas eu não gosto, não! Eu nem sei ler!*
P- E tem alguém pra ler com você?
Amanda - *É que minha mãe é muito ocupada, tem meu irmão... e ele é muito pequeno!*
P- Mas você gosta dos livros ou não?

> Amanda - *É, tem uns muito legal, mesmo... Em casa não tem livro de criança, não... Aqui na escola tem livrinho bem legal, que a gente tem na sala, lá – você já viu, né?*
> (E-I - Amanda)

A simples existência de material escrito disponível não é condição suficiente para garantir um bom contato com a língua escrita. Amanda conta que tem livros em casa, mas assume não gostar deles, o que pode estar relacionado tanto com a falta de variedade (já que diz não ter livro de criança), como com a ausência de um mediador que a auxilie no caminho de se encantar com o universo letrado.

De maneira diferente das situações descritas anteriormente, outras crianças convivem em casa com farto material escrito, tendo uma rica estimulação relacionada ao uso da língua escrita. O caso a seguir exemplifica como isso pode acontecer. Giovana, na EMEF, nos fala sobre as atividades de leitura e escrita que pretende fazer:

> Giovana - *Quando eu aprender* (a escrever) *eu vou mandar uma carta pra minha amiga de Minas. Ela me mandou uma.*
> (E-II - Giovana)

Esta menina demonstra, ao mencionar uma ação futura, ter uma imagem prospectiva de si mesma como escritora. Isso só faz sentido porque ela faz parte de um contexto letrado, onde ações comunicativas significativas para ela (o contato com a amiga distante, em Minas, através de cartas) são possíveis, existem. Continuando a falar sobre as atividades de leitura e escrita, Giovana cita suas preferências:

> Giovana - *Eu gosto de ler livro, algumas coisas eu sei. E de escrever... um livro, né? Porque eu faço livros de desenhos...*
> P- Aonde? Aqui na escola?
> Giovana - *Não, na minha casa. Faço livros e vendo.* (...) *Pros meus vizinhos.*
> (E-II - Giovana)

Giovana não está ainda escrevendo alfabeticamente (DC-II), mas já tem experiências bem interessantes em casa com a confecção de livros. Mesmo não se tratando ainda de uma escrita formal, esse tipo de brincadeira contribui para o convívio com a função social do livro. Amplia-se assim também a experiência da criança, podendo provocar avanços nas concepções acerca da língua escrita que estão em franco processo de desenvolvimento neste período de sua escolaridade.

3.1.1. Concluindo

Considero esses exemplos como informações relevantes para a escola, podendo auxiliar na organização de atividades que venham a reproduzir vivências interessantes e apoiá-las, ou complementar o leque das experiências infantis, sobretudo nos casos dos alunos que tiveram menos possibilidade de vivê-las. Articular a intervenção pedagógica ao que já foi vivido pelo aluno parece, no entanto, algo ainda a ser conquistado. De fato, "a língua escrita permanece como mais um dos conteúdos escolares distantes da vida em função de princípios metodológicos ultrapassados, mas infelizmente tão arraigados nas práticas em sala de aula" (COLELLO, 2007, p.110).

3.2. Leitura e escrita na escola

A partir dos seus diferentes contextos de cultura escrita, as crianças pesquisadas falaram a respeito de como se relacionam com as atividades de ler e de escrever. Apresento uma visão globalizada de seus depoimentos no Quadro 5.

QUADRO 5
Depoimentos sobre interação com a língua escrita

		Atividades de ler e de escrever (em classe/lição de casa)	Queixas sobre cansaço
Adriano	EMEI	*Tem que escrever palavras.*	
	EMEF	*Escrever, desenhar; lição de casa é difícil.*	
Amanda	EMEI	*Tem que fazer palavras; não gosto de nada; não sei e é chato.*	
	EMEF	*Tenho vontade de rasgar a lição de casa.*	
Cauê	EMEI	*Faço desenho livre, pintura, cola.*	
	EMEF	*Faço lição: contornar, pintar, colar; gosto de escrever.*	
Elisa	EMEI	*Esta escola não é "forte"; a gente não aprende quase nada.*	
	EMEF	*Atividades chatas; é um pouco legal; lição de casa chata.*	*Dedo dói porque escrevo muito; eu tremo.*
Ênio	EMEI	*Livro, desenho, nome de pessoa, letra de mão; é difícil .*	
	EMEF	*A gente faz muita coisa; tem muita lição de casa, é difícil mas é legal.*	*Cansa, quando dói a mão, escrevo com a outra mão.*
Fátima	EMEI	*Tem muita letra; leio em casa.*	
	EMEF	*Ler, escrever nome de bicho; copiar da lousa; não gosto; muito difícil, "esforçante"; lição de casa é ruim.*	
Gabriela	EMEI	*Escrevo e leio palavras.*	
	EMEF	*Gosto da lição; tem lição de casa .*	

Giovana	EMEI	*Escrevo palavras (nome de bichos); leio livrinhos; Vou escrever carta.*	*Canso; muita palavra pra escrever; não agüento.*
	EMEF	*Leio, escrevo; faço livros (de desenho) em casa;. lição de casa legal.*	
Giulia	EMEI	*Faço muita lição difícil, escrevo letra de mão.*	
	EMEF	*Faço livrinho, lição de matemática, letra de mão, a gente lê bastante; lição de casa fácil, eu gosto.*	
Inês	EMEI	*Tem que ler palavras; muita cópia; não gosto.*	
	EMEF	*Faço calendário, lição, caderno de quadradinho.*	*Lápis faz doer: braço e mão.*
José	EMEI	*Faz lição pra aprender, monte de atividade, escrever.*	
	EMEF	*Faço coisa que tá colada no caderno; escrevo palavra.*	
Júlio	EMEI	*Coisa de matemática e de pintar; aprendo letra de mão; minha mãe faz e eu copio.*	
	EMEF	*Faço calendário; lição de casa: gosto; as vez é chato.*	
Karin	EMEI	*Escrevo palavras; eu pego livro na classe.*	
	EMEF	*Lê livro junto, escreve palavras na lousa, no caderno; lição de casa legal; nem é difícil.*	
Kátia	EMEI	*Fazer desenho; escrevo o nome, as palavras*	
	EMEF	*Escrever as letras, pra gente aprender. Lição de casa legal, minha mãe ou meu pai ajuda.*	*Mão fica doendo de tanto escrever.*
Leonardo	EMEI	*A gente escreve bichos começado com "C"; faz letra de mão; faz número; gosto do jogo de letras.*	
	EMEF	*Eu estudo; copio da lousa; se não copiar tudo fica sem recreio, lição de casa às vez é difícil.*	*Mão dói, porque tem que segurar o lápis com força .*
Levi	EMEI	*Ler um monte de palavra que a professora escreve.*	
	EMEF	*Gosto da lição de casa, é fácil; escrever é até legal.*	
Maíra	EMEI	*"Escrita espontânea", ver livrinho, matemática.*	
	EMEF	*Lição, matemática, copiar; gosto de escrever; aprendo palavras com acento, final "m"; tarefa é muito fácil.*	
Matheus	EMEI	*Escrevo nomes de bicho.*	
	EMEF	*Nós escreve, forma palavra, copia; muita lição de casa; é chato.*	
Thomaz	EMEI	*Desenho livre, recortar, colar, fazer letras.*	
	EMEF	*Copiar história da lousa, escrever no caderno, lição de matemática; lição de casa: gosto muito.*	*Desenhar e escrever muito faz doer a mão.*
Yuri	EMEI	*Leio uma palavra e escrevo.*	
	EMEF	*Escrevo um monte de letra, nome da escola; copiar.*	

As referências que as crianças fizeram às atividades de leitura e escrita foram algumas vezes apenas descritivas, enquanto outras indicam opiniões francamente negativas ou positivas. Para efeito de organização dos dados obtidos, procedo aqui à enumeração de algumas sub-categorias, consideradas para fins de análise: 3.2.1. Atividades de leitura e escrita desenvolvidas em classe; 3.2.2. Lição de casa e 3.2.3. Queixas de cansaço ao escrever.

3. 2.1. Atividades de leitura e escrita na sala de aula

Tratando inicialmente das atividades de leitura e escrita desenvolvidas em classe, as crianças relataram diversas formas de lidar com elas, podendo ser divididas de maneira geral em cinco grupos: a) crianças que são consideradas como tendo dificuldades na alfabetização e apresentam visão negativa das atividades escolares (Adriano, Amanda e Fátima); b) crianças que são consideradas como tendo bom nível de aprendizagem e apresentam visão negativa (Elisa e Giovana); c) crianças que são consideradas como tendo dificuldades na alfabetização e apresentam visão positiva das atividades escolares (Inês e Yuri); d) crianças que são consideradas como tendo nível bom ou regular de aprendizagem e apresentam visão positiva das atividades escolares (Cauê, Enio, Gabriela, Giulia, Karin, Kátia, Levi, Maira e Thomaz) e e) crianças que apresentaram discursos sem conotação positiva ou negativa quanto à relação com as atividades escolares, sendo considerados como descritivos (José, Julio, Leonardo e Matheus)

a) Crianças que são consideradas como tendo dificuldades na alfabetização e apresentam visão negativa das atividades escolares

Adriano, Amanda e Fátima têm sido considerados como crianças que enfrentam grandes dificuldades na aprendizagem escolar em geral (DC-I e DC-II) e referem não gostar ou ter problemas com as atividades de ler e de escrever na escola. Nos três casos também há referências das professoras sobre o pouco apoio que têm das famílias para a realização de lições de casa, havendo da parte dessas famílias ausências repetidas às reuniões realizadas na escola.

O depoimento de Amanda é claro e direto, narrando sua vivência com as atividades de escrita, que a incomodam já desde a EMEI:

> Amanda - *Ah, tem que fazer umas palavras, aí eu não sei, né? Tem gente que faz... depois a professora põe na lousa, e eu copio.* (...) *Eu não gosto de nada, porque eu não sei, e é chato!* (...) *Tudo! É qualquer coisa, é chato! Porque é muito difícil, entendeu? E é só isso que é.*
> (E-I-Amanda)

Assim como neste exemplo dado por Amanda, há diversas atividades de ler e de escrever na escola que são feitas de maneira mecânica, como um típico exercício escolar, gerando situações que carecem de sentido para as crianças, como exemplifica também o relato de Adriano:

> Adriano - *Tem que escrever boi, cavalo, sapo, chupeta, cachorro...*
> E pra que você escreve essas palavras?
> Adriano - *Pra por na folha, aí a professora vê.*
> (E-I - Adriano)

Os objetivos vazios de significados práticos ("pra por na folha, aí a professora vê" e "pra escrever") não parecem motivar as crianças a escrever nas atividades descritas nesses depoimentos, uma vez que se constituem em palavras soltas, com destino incerto. De acordo com diversos autores (COLELLO,2007; FERREIRO,2005; ROCHA, 2003; WEISZ, 2003), a preocupação com o ensino do desenho das letras, assim como da construção de palavras isoladas não pode tomar o lugar, muito mais importante, do ensino da escrita enquanto linguagem. Enfatiza-se tanto, muitas vezes, a parte "mecânica" do ler e do escrever, que se corre o risco de que ela se sobreponha à linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1994)

Como essas crianças partem já de um "lugar defasado" em relação a seus colegas que estão mais avançados conceitualmente no processo de alfabetização, parece legítimo considerar estratégias alternativas para apoiá-las no descobrimento da língua escrita, tanto no que diz respeito aos seus usos e funções comunicativas básicas, para cativar seu interesse e, como no sentido de dar mais subsídios a descobertas cognitivas que só podem acontecer com a continuidade da exposição ao objeto de aprendizagem em questão, a língua escrita.

b) Crianças que são consideradas como tendo bom nível de aprendizagem e apresentam visão negativa das atividades escolares

Algumas crianças fugiram ao perfil que seria mais esperado, pois apesar de apresentarem bom desempenho na alfabetização no entender das professoras (DC-I e II), fazem críticas às atividades de leitura e de escrita desenvolvidas na escola: Elisa e Giovana. Vejamos a explicação que Elisa, ainda na EMEI, dá sobre isso:

> Elisa - *Por causa que aqui, a professora. só dá pouca lição, e a gente não aprende quase nada.*(...) *É.... Eu acho chato, porque eu queria aprender a ler e a escrever, minha mãe me pôs aqui... a professora.não tá dando muita aula...*
> P- E as atividades que tem aqui de ler e de escrever, como é que são?
> Elisa - *É... pouca... não são quase nada pra mim...* (...) *É... quando a gente tem que escrever uma coisa, a gente tem que copiar da lousa, num tem que ler, que... ver o que ta faltando, escrever do jeito que sabe... É que a professora. escreve, e ela deixa lá, e a gente tem que copiar, e eu num gosto muito disso... Eu gosto é... quando a gente tem que escrever do jeito que sabe... Mas às vezes a gente tem que pedir ajuda pra professora.*
> (E-I - Elisa)

Conforme Elisa explicita, sua expectativa com relação ao que a escola deveria lhe ensinar está longe de ser contemplada. Em suas declarações de que "não aprende quase nada" e "a professora não tá dando muita aula" transparecem ecos de outras vozes, havendo similaridade com a crítica que sua mãe costuma fazer à escola, conforme me explicou a coordenadora da EMEI (DC-I). Por considerar as atividades escolares muito fáceis e pouco desafiadoras, Elisa considera a escola "chata". As atividades de cópia, que são bem comuns na escola, também merecem a crítica de Elisa: "a gente tem que copiar, e eu num gosto muito disso. Eu gosto é... quando a gente tem que escrever do jeito que sabe" mesmo que (ou talvez exatamente porque) não saiba fazer isso, e tenha "que pedir ajuda pra professora".

No final do ano escolar, na EMEI, Elisa definiu assim o que esperava encontrar na nova escola, no ano seguinte:

> Elisa - *Vai ser assim... eu vou escrever de verdade, vou aprender mais a ler, tudo... até eu passar pra 2ª série* (...) *É... vai ter um monte de lição... de português e de matemática, história e geografia e artes.*
> (E-I - Elisa)

Vejamos seu depoimento no ano seguinte, para saber como ela avalia sua experiência na EMEF com relação às atividades de leitura e escrita:

> Elisa - *Uma chatice. Só perda de tempo... por causa que a professora. não ensina nada direito, às vezes...*
> P- O que você acha que ela deveria ensinar?
> Elisa - *Ah! Ela devia ensinar outras coisas, aqui...*
> P- Por exemplo...
> Elisa - *Por exemplo... Eu não sei! Ah! Não sei! Nada aqui é legal.*
> (E-II - Elisa)

Essa atitude de crítica severa, considerando só os pontos negativos, pode estar relacionada ainda à alta expectativa de Elisa para com as atividades a serem desenvolvidas na escola. No entanto, num outro momento da entrevista, ela deixa escapar uma relação dúbia:

> Elisa - *Agora é a mesma coisa* (do que na EMEI), *que tem umas historinhas, às vezes, que é um pouco legal.*
> (E-II - Elisa)

Neste depoimento Elisa rende-se à evidência de algumas situações onde se encontra envolvida prazerosamente, o que não seria esperado a partir de seu discurso anterior. De qualquer forma, podemos ver que o aumento da freqüência e da diversidade de atividades de leitura e escrita presente na EMEF, quando comparada à EMEI, não chegou a ser suficiente para Elisa considerar a escola como cumprindo o papel que ela imaginava, alimentada pelas expectativas familiares.

É comum e esperado que haja uma "transferência" das expectativas familiares para a criança, uma vez que a influência que os adultos significativos têm sobre a criança costuma ser grande (CUBERO; MORENO, 1995). Há, no entanto, uma dupla mão nesse tipo de relação, que interessa ser explorada: a escola, ao mesmo tempo em que se constitui em depositária das expectativas familiares e da criança, tem também a cada momento a possibilidade renovada de reescrever e alterar essa expectativa, o que pode ser mais bem administrado se houver possibilidade de diálogo entre as partes envolvidas. Assim, torna-se clara a importância do estreitamento do vínculo entre escola/criança/família, o que vem a contribuir com a configuração de uma escola que responda melhor a necessidades específicas da criança. Do grupo-classe e da comunidade, ajustando um modelo abstrato de escola, muito geral e distante das diversas circunstâncias de cada localidade, de cada população.

c) Crianças que são consideradas como tendo dificuldades na alfabetização e apresentam visão positiva das atividades escolares

Também fugindo do que seria mais tipicamente esperado, há crianças que, apesar de apresentarem fraco desempenho na aprendizagem (segundo as professoras: DC-I e DC-II), demonstram uma disposição favorável, referindo-se de forma positiva às atividades de ler e escrever na escola. Este é o caso de Inês e Yuri. O exemplo de Inês pode servir para ilustrar como se dá a relação da criança com a língua escrita, nesses casos. Falando sobre o que acha da escola e das atividades de ler e de escrever na EMEI, Inês respondeu assim:

> Inês - *Eu estudo... Eu faço o calendário, eu faço desenho... e também eu pinto as coisinha que a professora manda fazer. (...) A professora conta uma história pra nós, aí depois tem um negocinho assim que tem que ler, aí nós lê, aí depois tá escrito "coelhinho", aí nós consegue ... Aí depois lê, aí a professora conta a história, aí depois nós tem que fazer o desenho da*

> *história, e também se nós assiste filme de vídeo ou de DVD, nós tem que fazer desenho.* (E-I - Inês)

Na EMEF, para a mesma pergunta, ela diz:

> Inês- *Quando eu chego, eu faço calendário primeiro... aí depois eu faço lição, assim... caderno de texto, caderno de quadradinho... (...) ai tem vez que a professora manda pegar o caderno de matemática pra fazer lição, pra fazer a data, um monte de coisa... ai, também, no caderno de desenho, quando nós tem, ai nós faz alguma lição... Aí você vai lá, cola no caderno de desenho. (...) É muito bom aqui!*
> (E-II - Inês)

A despeito de sua história de insucesso na alfabetização e da imagem que passa na escola de "só estar interessada em brincar" (DC-II), Inês fala da escola como sendo um lugar de estudo e de trabalho. No enunciado que produz na entrevista na EMEF demonstra um compromisso bem estabelecido com uma imagem de "aluno aplicado". Inês cita vários tipos de caderno ("caderno de texto", "caderno quadradinho", "caderno de matemática", "caderno de desenho"), indicando cuidadosamente a complexidade que percebe existir no contexto escolar, apesar de não dominá-la na prática cotidiana. De fato, houve ocasiões na sala de aula em que percebi sua confusão ao tentar manipular os diferentes cadernos a que a professora se referia, não conseguindo, na maioria das vezes, acertar o momento correto de usar cada um deles (DC-II). Nessas ocasiões, assim como quando demora demais para fazer alguma lição ou comete erros ao fazê-la, Inês enfrenta a "cobrança" da professora sem demonstrar desânimo, tentando sucessivas vezes acertar.

Pode-se considerar como tema da enunciação de Inês, em ambas as escolas, sua tentativa de se encaixar num modelo de aluno aceito pela escola, que demonstra perceber com marcas de valor positivo. É interessante ver como esse posicionamento que Inês assumiu na entrevista individual comigo, na EMEF, não se manteve alguns dias depois, ao conversar sobre o mesmo assunto num grupo (GF-I) onde havia dois colegas de classe seus (Adriano e Viviane). Ao falar sobre aquilo de que não gosta na escola, Inês usou uma entonação de queixa, que não existia na ocasião anterior, e disse:

> Inês- *É ruim de fazer lição...Tem que fazer muita lição, tem que copiar da lousa, um monte de coisa, não é, Adriano?*
> (GF-I - Adriano, Inês, Viviane[22])

[22] Viviane não faz parte do *corpus* desta pesquisa, tendo apenas figurado entre os componentes do grupo focal.

Considero que a contradição entre seu discurso anterior e este que proferiu junto aos colegas não se constitui como falta de sinceridade em um ou em outro momento. Não me parece que, de fato, a menina esteja mentindo ou fazendo "jogo de ocultação". Concordando com Bakhtin (2003), admito a possibilidade de co-existirem posições diferentes (e até mesmo opostas) num mesmo indivíduo, caracterizando-se assim a polifonia que constitui a fala do sujeito. Se o discurso adulto, mais trabalhado em seu acabamento racional, consegue muitas vezes esconder bem esse aspecto, no discurso da criança a presença de muitas falas (por vezes até contraditórias) é comum e não costuma trazer desconforto ao sujeito. Ao conversar apenas comigo, na entrevista individual, Inês estava dialogando a partir de seu lugar de aluna, provavelmente mais ligada ao que se esforça para ser, à sua imagem de comportamento ideal, em função das expectativas que os adultos têm dela. Junto aos colegas fluiu mais espontaneamente a expressão de sentimentos negativos ou de queixas que parecem fazer mais sentido quando apoiadas pelos colegas ("não é, Adriano?).

d) Crianças que são consideradas como tendo nível bom ou regular de aprendizagem e apresentam visão positiva das atividades escolares

De forma coerente, as crianças que estão se saindo bem na alfabetização aos olhos das professoras (DC-I e II) apresentam também uma relação positiva com a língua escrita na escola: Cauê, Ênio, Gabriela, Giulia, Karin, Kátia, Levi, Maira e Thomaz. Cito o exemplo de Giúlia, que já na EMEI estava entre as crianças mais avançadas no processo de alfabetização, e assim relatou as atividades de leitura e escrita na escola:

> Giúlia- *A gente pega um livrinho e de vez em quando ela* (professora) *chama assim: "Vem aqui e lê" e a gente tem que ler. Se a gente não consegue, ela vai lá e lê pra gente, e mostra as figuras. Tem que escrever de letra de mão, de vez em quando, assim... ela fala, nas lições que tem de tinta, assim, de trabalho... de canetinha, de vez em quando ela manda fazer. Eu falo assim: "Fessora, eu não fiz com letra de mão". Ela fala assim: "Giúlia, Giúlia!". Aí eu vou lá e apago, e faço. Aí ela vai lá, dá o certo, "Lindo o seu desenho". De vez em quando ela escreve "Bom", "Lindo".*
> (E-I - Giúlia)

O relato de Giúlia caracteriza-se como o reconhecimento de sua sintonia com o *script* escolar. Ela se refere com tranqüilidade a situações nas quais não sabe ainda fazer algo ("se a gente não consegue, ela vai lá e lê pra gente, e mostra as figuras"), lidando de maneira segura com seus próprios limites, que estão na realidade muito além do que é considerado necessário para o nível escolar em que se encontra. De fato, Giúlia encontra-se "quase alfabetizada", de

acordo com sua professora (DC-I), numa classe onde a maioria das crianças ainda está iniciando esse processo.

Na EMEF, mantendo sua posição entre as crianças que se destacam por um ótimo desempenho, Giúlia refere-se assim às atividades que desenvolve na sala de aula:

> Giúlia- *A gente faz desenho, no caderno de desenho; a gente tá fazendo um livrinho pra mãe. Tem umas frases, a gente desenha o que combina. A gente faz no caderno de texto, escreve, desenha...* (...) *Do livro a gente lê bastante. Dessa tarefa aí que eu falei do dia das mães, a gente lê, acompanha a professora... Música, também, pras mães, a gente acompanha, lendo.* (...) *Todos os dias, né? No caderno eu tenho que escrever o nome da escola.Faz lição, escreve... tipo... primeiro: nã nã nã nã – nã nã nã nã... a gente escreve e desenha. Só.*
> (E-II - Giúlia)

O domínio que demonstra ter das atividades rotineiras da escola transparece na maneira como Giúlia consegue elencar rapidamente uma grande variedade de atividades, fazendo um relato bem completo de seu cotidiano escolar. Não se desvia com descrições de detalhes ou de atividades de brincadeira ou de lanche, como é mais comum entre alguns de seus colegas. A relação positiva com as atividades de ler e de escrever se mantém, o que não chega a ser explicitado através de palavras diretamente, mas pode ser deduzido pela forma objetiva como ela relaciona as diversas atividades que faz, sem qualquer queixa.

O depoimento de Ênio pode ser interessante para ilustrar um mecanismo bastante comum entre as crianças que são consideradas bons alunos, como é o seu caso. Quando perguntei a ele sobre as atividades de leitura e escrita que faz na escola, sua resposta foi a seguinte:

> Ênio - *A gente escreve bastante! A gente copia da lousa.* o *que a professora põe.*
> P- E pra que é que vocês copiam?
> Ênio- *Pra fazer tudo e acabar logo. Só.* (...) *Pra gente mostrar pra professora que fez tudo... senão não pode ir embora.*
> (E-II - Ênio)

Ênio costuma fazer as atividades de escrita com aplicação, demonstrando-se atento e persistente (DC-II). Apesar de seu empenho em fazer bem feitas as atividades, fica claro em seu depoimento que sua motivação não está relacionada à produção de sua escrita em si, mas à conquista de algo externo: a aprovação da professora, para assim não ter que ficar na classe por mais tempo copiando até acabar, como acontece com diversos colegas seus.

Merece consideração a evidência nos depoimentos deste item quanto à melhor condição que as crianças bem sucedidas em seu processo de alfabetização têm para realizar

atividades consideradas "chatas". A escrita de palavras soltas, descontextualizadas, o treino da letra cursiva, assim como a cópia (atividade que costuma ser a mais criticada, entre os alunos na EMEF), costumam ser feitas sem maiores problemas, sem suscitar reclamações. Talvez essas crianças, por já estarem mais avançadas em seu processo de apropriação da língua escrita, podem fazer melhor uso dela, tendo menor dificuldade para executar suas lições.

No caso da cópia, vale a pena lembrar neste contexto algo que diz respeito à natureza da atividade realizada. A cópia feita por uma criança alfabetizada coloca em jogo uma habilidade já presente de fazer uma leitura (por blocos significativos) e depois uma reescrita. Enquanto isso, outra criança ainda no início de seu processo de alfabetização pode estar procedendo à cópia letra por letra ou sílaba por sílaba, muito mais lenta e trabalhosa.

Não se trata, portanto, de criticar o uso da cópia de maneira indiscriminada, mas de procurar compreender que tipo de atividade está de fato sendo realizada, qual a natureza da operação cognitiva em jogo para a criança, que tipo de disposição ela apresenta para cumprir a tarefa. Afinal, como diz Colello (2007, p.129),

> o problema não está na cópia, [...] mas na precária consciência dos critérios que sustentam as práticas escolares. Tomados pela superficialidade dos "modismos pedagógicos", muitos professores tendem a centrar a sua atenção nas atividades em si, aceitando-as ou rejeitando-as em bloco, sem perceber os princípios que as subsidiam nem as possibilidades de uso que condicionam a legitimidade e a coerência do fazer pedagógico.

Ilustrando a diversidade de usos que uma atividade tão "simples" como a cópia pode ter, apresento o trecho de uma conversa sobre esse tema num grupo focal na EMEF:

> P- Vocês gostam ou não de copiar?
> Maíra - *É gostoso!*
> Giulia - *Eu gosto mais de ler do que de escrever.*
> Leonardo - *Eu também.*
> Maíra - *Eu gosto de escrever um montão de coisas. Eu tenho um montão de livros de história, e eu vou copiando os meus livros...*
> Leonardo - *Eu não! Eu gosto de ler!*
> Maíra - *Em casa, eu pego um caderno, encapei, pus "Livro de História", pus figurinha em todas as páginas e fui copiando os livros. É, eu tenho 72 livros! É que eu tô copiando porque no próximo ano eu dou pra minha professora.*
> (GF-II - Giulia, Julio, Leonardo, Maíra, Yuri)

Como se pode ver pela enorme disposição que Maira apresenta para copiar 72 livros de história, a cópia pode muito bem ser motivo de prazer, desde que esteja envolvida em um contexto pertinente, que faça sentido para o sujeito envolvido. Quando não está dentro destas condições, a cópia presta um desserviço à alfabetização, já que

> a ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades lingüísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado (FERREIRO, 2005, p. 18).

Ao considerar as atividades de escrita realizadas em classe, vemos que algumas crianças têm um desempenho eficiente e cumprem suas atividades em tempo hábil para não sofrer conseqüências indesejáveis. Há que se ter cuidado, no entanto, para não reduzir a relação com a língua escrita a esse tipo de satisfação "menor": muito menor do que o imenso benefício que pode significar o prazer advindo de uma produção escrita que tenha sentido real em si, como parte de um processo de interação no mundo.

e) Crianças que são consideradas como tendo nível regular de aprendizagem e apresentaram discursos sem conotação positiva ou negativa quanto às atividades escolares, sem se posicionar objetivamente

Entre as crianças que apresentam desempenho razoável em seu processo de aprendizagem na EMEF, "na média da turma" (DC-II), algumas não se posicionaram claramente, seja de maneira positiva ou negativa, com relação às atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola: José, Julio, Leonardo e Matheus.

Vejamos como Leonardo descreve suas atividades de leitura e escrita na EMEI:

> Leonardo - *A gente faz coisa que a tia fala que é do caderno médio, que é da escola, aí a tia fala que começa com "C", aí a tia cola, os bicho que começa com a letra "C", aí a gente tem que escrever...*
> (E-I - Leonardo)

Apesar de ainda não conseguir fazer esse tipo de exercício sozinho, conforme observei em sala de aula (DC-I), Leonardo enfrenta com disposição a atividade proposta, parecendo realizá-la como parte de um ritual. Ele consegue descrever a atividade, mesmo sem ter ainda descoberto exatamente o que significa e como realizá-la. Trata-se de um tipo de depoimento muito comum entre as crianças, fazendo referência a exercícios descontextualizados.

Na EMEF Leonardo continua sendo considerado um aluno "mediano", mostrando-se esforçado para acompanhar as atividades em geral das aulas (DC-II). Respondendo à questão sobre o que faz na escola quanto a ler e a escrever, ele manifestou-se assim:

> Leonardo - *Eu estudo... A tia fala pra copiar da lousa. Aí a gente copia. Quem fazer errado, vai e fica... fica sem o recreio. Se eu não copiar tudo,*

> *não vou.Fico! Eu fiquei duas vez. É que você não pode ir pro recreio se não terminar...*
> P- E você gosta das lições?
> Leonardo - *Às vezes é difícil, eu não sei... (...) As difícil são de escrever, porque eu não sei escrever. Eu só sei ler e fazer conta de matemática... essas coisas...*
> P- O que você lê?
> Leonardo - *É que tem as coisa na lousa...*
> P- E escrever?
> Leonardo - *Eu já sei que tô lendo, mas eu não sei escrever a palavra... Eu tento...* (...) *Às vezes tá certo, aí a tia faz umas palavra, que eu vou apagar e corrigir. Apagar e fazer a que ela escreveu... no caderno.*
> (E-II - Leonardo)

O convívio com atividades de leitura e escrita, que ele não sabe bem para que servem, persiste na EMEF. Embora Leonardo ache a lição difícil, ele não parece se incomodar com isso, usando um tom de voz e atitude que não são de queixa, mas, ao contrário, como algo que faz parte de uma rotina. Ele parece conformado, mantendo sua disposição e persistindo na realização das diversas lições e exercícios rotineiros. É interessante destacar que Leonardo pode ser visto muito mais ativo e vibrante ao participar animadamente de conversas e disputas com seus colegas, ou em outras situações de jogos e brincadeiras, seja na classe ou no recreio (DC-II). A conformação e comedimento que ele apresenta ao se relacionar com as atividades de ler e de escrever podem significar um represamento de sua espontaneidade, que pode ser vista em outras situações mais lúdicas.

3.2.2. Lição de casa

A "lição de casa", estratégia pedagógica inexistente na EMEI (DC-I), passa a ser utilizada de forma rotineira nas classes de 1ª série (DC-II). Essa diferença foi apontada pela maioria das crianças (quinze) nas duas escolas pesquisadas. Apenas Cauê, José, Julio, Leonardo e Yuri não mencionaram a lição de casa para falar da diferença entre EMEI e EMEF. Essa parece ser uma importante novidade para as crianças. No âmbito deste trabalho, importa investigar: que sentido tem para elas a lição de casa? Como dão conta de realizar (ou não) esse tipo de prática em casa? Como se relacionam elas com esse tipo de atividade?

Conforme estudos sobre esse tema (CARVALHO; SERPA, 2006; PAULA, 2000), a atribuição de atividades a serem feitas em casa pelos alunos é prática tão rotineira no âmbito

escolar que parece algo natural, não costumando chamar atenção. A justificativa para a lição de casa é muitas vezes implícita, sendo rara uma discussão mais aberta e aprofundada sobre esse tema (PAULA, 2000). Tendo um enfoque tradicionalmente direcionado para a revisão, fixação e reforço da aprendizagem realizada em classe (CARVALHO; SERPA, 2006), algumas das múltiplas finalidades pedagógicas da lição de casa são:

> estender o tempo de aprendizagem, completar a matéria que a professora deve cobrir, conectar o trabalho de classe precedente e subseqüente, estimular hábitos de estudo independente, aplicar os conhecimentos acadêmicos à vida cotidiana, enriquecer o currículo ampliando as experiências de aprendizagem e conectar escola e família (CARVALHO; SERPA, 2006. p. 32).

De acordo com diferentes concepções sobre o relacionamento da escola com a família, há posicionamentos divergentes quanto à lição de casa no que se refere à expectativa do envolvimento familiar ou do desempenho independente do aluno (NOGUEIRA, 2002). Numa visão conservadora, considera-se ideal que haja disponibilidade da família para acompanhar, apoiar e mesmo auxiliar o aluno em sua lição de casa. Esse posicionamento pressupõe determinadas condições que apontam para um tipo de família em particular, na qual há alguém com tempo livre, conhecimento e disposição especial para educar: que poderá cumprir, junto com a criança, o seu "dever de casa" (CARVALHO, 2004). Outros, como Perrenoud (1995), criticam concepções e práticas tradicionais de lições de casa, considerando a possibilidade de repercussões negativas no clima das famílias, que podem ver-se pressionadas pelas solicitações escolares quando não têm condições de corresponder a elas. Numa proposta mais progressista a tarefa de casa pode ser diversificada e engajada a projetos mais amplos desenvolvidos em sala de aula, não se configurando apenas como exercícios acadêmicos auto-referentes (CARVALHO, 2004). Sendo contra a forma tradicional de utilização dos deveres de casa, Perrenoud (1995) defende a existência de um tempo de trabalho em casa, no qual o aluno possa estabelecer outra relação com o trabalho.

Considerando as lições de casa nas classes pesquisadas, podemos caracterizá-las como sendo de tipo tradicional. Como exemplo de atividades comumente utilizadas, cito a pesquisa de palavras começadas com uma determinada letra ou sílaba, exercícios de formação de palavras a partir de sílabas dadas etc.. Além destas havia também, eventualmente, tarefas diversificadas, como, por exemplo, a proposta de entrevistar algum membro da família ou de pesquisar algum assunto mais geral (relativo a esportes, brincadeiras antigas etc.). A orientação dada pelas professoras às crianças costumava ressaltar como positivo ou mesmo necessário o auxilio de alguém em casa (DC-II).

O tema "lição de casa" suscitou entre as crianças depoimentos muito variados. Houve oito crianças que associaram a lição de casa a aspectos mais positivos. São elas: Gabriela, Giovana, Giulia, Karin, Kátia, Levi, Maira e Thomaz. Um ponto em comum entre estas crianças é sua possibilidade de ter alguma pessoa que as auxilie para a realização da tarefa. Gabriela, a única deste grupo com condições menos favoráveis, por conviver numa família em que não há muito envolvimento com a cultura letrada (conforme exposto no item 3.1. Características da cultura escrita familiar), tem a alternativa do "Projeto", que freqüenta todas as tardes, servindo como apoio para as tarefas escolares também. De qualquer forma, Gabriela apresenta-se já com bom desempenho na leitura e na escrita, o que lhe faculta a possibilidade de também realizar sozinha em casa a sua tarefa, fato que ela relata acontecer eventualmente.

O caso de Kátia pode ilustrar a existência de condições familiares favoráveis ao atendimento da expectativa da escola no que se refere à lição de casa. Ela conta detalhes sobre o que deve fazer:

> Kátia - *A tarefa... é de pintar e de escrever. Aí nós pinta, escreve na mesma folha, pinta os desenhos que tem, se não tem, só escreve... É assim, a tarefa...*
> P- E como você faz a lição de casa?
> Kátia - *A minha mãe me ajuda.. ou às vezes meu pai... meu irmão fica em cima, né, não deixa minha mãe me ajudar... minha mãe tem que brigar com ele, porque ele fica em cima do que nós tamo fazendo...* (...)*É... porque ele vê que eu to tendo atenção e ele não tá tendo...*
> (E-II - Kátia)

A família de Kátia consegue criar um espaço para atender às suas necessidades escolares. Apesar dos cuidados que um filho menor (ainda bebê) exige, os pais de Katia conciliam seu tempo disponível para dar também o apoio que consideram necessário para a melhor realização da tarefa escolar da filha. Demonstram assim atribuir um grande valor a isso. O tipo de atividade realizada, que Kátia descreve como sendo a escrita de palavras isoladas, caracteriza-se como um exercício tradicional, semelhante aos que a menina já faz em classe rotineiramente. Kátia encontra-se em fase inicial de apropriação do código gráfico e costuma demandar freqüentemente, em classe, o auxílio da professora para esclarecer alguma dúvida (DC-II). O acompanhamento próximo que seus pais lhe oferecem na realização da lição de casa, portanto, se faz importante para Kátia, não só pelo aspecto afetivo e motivacional, mas também como rica oportunidade para ela avançar cognitivamente em suas hipóteses sobre as regras que regem a escrita. A enunciação de Kátia é feita em tom de satisfação, denotando a importância que ela parece atribuir a seu (ainda novo) *status* de estudante da 1ª série. A lição de casa, assim, pode figurar como um símbolo dessa nova fase,

de mais maturidade e de "trabalho sério", marcando para ela também certa superioridade em relação ao irmãozinho. Há indicações, portanto, do estabelecimento de uma relação bem positiva de Kátia com a lição de casa, que lhe proporciona momentos de atenção tão especial.

As crianças que apresentaram tanto argumentos favoráveis à lição de casa, como algumas queixas, são: Cauê, Ênio, Inês, José, Julio, Leonardo e Yuri. Entre estes, o caso de Julio nos permite perceber interessantes aspectos que estão em jogo quando atividades escolares acontecem no âmbito familiar. Ele se manifestou assim quando pedi que me falasse sobre a lição de casa:

> Julio - *É... tem que fazer lição de recortar...*
> P- E como você faz a lição?
> Julio - *Eu almoço depois eu saio. Aí depois eu entro em casa, depois eu como, depois eu descanso. Deixo a comida descer, depois é que eu faço a lição.*
> P- E é difícil, ou não?
> Julio - *Às vez é difícil, às vez é fácil.Eu gosto.*
> P- E como é a lição de casa?
> Julio - *A gente procura as palavra, depois que recorta tudo, aí é só colar no caderno. Às vez é meio chato. Quando não acha muitas palavra, tem que ficar demorando...*
> P- Você faz sozinho a lição, ou junto com alguém?
> Julio - *Com minha mãe... e minha irmã me ajuda... e meu irmão... Meu irmão vai fazer 20. E a minha irmã vai fazer 18. (...) Meu irmão já tá trabalhando e a minha irmã já tem escola e trabalha.*
> (E-II - Júlio)

Há vários fatores positivos nas condições que Júlio tem para cumprir com seu dever de casa. Narrando a seqüência de suas atividades após a escola, ele demonstra ter boa organização temporal em sua rotina, onde a lição de casa tem um espaço reservado e parece ser aceita como algo "normal". Ele conta também com várias alternativas em casa ("minha mãe... e minha irmã me ajuda, e meu irmão...") de interlocutores letrados que podem auxiliá-lo na realização da lição de casa. No entanto, parece não haver muita motivação para realizar a tarefa escolar. Ela não chega a ser motivo de reclamação, mas também não o entusiasma. Júlio é considerado pela professora como um aluno que tem um "aproveitamento razoável" e costuma fazer suas atividades de modo "lento e inseguro" (DC-II). Considerando a possibilidade que ele tem em casa de vivenciar atividades com a leitura e a escrita de forma compartilhada com seus irmãos e com a mãe, poderia ser algo instigante e motivador (e, portanto, mais favorável ao seu processo de aprendizagem) que a proposta da lição de casa se articulasse melhor com seus interesses pessoais e os de sua família.

Conforme já foi mencionado anteriormente, pode ser benéfica a flexibilização dos modelos tradicionais de lição de casa. O exemplo mencionado fomenta uma reflexão sobre como a escola pode ir em busca de alternativas a serem propostas, contando com o apoio familiar quando possível (como é o caso de Júlio), ou eventualmente propondo atividades que possam ser realizadas de forma independente pela própria criança. Ao particularizar temáticas a serem enfocadas, pode-se também criar espaços que atendam a temas e interesses que não seriam contemplados, de outra forma, no contexto escolar.

Algumas crianças, de maneira oposta ao que se viu nos casos anteriores, têm um discurso de queixa com relação à tarefa. Isso foi observado nos depoimentos de Adriano, Amanda, Elisa, Fátima e Matheus. O caso de Adriano é um exemplo extremo. Ele identifica a lição de casa como o que é pior na EMEF quando comparada com a escola do ano anterior. Quando pedi para que ele me explicasse como é a lição de casa, ele respondeu assim:

> Adriano- *Difícil.*
> P- Por que é difícil?
> Adriano- *Não sei.*
> P- E com quem você faz a lição em casa?
> Adriano- *Faço com minha irmã.*
> P- Quantos anos tem a sua irmã?
> Adriano- *Não sei.*
> P- E ela sabe fazer lição?
> Adriano- *Ela não estuda...*
> P- E como você faz a lição?
> Adriano- *Com ela.*
> P- E o que ela fica fazendo?
> Adriano- *Na rua.*
> P- Ela fica brincando?
> Adriano- *Ela não brinca...*
> P- Não? O que ela faz então?
> Adriano- *Não sei. Fica na rua.*
> (E-II - Adriano)

O difícil diálogo com Adriano não se desenvolve muito, com suas respostas curtas truncando a fluência do contato comunicativo, que acaba se assemelhando a um interrogatório, diferente do clima que procurei imprimir neste e nos outros casos. O que fica evidente em seu depoimento é o vazio que parece existir nas condições que ele tem em casa para dar conta de fazer a tarefa escolar a contento (DC-I). Na situação mencionada em seu enunciado, como ele refere achar a lição de casa "difícil", provavelmente precisaria de algum apoio para fazê-la "corretamente". Tendo em casa, no entanto, apenas a companhia de sua irmã (que tem cinco anos), torna-se compreensível que Adriano raramente traga alguma tarefa feita de casa e, quando o faz, ela seja "incompleta ou errada" (DC-II). Ao ser confrontado

com a avaliação negativa de sua omissão no cumprimento do dever escolar ou com a má qualidade de sua produção, Adriano abaixa a cabeça e permanece calado, não chegando a expor as condições que enfrenta em casa (DC-II). A responsabilidade da falta de cumprimento do dever escolar recai assim sobre a própria criança, o que pode ser entendido no contexto mais amplo, pois

> de certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentos que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação das pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 1997, p. 19).

Nas classes de 1ª série pesquisadas as lições de casa são utilizadas como parte dos procedimentos rotineiros da aula. São consideradas pelas professoras como oportunidades que podem "incentivar a participação da família" no processo de aprendizagem das crianças (DC-II). Em alguns casos isso de fato acontece, servindo então a tarefa como uma forma de comunicação das professoras com as famílias, que acompanham e apóiam quando necessário. Em contrapartida, as professoras costumam considerar como famílias menos adequadas aquelas "que não se envolvem com as tarefas e atividades escolares", o que identificam em algumas crianças que trazem as tarefas "sempre muito mal feitas" ou mesmo quase sem fazer (DC-II). Na perspectiva da família, no entanto, há possibilidades diversas de interpretação, pois "o dever de casa pode ser visto como uma necessidade legítima e uma prática desejável, ou como um fardo e uma imposição, dependendo de condições materiais e simbólicas variáveis" (CARVALHO, 2004, p. 95). Na perspectiva da escola, ao considerar que é papel da família auxiliar no dever de casa, criam-se as condições para "culpar" essas famílias quando isso não ocorre. Num extremo, esse tipo de raciocínio relativiza muito, e até minimiza, o próprio papel da escola enquanto instituição, quanto à sua responsabilidade de ensinar as crianças dessas famílias. Esse tipo de ameaça se coloca especialmente para as crianças de famílias pobres, que têm menos opções para cumprir com a expectativa de apoio à aprendizagem da criança, que nela se deposita (CARVALHO, 2004; NOGUEIRA, 2002; PAULA, 2000).

3. 2. 3. Queixas de cansaço ao escrever

Sinais de cansaço e desconforto estão geralmente associados a atividades repetitivas realizadas por um tempo relativamente grande. É pertinente considerar que os limites pessoais para o que pode ser considerado um tempo "grande" são bastante variáveis mesmo entre adultos, dependendo muito da motivação para se realizar a atividade em questão. A referência a cansaço, dores nas mãos, braço etc. foi um dado que surgiu espontaneamente na fala das crianças, não tendo sido diretamente perguntado nas entrevistas individuais. Procurando averiguar a extensão que poderia ter entre as crianças esse tipo de queixa, fiz perguntas sobre o tema por ocasião da realização dos grupos focais.

Na EMEI esse tipo de reclamação foi rara, tendo apenas Giovana sido mais enfática ao relatar que ficava muito cansada em algumas situações (copiando palavras da lousa, pintando desenhos). Essa queixa não persistiu na EMEF, onde Giovana parece ter superado a dificuldade mencionada anteriormente.

Na EMEF houve seis casos de crianças que apresentaram queixa de desconforto ao escrever. São eles: Elisa, Ênio, Inês, Kátia, Leonardo e Thomaz. Para exemplificar recorro ao depoimento de Ênio, que entrevistei num dia em que a professora havia feito uma produção coletiva de texto na lousa, baseada na história do "Menino Maluquinho" (livro que ela havia lido para a classe em diversos dias anteriores). Quando perguntei se ele tinha ainda atividades pra fazer quando o retirei da sala para ser entrevistado, ele me respondeu assim:

> Ênio - *Tinha! Muita coisa!* (...) *A história do Menino Maluquinho.*
> P- Vocês que escreveram?
> Ênio - *Não, a professora escreveu na lousa e a gente copia.* (...) *É a lousa inteira! Eu fiquei cansado!* (...) *Minha mão fica doendo...*
> (E-II - Ênio)

Ênio não costuma apresentar dificuldade para dar conta dos trabalhos escolares, parecendo em geral sempre bem disposto para realizar as atividades de escrita rotineiras na classe, incluindo a cópia. De acordo com a professora ele tem um bom ritmo de trabalho, conseguindo muitas vezes concluir seus afazeres antes dos seus colegas (DC-II). Mesmo assim, ele aponta para a quantidade de cópia a fazer como algo que lhe parece excessivo, a ponto de lhe causar cansaço e dor na mão.

Quando o tema do cansaço ao escrever foi abordado nos grupos focais, houve algumas crianças que "aderiram" à queixa. Esse foi o caso de Cauê e Amanda, como pode ser visto no diálogo a seguir, quando falavam sobre estratégias usadas para copiar a lição:

> P- E o que vocês fazem quando tem que copiar muita lição?
> Ênio – *As vezes dói a mão!*
> Cauê - *Não! Só dói um pouquinho, e eu faço assim...* (dá um tapa na própria mão) *E assim...* (esfrega e depois bate na mão)
> P- E com você, Amanda? Acontece isso?
> Amanda – *Acontece. Mas sabe o que eu faço? Eu paro um pouco e às vezes eu bato na mesa.*
> (GF-II - Ênio, Cauê, Elisa, Amanda, Adriano)

Mesmo quando a queixa não foi observada na situação particular, o fato de haver adesão quando ela é explicitada por alguém no grupo focal pode representar a existência de uma situação similar acontecendo, em grau inferior de gravidade. Amanda e Cauê podem experimentar algum tipo de desconforto físico não muito intenso ao escrever por um longo período, o que não os incomodaria a ponto de fazê-los evocar esse desconforto espontaneamente. Numa direção oposta, Elisa preferiu resguardar-se no momento do grupo, não falando a respeito disso, mas havia relatado com detalhes, na entrevista individual, problemas relacionados ao cansaço por escrever muito:

> Elisa - *Uma vez já tinha batido os dois sinais e eu tava ainda escrevendo... eu tive que levar pra professora e falar que não... que meu dedo tava doendo, aí ela escreveu "não terminou"*
> P- Por que seu dedo tava doendo?
> Elisa - *É que eu não agüentava mais, eu tava tremendo. Quando eu tremo eu fico com medo... às vezes.*
> P- Mas então já aconteceu outras vezes?
> Elisa - *Hum-hum! Acontece toda hora, às vezes...*
> P- Quando acontece?
> Elisa -*Na hora do... da saída.*
> P- Por que?
> Elisa -*Não sei...*
> (E-II - Elisa)

A necessidade de exercitar as habilidades de escrita pode ser vista como parte dos procedimentos que a escola deve levar a efeito. Enfrentar os desafios de superar o cansaço e dar conta de tarefas mais difíceis é uma meta pertinente não apenas do ponto de vista da escrita, mas também do ponto de vista educativo mais geral. No entanto, a exigência de cumprimento de atividades pouco motivadoras não parece ser o melhor caminho para construir essa competência. Assim como já foi apontado anteriormente, ao discutir a atividade de cópia e outras tarefas de escrita mecânicas e descontextualizadas, aqui também cabem

essas considerações, com o agravante de estar já sendo aceso o "sinal de alerta" do cansaço e da dor, com possíveis conseqüências negativas tanto no que diz respeito ao desconforto em si, como no que se refere à motivação para o trabalho.

3.2.4. Concluindo

Como qualquer outro objeto interessante, digno de envolvimento e curiosidade, a língua escrita pode ser uma descoberta fascinante, para quem conseguir dela se aproximar o suficiente para desvendar seus segredos e fazer uso de suas possibilidades. Quando esse investimento cognitivo não acontece e as possibilidades práticas da língua escrita não se fazem suficientemente disponíveis no cotidiano, maior é o desafio e a responsabilidade dos educadores: a escola como espaço potencialmente capaz de reverter contextos negativos de aprendizagem. Perseguindo essa possibilidade (verdadeiramente educativa!) justifica-se a importância de se lidar com as atividades de leitura e de escrita num contexto significativo, conforme ressaltado por Colello (2007, p.26): "é legítimo aprender a ler e a escrever se essa aprendizagem estiver associada ao processo de libertação da palavra para a expressão/compreensão da idéia, como defendia Paulo Freire".

3. 3. Autoconceito acadêmico

Os desafios a serem vencidos no percurso escolar (tanto a apropriação da língua escrita, incluído aí o domínio do código gráfico, como dos demais conteúdos curriculares), exigem boa dose de determinação e persistência para que o sucesso seja alcançado. Como indicam estudos e pesquisas na área da psicologia, uma das mais relevantes condições para se trilhar esse caminho escolar é a existência de um clima favorável para a aprendizagem, sendo a confiança em si próprio um dos pilares ressaltados (PALACIOS, HIDALGO, 1995). Uma relação mais positiva e confiante com seu próprio desempenho acadêmico pode ser um fator determinante para um percurso escolar de sucesso. Reafirmando isso, Cubero e Moreno referem que:

> estudos realizados demonstram, de forma concludente, que as crianças que apresentam juízos positivos sobre suas capacidades, em relação às tarefas escolares, obtêm resultados melhores do que aquelas, cujos pontos de vista a respeito de suas próprias habilidades são duvidosos ou negativos, o que irá

> contribuir para conformar seu autoconceito acadêmico (CUBERO; MORENO 1995, p.255).

Podemos considerar que as crianças estão, ao longo de seus anos escolares, e especialmente nos anos iniciais, conformando modelos desse autoconceito, com base em suas próprias experiências e também na relação estabelecida com seus familiares e com os companheiros e professoras na escola. A grande importância dos anos escolares iniciais justifica-se pela maior plasticidade nesse momento, quando os modelos de autoconceito não estão ainda muito cristalizados, podendo assim responder de forma mais fácil a impressões externas. Isso é tanto positivo, no caso de um ambiente favorável ao desenvolvimento de relações saudáveis, como pode ser extremamente nocivo, quando significa alguma limitação ao desenvolvimento da criança. Ressalta-se, portanto, a condição, já apontada no item 2.2.Entre professor e aluno, de enorme poder de influência que tem o professor, ao lado dos familiares e demais pessoas significativas para a criança, no desenvolvimento desse autoconceito.

No contexto deste trabalho convém destacar o autoconceito acadêmico da criança, que engloba suas opiniões acerca de sua capacidade de aprender ou não e sua expectativa com relação a si própria. Apresento no Quadro 6 – Autoconceito acadêmico uma síntese dos depoimentos das crianças entrevistadas no que se refere ao autoconceito acadêmico.

QUADRO 6 - Autoconceito acadêmico		
Adriano	EMEI	*Não sei escrever; demoro pra fazer lição*
	EMEF	*Eu não sei escrever*
Amanda	EMEI	*Muito difícil; chato; não sei nada; sou meio burra*
	EMEF	*Sou um pouquinho burra; eu leio tudo errado*
Cauê	EMEI-	*Vou aprender na 1ª série*
	EMEF	*Nós tamo aprendendo a ler muito, ainda*
Elisa	EMEI	*Já sei ler um pouco*
	EMEF	*Eu sei as coisas, que a lição é fácil*
Ênio	EMEI	*Quando é difícil eu tento*
	EMEF	*Sei fazer a lição*

Fátima	EMEI	*Não consigo nada; Não leio muito bem um pouquinho*
	EMEF	*Não sei, não consigo*
Gabriela	EMEI	*Tô aprendendo a ler e escrever; leio livros sozinha*
	EMEF	*Já sei ler*
Giovana	EMEI	*Aprendi mais ou menos a escrever*
	EMEF	*Tô aprendendo; não sei escrever; tem nota boa e ruim*
Giulia	EMEI	*Já sei ler. A professora falou: "ela ta ótima pra ir pra 1ª série"*
	EMEF	*Entendo até coisas que os outros não entendem*
Inês	EMEI	*Tô aprendendo só um pouquinho*
	EMEF	*Quase sei ler; quando tiver na 3ª pra 4ª s. vou saber as lição*
José	EMEI	*Nós tamo aprendendo*
	EMEF	*Não sei escrever muito, não.*
Júlio	EMEI	*Tô quase sabendo*
	EMEF	*Sei fazer letra de mão; ler ainda não sei, tô aprendendo*
Karin	EMEI	*Eu sei mais que os outros*
	EMEF	*Tô aprendendo bastante! Ler, escrever, tudo!*
Kátia	EMEI	*Tô sabendo quase muito*
	EMEF	*Consigo fazer, pra mim não é difícil*
Leonardo	EMEI	*Não sei muito, ainda; to aprendendo*
	EMEF	*Sei metade: não sei escrever, só sei ler; tô aprendendo*
Levi	EMEI	*Consigo ler quando é coisa pequenininha; tô aprendendo*
	EMEF	*Sei um pouquinho*
Maíra	EMEI	*Já sei ler e escrever.*
	EMEF	*Lição eu sei fazer muito bem*
Matheus	EMEI	*Nós não consegue ler, nós "adivinha na cabeça"*
	EMEF	*Tô aprendendo a ler; sei mais escrever.*
Thomaz	EMEI	*Só aprendi algumas letras*
	EMEF	*Não consigo (ler); consigo mais escrever*
Yuri	EMEI	*To aprendendo escrever; não sei umas letras,é muito difícil*
	EMEF	*Tem vez que eu não consigo copiar; to aprendendo*

Analisando estes depoimentos é possível chegar a três grupos: 3.3.1. Crianças que apresentaram opiniões diversificadas; 3.3.2. Crianças que se referiram à aprendizagem da língua escrita apenas com atributos positivos, tanto na EMEI como na EMEF; 3.3.3. Crianças que se referiram à aprendizagem da língua escrita apenas com atributos negativos, tanto na EMEI como na EMEF.

3.3.1. Crianças que apresentaram opiniões diversificadas.

Algumas crianças apresentaram disseminação de opiniões diversas, não caracterizando tipos que possam ser agrupados: Cauê, Ênio, Giovana, Inês, José, Julio, Kátia, Leonardo, Levi, Matheus e Thomaz. Entre estes, destaco e apresento o caso de Ênio que, em sua singularidade, traz à tona importantes aspectos que surgiram em vários outros alunos, embora com diferentes conotações.

Ênio passou a ser considerado na EMEF como melhor aluno do que costumava ser na EMEI. Enquanto na EMEI ele era considerado como aluno "regular" (DC-I), passou a ser "um bom aluno" na EMEF (DC-II). É interessante pesquisar como ele se vê nesse percurso. Primeiramente na EMEI, ele responde assim à pergunta sobre o que aprende na escola:

> Ênio - *Escrever... e daí que é difícil, e eu não sei.*
> P- Tem que escrever o que?
> Ênio - *É... o nome das pessoas, de letra de mão... e ler... e só.*
> P- E o que você faz quando você acha uma lição difícil?
> Ênio - *Eu tento.*
> (E-I - Ênio)

A atitude que Ênio refere ter frente à dificuldade na escrita ("eu tento") tem uma conotação positiva, no sentido de levar adiante a tarefa sobre a qual se debruça, ao invés de se remeter logo à professora ou a uma outra solução mais fácil (copiar de colegas etc.). Isso se mostra compatível com o que pude observar como sendo sua forma de agir em geral, muito tranqüilo e cuidadoso com detalhes, caprichoso e persistente com as folhas de atividades, seja nas pinturas, desenhos ou atividades de escrita (DC-I).

Na EMEF, Ênio apresentou um desempenho surpreendentemente bom na alfabetização a partir dos dois primeiros meses de aula, progredindo rapidamente. A professora considerou que ele havia tido "um estalo", passando a figurar entre os bons alunos da classe (DC-II). A partir da concepção de que o saber é construído sócio-historicamente, a

evolução apresentada por Ênio pode ser compreendida como fruto de uma série de avanços cognitivos sucessivos em direção à apropriação das regras de uso da língua escrita, enquanto código e enquanto ferramenta de uso pessoal e social. Ênio, alavancado por um autoconceito positivo, partindo com disposição para aprender, aliada a uma exposição suficiente à língua escrita, tanto na escola como em seu ambiente familiar, percorreu um longo caminho, chegando a impressionar pela sua rapidez. Quando perguntado, na EMEF, sobre estar ou não aprendendo a ler e a escrever, ele respondeu assim:

> Ênio- *Eu tô. Minha irmã não! Ela só fica: "ó... tio... não" (...) Ela tá, na 3ª série. Aí eu falo: não, isso aí não está escrito isso, tá escrito: "navio". E aí ela: não, tá escrito "ó - tio – não".*
> (E-II - Ênio)

O reconhecimento que Ênio deve ter tido de seus avanços no processo de alfabetização, somado à percepção dos elogios recebidos da professora, devem ter reforçado seu autoconceito acadêmico positivo. Mesmo assim, ele se remete à imagem da irmã, que não está tendo o mesmo sucesso na escola que ele, como forma de comparação, a partir da qual ele parece comprovar a sua eficiência. Apesar de não haver dados para analisar a relação com a irmã e com a família, pode-se notar a importância que um conjunto de fatores, incluindo o âmbito familiar tem na constituição do autoconceito na criança.

3.3.2. Crianças que se referiram à aprendizagem da língua escrita apenas com atributos positivos, tanto na EMEI como na EMEF

Cinco crianças se autodefiniram como capazes de ler ou escrever em ambas as escolas: Elisa, Gabriela, Giulia, Karin e Maira. Todas estas crianças são consideradas pelas professoras, tanto na EMEI como na EMEF, como bons alunos. Em especial, na EMEF, Giúlia e Maira costumam receber muitos elogios por seu desempenho "acima da média" (DC-II). Em seu depoimento na EMEI, Giulia respondeu à questão sobre estar ou não aprendendo bem, na escola:

> Giúlia - *Já sei ler também. Ela* (professora) *falou assim no dia da reunião: "Ela tá ótima pra ir pra 1ª série"... Quero ver eu ir pra 1ª série...*
> (E-I - Giúlia)

Muito contente, demonstrando ter consciência do *status* que tem com a professora e na escola, Giulia não hesitou em dar provas de seu alto conceito, repetindo a avaliação que a professora já havia verbalizado (na sua frente) para sua mãe, na reunião de pais. Ela se demonstra segura e feliz com seu excelente desempenho, que persiste na EMEF.

De acordo com o exposto, há boas chances de que o processo de aprendizagem dessas crianças continue muito bem, já que elas cumprem com os requisitos escolares, o que sustenta uma boa relação com as atividades e com os professores: bases seguras para que o percurso escolar seja um sucesso. Mesmo nesses casos de sucesso, é bom lembrar que a confiança da criança nas suas possibilidades de aprendizagem merece ser cultivada em estreita proximidade com a motivação, a criatividade, o constante desafio. Em outras palavras, até mesmo nos casos de sucesso, importa a qualidade do trabalho pedagógico (COLELLO, 2007).

3.3.3. Crianças que se referiram à aprendizagem da língua escrita apenas com atributos negativos, tanto na EMEI como na EMEF

Quatro crianças fazem parte deste grupo: Adriano, Amanda, Fátima e Yuri. Não por acaso, estas quatro crianças são consideradas alunos problemáticos por suas professoras desde a EMEI. (DC-I e DC-II). A exposição do discurso de Amanda auxilia na compreensão de alguns aspectos presentes nesse tipo de situação. Vejamos como ela narra, na entrevista individual na EMEI, alguns detalhes referentes a como ela se vê enquanto aluna na escola. Respondendo à pergunta sobre o que faz na escola, ela diz :

> Amanda- *Além de escrever, a gente... às vezes a professora... também é legal quando a professora dá... quando a professora. deixa a gente fazer o que a gente quiser... Posso falar uma coisa pra você?*
> P- Pode.
> Amanda - *Eu não sei nada! Eu não sei ler, entendeu? Tem uma menina que sabe... Tem mais gente que sabe, mas é que eu sou meio burra, sabe?*
> P- Por que você acha isso?
> Amanda - *Porque eu acho! Mas eu não sei as coisas que é pra ler e pra escrever!*
> P- É, mas eu já percebi que você sabe muitas outras coisas...
> Amanda - *É, em outras coisas eu sou esperta!*
> (E-I -Amanda)

Tornando explícito em suas palavras um típico caso de autoconceito acadêmico negativo, Amanda demonstra estar, já neste momento inicial da EMEI, com uma imagem de "eu não sei nada", "eu sou meio burra". Quando confrontada com a idéia de que "sabe muitas outras coisas", ela consegue recuperar sua imagem, reconhecendo que "em outras coisas eu sou esperta". Mais tarde, já na EMEF, ao ser novamente entrevistada por mim, ela se manifestou do seguinte modo:

> P- E pra ler e escrever, como você está acha que está?
> Amanda- *Eu acho que eu sou um pouquinho burra.*
> P- Como assim?

> Amanda- *Porque quando eu vou ler as coisa, quando eu falo assim... é outra palavra. Eu leio tudo errado.*
> (E-II - Amanda)

Novamente o relato que Amanda faz sobre suas condições de aprender é negativo e desanimador. Considerando, por um outro lado, como a professora lida com a situação de Amanda, podemos ver que há uma atitude de crítica à menina, que não tem cumprido suas atividades "de forma mínima", além de não ter em casa "nenhum apoio para fazer a lição de casa" (DC-II). Tendo Amanda explicitado em sua entrevista comigo dificuldades que encontra em casa exatamente para realizar as lições de casa, configura-se uma situação de dupla penalização: ela é responsabilizada na escola pela mesma "falta" da qual se queixa.

Com dificuldades similares às de Amanda, porém como um caso "mais grave", Fátima chega a ser considerada uma criança com "problema de aprendizagem" de acordo com as professoras da EMEI e da EMEF (DC-I e II). O caso desta menina pode mostrar mecanismos utilizados pelo sujeito para lidar com a imagem de competência ou não:

> P- E de ler e de escrever, vocês fazem alguma coisa?
> Fátima - *Eu... eu não sei... Mas eu sei pouco... lá na minha casa eu sei "aler" e escrever... quando minha mãe ta desenhando... palavras... ai eu consigo "aler"! Quando a minha mãe faz um rabisco... eu continuo "aler".*
> P- E aqui na escola?
> Fátima - *Aqui na escola? Eu leio muito bem. Mas eu não leio muito bem um pouquinho.*
> (E-I - Fátima)

Fátima refere-se primeiramente, de forma mais detalhada, às atividades que faz com a mãe, onde se sente provavelmente mais bem sucedida, numa tentativa de se preservar da exposição de sua dificuldade. Ela é reticente em sua resposta, parecendo mesmo evitar falar sobre o que acontece na escola. Quando pergunto diretamente sobre isso, ela lança duas frases que se contradizem: "Eu leio muito bem" e "Mas eu não leio muito bem um pouquinho." Fátima apresenta neste exemplo uma condição tipicamente presente entre crianças que não têm ainda uma estruturação claramente definida de seu discurso interior, que surge mesclado com o discurso que se exterioriza para o outro (VYGOTSKY, 1994). Recorrendo também a Bakhtin (2003), podemos considerar que os conteúdos contraditórios estão associados a diferentes vozes sociais interiorizadas que surgem no enunciado. Procedo aqui ao desdobramento das frases, procurando compreendê-las melhor. Quando Fátima diz "Eu leio muito bem" não se verifica uma correspondência com seu desempenho no processo de alfabetização pois, conforme descreve sua professora na EMEF, ela encontra-se "ainda na fase pré-silábica" (DC-II). Assim, a afirmação de sua eficiência para ler, como uma voz

dirigida a seu interlocutor, pode ser considerada como típica do discurso exterior, que procura preservar o sujeito da enunciação da exposição de pontos negativos[23]. Em seguida, dizendo "Eu não leio muito bem", Fátima evidencia a consciência que, de fato, tem de seu fraco desempenho na aprendizagem quando comparada a seus colegas, o que ela pode ter depreendido das repetidas vezes, ao longo de seu percurso escolar, em que isso ficou evidente para ela (DC-I e II). Para concluir, ao justapor o advérbio de intensidade "um pouquinho" à sua frase, ela parece procurar minimizar a "confissão" que acaba de fazer, de uma incompetência com que tem convivido, aparentemente, de forma bastante conflituosa.

Os casos de Amanda e Fátima representam diversos outros, com variados matizes de problemas relacionados ao autoconceito acadêmico negativo - complexos e desafiadores no âmbito da escola. São casos que remetem à imagem da famosa "profecia auto–realizável", já bastante divulgada há algum tempo, onde pesquisas demonstram como crianças tendem a passar a apresentar, no futuro, características semelhantes à imagem que seus professores tinham delas anteriormente (Rosenthal e Jacobson, apud CUBERO; MORENO, 1995, p.256). Assim como outros aspectos ligados ao processo de subjetivação da criança na escola, a consideração do autoconceito acadêmico negativo merece o olhar atento dos educadores.

3.3.4. Concluindo

Conforme exposto neste capítulo, há diversos depoimentos das crianças nos informando de situações que deveriam ser evitadas a todo custo, ou de casos de dificuldades ou aparentes fracassos que poderiam ser desmascarados ou revertidos. Na impossibilidade da reversão das práticas de ensino, surge o receio de que o aluno, ao longo de seu percurso escolar, pela repetição constante de exercícios estéreis, corra

> o risco de aprender a odiar a escola, a rejeitar de antemão o conhecimento, a trapacear o professor, a se conformar com a formação mínima, a se negar ao diálogo e ao compromisso do esforço cognitivo. Pior que tudo isso, ele também corre o risco de se excluir, sendo marginalizado pelo sistema. (COLELLO, 2007, p.109)

Destaca-se, porém, como algo mais geral, que permeia todos os outros pontos a serem tratados, a questão da democratização das relações no âmbito da escola, com reflexos em todos os seus níveis. A consideração da criança-aprendiz como sujeito com quem e para quem

[23] Esse tipo de posicionamento pode também ser compreendido a partir do conceito de "face" como imagem socialmente construída, desenvolvido por Goffman (1983, p. 76-77): GOFFMAN, E. A elaboração da face. In: FIGUEIRA, S. (org). In: **Psicanálise e Ciências Sociais**. p. 76-114, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

existe a escola pode conferir novo sentido a ela. A consideração dos educadores como sujeitos conscientes e ativos, passíveis de flexibilizar suas posturas, pode também modificar e ressignificar concepções antigas, com a adoção de olhares múltiplos, que fazem muita diferença no jogo relacional que tem lugar na escola. Como uma vertente dessa visão, há que se considerar a criança como ser em constituição a partir de variáveis familiares, sociais e culturais. Conforme diz Colello (2007, p.112), "a defesa de posturas mais democráticas subsidia a construção de alternativas pedagógicas (ou políticas educacionais) capazes de acolher o aluno, compreedê-lo e propor um ensino centrado no diálogo". A partir de uma escola que funcione como um lugar onde de fato se articule um diálogo com as crianças e com suas famílias, há possibilidade de um trabalho com a língua escrita que tenha sentido real mais vivo, que signifique algo não só intra-muros escolares mas, principalmente, fora deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação é impossível
colher aquilo que não se semeia.
"Quem está disposto a bater-se pela escola?
Quem acredita na importância da cultura escolar
(literária, artística, científica), de uma cultura que é feita de trabalho,
de persistência, de continuidade, de justiça, de diálogo?"
(Antonio Nóvoa, 2006)

É tempo de retomar os sentidos que ficaram. Tendo ouvido as vozes infantis, importa agora procurar compreender os temas apontados por elas, mesmo duvidando da possibilidade de fazer um fechamento. É difícil dar um "arremate" em face da riqueza dos dados coletados. Eles necessariamente nos convidam a mais olhares. Acredito que este trabalho seja mais um ensejo à reflexão sobre a singularidade dos sujeitos do que propriamente uma iniciativa voltada para conclusões formais. Cumprindo, porém, com meu objetivo inicial de identificar e mapear sentidos atribuídos pela criança à sua interação com a escola em um momento inicial de seu percurso escolar, faço um exercício de síntese, permitindo-me também algumas reflexões que me parecem especialmente importantes para a visão de determinados aspectos sob o prisma infantil.

Muitas crianças, diferentemente do que se poderia esperar se considerarmos o senso comum, estando na 1ª série, não evocaram com "saudade" a escola anterior. Muitas crianças o fizeram, mas o que instiga esta reflexão é exatamente aquilo que foge à regra: por que isso acontece? Animadas com a nova escola, essas crianças mostram-se intensamente envolvidas com as novidades do momento presente. Isso pode ser especialmente percebido nos diversos desenhos da Fase II da pesquisa, em que surgiram freqüentemente representações de situações

lúdicas, das quais falaram com entusiasmo. Para compreender isso, apresento três fatores que parecem, com diferentes graus de intensidade, ter motivado ou influenciado as crianças:

- o *status* que representa estar na "escola dos maiores": a valorização familiar atribuída a essa instituição e as novidades que fascinam, como a conquista de outros espaços, o material escolar diferente, as novas responsabilidades e conhecimentos;
- a experiência na escola anterior, por algum motivo, não representa para a criança uma lembrança positiva, não se qualificando, portanto, como merecedora de saudades;
- o significado intenso que tem a vivência cotidiana da criança com os colegas, conversando e brincando no recreio (e também fora dele), preenchendo o tempo vivido na escola com ricos momentos de interação.

De qualquer forma o que prevalece é a realidade da criança que, vivendo esse seu momento com tanta intensidade, não tem por que se prender a um passado com desafios já superados.

Nesses casos, parece haver uma tolerância expandida para os pontos negativos da EMEF, quando comparada à EMEI, no que diz respeito à diminuição do tempo de recreio, aos espaços mais restritos, às práticas pedagógicas mais diretivas, à cobrança mais sistemática e às obrigações mais exigentes. Assim, esse momento inicial reúne condições favoráveis para a criança desenvolver vínculos positivos com a escola, mesmo para aquelas crianças que não têm boas condições de aprendizagem. Isso não quer dizer que "tudo se justifica", e que não há importantes pontos a serem observados para a melhoria das condições das crianças em sua adaptação à escola nesse momento. Pelo contrário! A dificuldade para se lidar com a complexidade da transição entre os dois segmentos escolares, um verdadeiro "rito de passagem", é algo que causa estranhamento. Algumas crianças, sem informações mínimas da família sobre o que as esperava no início do ano seguinte, ficaram à mercê de histórias e boatos que circulam entre os próprios colegas.

Nas duas escolas há uma série de fatores que dificultam o estabelecimento de um vínculo positivo da criança. Mas, para além dessa realidade, quero ressaltar que parece existir na criança certo grau de tolerância nesse momento de adaptação à nova cultura escolar, na 1ª série. A criança parece ter nesse momento uma vontade intensa de fazer dar certo a sua experiência como aluno. Mesmo aquelas que têm mais dificuldade, alternam muitas vezes momentos de crítica intensa com outros de relação mais positiva com a escola. Não parece se configurar ainda uma "cristalização" ou um "preconceito" contra os modos escolares em geral, mesmo que existam muitos motivos de queixa.

Enfim, os dados obtidos e as observações feitas sugerem existir, por parte da criança, uma certa confiança no desvelamento da vida escolar. Por isso se entusiasmam, por isso se submetem, por isso até criticam e exprimem suas decepções, mas, nesse último caso, ainda pairam expectativas. Expectativas de que, a qualquer momento, as "coisas" possam mudar, seja por uma estratégia furtiva para driblar a rigidez escolar, seja pela atenção da professora que pode ajudar na superação de dificuldades.

Quanto à interação professor-aluno, a partir do delineamento dos casos estudados, fica evidente em ambas as escolas a persistência do tipo de relação mais tradicional: o professor é ainda aquele que, na díade professor-aluno, detém a primazia do saber e do poder.

Em que pesem as grandes mudanças por que tem passado a sociedade humana em geral e a escola em particular, a configuração da relação professor-aluno parece permanecer relativamente intacta. A despeito da atual tendência de democratização das relações humanas nos diversos âmbitos de nossa sociedade, a escola parece ainda pouco permeável às modificações estruturais e funcionais, o que afeta não só as possibilidades do ensinar, mas também a qualidade das interações inerentes ao relacionamento humano.

O novo perfil da criança como sujeito mais ativo, hoje já mais consolidado no âmbito familiar (MOLLO-BOUVIER, 2005; SARMENTO, 2007), permanece ainda num limbo

indefinido no contexto escolar em geral. Se em casa a criança já conquistou seu direito à voz, não é este o cenário que pude perceber nas escolas pesquisadas. O novo *status* da criança-sujeito que pode (e deve) ser ouvida e considerada, configura-se ainda no desafio de se construir um modelo de aula como encontro de interação ativa e dialógica entre professor e alunos.

No que diz respeito à interação entre iguais, tanto dentro da sala de aula como fora dela, grande parte das crianças interage de forma quase constante com seus colegas. A autorização da escola para que isso aconteça é fator que facilita o surgimento de uma diversidade de formas interativas. No entanto, a falta dessa autorização não significa, na maior parte das vezes, a sua real interdição. Muito ao contrário, o que pode ser constatado é uma forte tendência das crianças a manterem entre si os elos de uma corrente comunicativa viva que, reforçando a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003) sobre o potencial constitutivo da linguagem, tem uma força que supera muitos entraves. Assim, mesmo sob o olhar da professora, que pretensamente centraliza uma situação comunicativa na sala de aula, as crianças, desafiando a ordem estabelecida, se comunicam silenciosamente através de trocas de olhares, gestos e posturas compartilhadas.

O que pode estar por trás desse tipo de comportamento das crianças? Indisciplina? Falta de interesse e motivação para estudar? Essas hipóteses costumam merecer grande número de adeptos no ambiente escolar (e fora dele), gerando muitas vezes condutas punitivas para lidar com elas. (COLL, 1995; AQUINO, 1996).

Partindo da ótica infantil aqui retratada, não vemos assumida uma intencionalidade para o desacato de regras ou de autoridade. Podemos encontrar, no entanto, a tentativa unânime das crianças de manter o fio da interação comunicativa a qualquer custo (entre elas e com a professora, muitas vezes). Isso está de acordo com o que descrevem Vygotsky e seus colaboradores (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001; ELKONIN, 1980), demonstrando

uma tendência das crianças a operarem psicologicamente com base em sua "atividade principal", que tem o sentido lúdico envolvido em qualquer tema ou situação com a qual lide. Não há como exigir que seja diferente!

Observei, basicamente, três tipos de situação quanto à interação comunicativa em sala de aula, que não acontecem de forma estanque, pois que uma mesma criança pode apresentar em diferentes momentos essas várias formas:

- a criança se mantém conectada com o tema central da aula, em contato com os colegas e com a professora, sem conflito;
- a criança, acompanhando o tema central da enunciação da aula, quer expressar sua opinião ou questões ou dúvidas que surgem nesse contexto, e procura então fazer intervenções para consegui-lo, ou passa a falar sobre o tema com algum(s) colega(s);
- a criança não acompanha o tema central da comunicação estabelecida em classe, tendo sua atenção desviada ou para alternativas de comunicação paralelas, com foco em outra temática (conversas paralelas, brincadeiras com colegas etc.) ou para o âmbito subjetivo individual, com foco em conteúdos pessoais (fica envolvida com desenhos, brincadeiras ou devaneios solitários).

As crianças consideradas como "bons alunos" se caracterizam mais de acordo com o primeiro tipo descrito de interação, relatando muitas vezes as situações de aula como lúdicas. Demonstram aproveitar o espaço da sala de aula para efetivas trocas comunicativas, compartilhando significados e se entretendo prazerosamente com isso. Elas acompanham o diálogo instaurado pela professora no espaço da sala de aula, o que aumenta a probabilidade desse canal de comunicação permanecer aberto. Por outro lado, em situações onde a criança se envolve mais ativamente, seja tentando falar em voz alta para todos na classe, ou para colega(s), sobre temas pertinentes ou não à aula, isso costuma ser tomado como uma ruptura na ordem. Essa tentativa da criança de conquistar seu turno dialógico na interlocução em sala

de aula é muito freqüentemente considerada como algo inadequado, já que o silêncio parece ser a condição mais desejável. Nas situações em que a criança se distrai com conteúdos próprios, permanecendo calada, tal comportamento pode passar como aceitável ou até despercebido justamente porque não interfere no fluxo comunicativo da aula. Ainda que alheia às atividades, essa condição é muitas vezes suficiente para garantir o rótulo de "aluno bem comportado".

Em geral, a prática pedagógica não parece ter uma dinâmica que valorize a dimensão dialógica das crianças (COLELLO, 2007), o que é uma condição que desconsidera o aluno, seu grau de interesse, conhecimento e atenção. Constituindo-se como um traço pessoal de cada indivíduo, o tempo de atenção e concentração de cada um de nós pode ser otimizado ou minimizado de acordo com o foco de interesse presente em cada situação: a possibilidade de estabelecer desafios e conexões entre o que o sujeito pode ou não pode fazer, ou seja, a construção de contextos ricos, inquisitivos e favoráveis às múltiplas operações cognitivas e relações pessoais.

Quanto à interação da criança com a escrita há uma grande complexidade e diversidade de experiências que foram observadas. Algumas práticas, como a leitura de livros compartilhada oralmente pela professora com os alunos na classe, são boas lembranças para as crianças. Outras referências positivas dizem respeito à presença de músicas, parlendas ou jogos com palavras entre as atividades feitas em classe. Foi possível perceber, no entanto, que a maioria das crianças interage de uma forma indireta com o ler e o escrever na escola, já que prevalecem as razões extrínsecas a essas atividades. Há casos diversos exemplificando como algumas atividades muito comuns, como a cópia, são feitas a contragosto e sem que a criança perceba outra finalidade que não a obrigação de obedecer a uma regra escolar. Há casos de crianças com "boa aprendizagem" que cumprem com facilidade e rapidez as atividades exigidas, mas com o objetivo de se ver "livre" para o que mais importa para elas, o brincar.

Ou seja, parece que ao ensinar a ler e a escrever, a escola consegue criar uma forte dicotomia entre a língua escrita e a forma dialógica como ela existe no mundo. É interessante notar que a natureza dialógica da linguagem nos leva a esperar exatamente o oposto, podendo os eventos de letramento estar associados a formas criativas e prazerosas de interação. Parece então haver um desvio, que reside na ausência de dialogia nas atividades de leitura e escrita tipicamente escolares. Isso tira da maioria das atividades do uso da língua escrita na escola a sua essência lúdica, da abertura ao novo, das possibilidades criativas mais ricas. Trata-se, efetivamente, da supremacia da escrita represada sobre a escrita libertadora.

Não se pode confundir a interação lúdica com dialogia típica das crianças com uma prática pedagógica que pretenda contemplar a ludicidade como se isso se resumisse à utilização de alguns jogos ou brincadeiras estruturadas como tal. Esse tipo de estratégia, quando proposta de maneira que não faça parte de um contexto dialógico maior, não se configura como lúdica em sua essência, podendo ser proveitosa apenas como uma estratégia isolada (MACEDO, 2000). A ludicidade entendida como uma forma de interação implica uma contextualização de âmbito maior, que abrange um processo de comunicação em uma outra lógica de trabalho. Exige integralmente a presença do sujeito, com a conquista sempre negociada do interesse pelo que está sendo dito ou feito. A possibilidade desse processo depende da construção conjunta de mudanças no percurso. Esse tipo de interação pode estar presente na intermediação feita pelo professor quando lida com o objeto de conhecimento de forma a colocá-lo entre ele e os alunos, e não como algo que traga como propriedade sua apenas, apresentada como algo estanque a ser apenas assimilado passivamente. Assim, vejo que a atitude do educador pode se enriquecer ao procurar contemplar a presença mais integral do aluno enquanto sujeito-aprendiz. Esse sujeito que é ativo, tem direito a voz, e também influencia os caminhos da interação, uma alternativa que indiscutivelmente daria mais emoção, eficiência e sabor à progressão da vida escolar.

O desenrolar das situações vividas cotidianamente na escola pode ser motivo de rico aprendizado para as crianças, que têm na escola a oportunidade de experimentar novos modelos, alimentando e ampliando o rol dos referenciais possíveis que trazem de sua experiência pessoal anterior. Isso exige, obviamente, uma supervisão do educador: atenção para perceber as reações que surgem, para ouvir os comentários feitos e compreender as necessidades implícitas tanto nas posturas mais ativas quanto naquelas mais passivas ou mesmo resistentes. Quando é dada importância suficiente a esses aspectos, são estimuladas formas de interação comunicativa mais próximas do universo do aluno, propiciando articulações pessoais aos temas tratados na escola. A aplicação e o esforço para estudar, tão valorizados e importantes para o caminho da apropriação dos saberes, podem assim ser também melhor cultivados, com uma relação de parceria. No contexto da sala de aula essas práticas, apesar de desejáveis, nem sempre encontram espaço para acontecer coletivamente.

Conversar com as crianças sobre o que elas estão vivenciando, como pude fazer nessa minha "entrada" como pesquisadora no universo escolar, foi uma experiência muito rica. Acredito que não apenas para mim, que pude aprender tanto com as crianças. Durante a realização das entrevistas, principalmente nos grupos focais, percebi que essa maneira de conversar com as crianças consistia também em um tipo de atividade completamente pertinente ao universo escolar. Acredito ter sido produtivo para as crianças esse tipo de exercício interativo dialógico, como constitutivo que é do sujeito. Uma maior interlocução da criança no âmbito escolar pode se refletir positivamente em sua relação com seus colegas, com o professor e também com os objetos de aprendizagem escolar. Essa prática dialógica é algo não só possível como absolutamente necessário para a construção de uma nova escola. Uma escola que possa contribuir para a constituição subjetiva do aluno enquanto sujeito que se apropria de sua história e age no mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AQUINO, J.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J.G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. p 39-55, São Paulo: Summus, 1996.

_____. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 1999.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____ . **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: KUHLMANN, Jr., M. , FREITAS, M. C., **Os intelectuais na história da infância**. p.11-60, São Paulo: Cortez, 2002.

BRAIT B.; MELLO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** p.63-78**,** São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, 2005. Folheto de **Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de 9 anos**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf> acessado em junho/ 2006

BRASIL, 2006. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf > acessado em novembro/2007.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; SERPA, Marta Helena Burity. **Dever de casa: visões de mães e professoras.** Revista Olhar de Professor, Ano/Vol 9, nº 001. Rede de Revistas Científica de América Latina y el Caribe, Espana y Portugal , p. 31-46, 2006.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, p.432-443. jul/2002,n.8, Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016 Acessado em novembro/2007.

COLELLO, S.M.G. **Redação Infantil: Tendências e possibilidades**. Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

_____ . Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____ . **Educação e intervenção escolar**. Revista Internacional de Humanitats, p. 47-56. Barcelona/São Paulo: Mandruvá, 2001. Disponível em: http://www.hottopos.com/revistas.htm Acessado em: setembro de 2005

_____ . **A escola que (não) ensina a escrever.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

COLOMBO, F.A.. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, 2007.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 1.

CORSARO, W. A., Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade,** v. 26, n. 91, p. 443-464, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

CUBERO, R.; MORENO, M. C. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, César; PALACIOS, Jésus; ALVARO, Marchesi. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol. 1 p. 250-260. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas.** p. 9-30 São Paulo: Summus Editorial, 1999.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade,** v. 26, n. 91, p. 351-360, Campinas: CEDES, Mai/Ago., 2005.

DEMARTINI, Z. B., Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DIAS, M. C. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

ELKONIN, D. B. **Psicologia del juego.** Madrid, Espanha: Visor Libros, 1980.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A.; FRAGO, A.V. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. p 19-57, Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO *et al*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa,** v. 30 n.1 , p. 139-159, São Paulo: FEUSP, Jan./Abr., 2004

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, p. 153-258 RJ: Vozes, 1979.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Cultura Escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; TEBEROSKY, A., **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995

FREITAS, M. T. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade, **Cadernos CEDES,** Campinas: UNICAMP, v. 20, n.50, p. 9-25, Abr., 2000a.

_____ A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. vol.21, no.71. p.116-13, **Revista Educação e Sociedade**, Jul. 2000b.

HIDALGO, V.; PALACIOS, J.. Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In: COLL, PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. p. 243-249, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 1

IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança. In: Cavalcanti, Z. (Org.). **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

INAF. **Um balanço dos resultados de 2001 a 2005**. Instituto Montenegro e Ação Educativa. São Paulo: INAF, 2007. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br> Acesso em Janeiro/2008.

KHULMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. A infância e a singularidade. In BRASIL, 2005. Folheto de **Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de 9 anos**. MEC, Brasília, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf> acessado em 22/junho/ 2006.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**, São Paulo, Ática, 1989.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar em meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997

LAPLANE, A. L. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Cadernos Cedes, Ano XX, nº 50, p. 55-69, Abril, 2000

LE GOFF, J. **A história nova**. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1993

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. p. 119-142, São Paulo: Ícone, 2001.

LEWIS, M. **Alterando o destino. Por que o passado não prediz o futuro**. São Paulo: Moderna, 1999.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações problema.** Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensaios pedagógicos – como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade,** v. 26, n. 91, p. 391-403, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

MOTTA, F. M. N. **As crianças e o exercício de autoridade**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduacao em Educação da PUC – Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. In: **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 3, p. 44-57, São Paulo: FSPUSP, Set/Dez, 2004.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____ . **Intervenção no Debate Nacional sobre Educação. Assembléia da República**: 22 de Maio de 2006 Portugal, 2006. Disponível em : www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14 – Acessado em: dezembro/ 2007

OLIVEIRA, I. M. de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: _____ **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento,** p 153-177. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1995.

PATTO**,** M. H. S. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras.** Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2000.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Ação Educativa;Instituto Paulo Montenegro, 2003.

ROCHA, G.; VAL; M. G. C. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. ., Rede de significacoes: alguns conceitos basicos. In: ROSSETI-FERREIRA, M.. C.; AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S.;CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Rede de significações**. p. 23-33, Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, Campinas: CEDES, Mai./Ago., 2005.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho. Portugal, 2007. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
Acesso em outubro/2006.

SMOLKA, A L. B., Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. e KUHLMANN Jr. (Orgs.), **Os intelectuais na história da infância**. p. 99-127, São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo** – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____ **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

_____ ;NOGUEIRA, A. L., O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação, In: **Temáticas da vida contemporânea.** p. 77-94**,** São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura.**Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf Acessado em novembro/2007.

SOUZA, R. A. M. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula.** Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, 2006.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever - Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1995

TRINCA, W. **Investigação Clínica da Personalidade.** São Paulo: EPV, 1987.

VYGOTSKY, L.S., **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994

_____ Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v. 21, n.71, p.21-44, Jul., 2000 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=en&nrm=iso

_____ ; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana**. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2003

WERTSCH. J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985

<table>
<tr><th colspan="5">APÊNDICE A - Organização da coleta na FASE I – EMEI</th></tr>
<tr><td>Objetivos específicos</td><td colspan="4">Procedimentos metodológicos</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Caracterizar o significado para a criança da escola de EI e da perspectiva de transição para a 1ª série</td><td colspan="4">Observação dos diversos lugares freqüentados pela crianças: sala de aula, refeitório, espaço externo (quadra, parquinho etc.), enfocando aspectos relacionados à cultura escolar, à dinâmica interacional e a atividades de leitura e escrita, com registro em Diário de campo (DC-I)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenho - Solicitação de um desenho sobre a escola atual</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Entrevista individual (E-I)</td><td colspan="2">Cultura Escolar
(escola atual e futura)</td><td>. Como é a sua rotina/ o que você faz?
. O que gosta? O que não gosta? Por quê?
. Como você imagina a escola na 1ª. série?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Dinâmica Interacional (escola atual e futura)</td><td>Crianças entre sí</td><td>. O que você faz junto com outras crianças?
. O que gosta? O que não gosta? Por quê?
- Como vai ser no próximo ano?</td></tr>
<tr><td>Criança e profa.</td><td>. Como é a sua profa.? O que ela/vocês fazem ?
. O que gosta na profa? O que não gosta? Por quê?
. Como acha que será a professora do próximo ano?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Língua Escrita enquanto objeto de conhecimento escolar (escola atual e futura)</td><td>. Você está aprendendo a ler e a escrever?
. Que atividades de ler e de escrever você faz?
. O que você gosta? O que não gosta? Por quê?
. Como você acha que vai ser o ano que vem?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Grupo Focal
(GF-I)</td><td>Mesmas perguntas da entrevista individual)
- cultura escolar
- dinâmica interacional
- língua escrita enquanto objeto de conhecimento escolar</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="4">APÊNDICE B - Organização da coleta na FASE II– EMEF</th></tr>
<tr><td>Objetivos específicos</td><td colspan="3">Procedimentos metodológicos</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Caracterizar o significado da escola na 1ª série e da transição vivenciada da EI para EF</td><td colspan="3">Observação nos diversos lugares freqüentados pela crianças: sala de aula, Educação Física, recreio, refeitório, sala de leitura, sala de informática, enfocando aspectos relacionados à cultura escolar, à dinâmica interacional e a atividades de leitura e escrita, com registro em Diário de campo (DC-II)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desenho - Solicitação de um desenho sobre a escola atual</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Entrevista individual (EI-II)</td><td colspan="2">Cultura Escolar (escola atual e anterior)</td><td>. Como é a sua rotina aqui nesta escola? O que você faz?
. O que você gosta? O que não gosta? Por quê?
. O que você se lembra da escola anterior?
. Comparando as duas escolas, o que você acha? Por quê?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Dinâmica Interacional (escola atual e anterior)</td><td>Crianças entre si</td><td>. Que atividades você faz junto com outras crianças?
. O que você gosta? O que não gosta? Por quê?
. O que é diferente do ano passado? Por quê?</td></tr>
<tr><td>Crianças e Profa.</td><td>. Como é a sua professora? O que ela/vocês fazem ?
. O que você gosta na profa? O que não gosta ? Por quê?
. O que é diferente da escola do ano passado? Por quê?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Língua Escrita enquanto objeto de conhecimento escolar (escola atual e anterior)</td><td>. Você está aprendendo a ler e a escrever?
. Que atividades de ler e de escrever você faz?
. O que você gosta? O que não gosta? Por quê?
. O que é diferente do ano passado? Por quê?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Grupo Focal (GF-II)</td><td>Mesmas perguntas da entrevista individual)
- cultura escolar
- dinâmica interacional
- língua escrita enquanto objeto de conhecimento escolar</td></tr>
</table>

APÊNDICE C

Sobre o QUADRO I – Perfil das crianças

Quanto às **Características sociais familiares:**
de acordo com informações fornecidas por familiares das crianças (DC-I e DC-II) são expostos dados referentes à constituição familiar (com quem a criança mora, quantos irmãos tem e suas idades), sendo explicitadas outras características apenas quando diferem da situação da média do grupo: casos de criança órfã, com um dos pais ausente etc. Ir a missa.
OBS: Informações sobre a moradia das crianças não foram expostas no Quadro I, sendo no entanto possível afirmar que as crianças em geral moram em casas nos bairros mais próximos a escola, de padrão sócio-economico médio-baixo, com algumas exceções, como os casos de Adriano e Inês, que moram em uma favela que fica no mesmo bairro.

Quanto ao **Nível econômico**:
foi considerado de acordo com Critério de Classificação Econômica Brasil, com as seguintes variações:
classe A (alta), B (média-alta), C (média), D (média-baixa), E (baixa)
(Disponível em: http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf, acesso em 22/novembro/2006)

Quanto ao **Nível cultural:**
informações fornecidas por familiares das crianças (DC-I e DC-II) são expostas de maneira organizada nos seguintes níveis:
- Bom: tem material escrito em casa, computador e acesso a bens culturais (passeios, cinema etc.)
- Médio: tem pouco material escrito em casa, não tem computador; acesso eventual a bens culturais (raramente)
- Fraco: tem muito pouco ou nenhum material escrito em casa; pouco acesso a bens culturais

Quanto ao **Nível de envolvimento da família com a escolaridade da criança:**
informações fornecidas pelas professoras (DC-I e DC-II) são expostas de maneira organizada nos seguintes níveis:
- Bom: família bem "presente" na escola, procura ativamente por informações, comparece às reuniões; dá apoio
- Médio: família responde bem às solicitações feitas pela escola
- Fraco: família não comparece à escola, não colabora mesmo quando solicitada

Quanto aos **Dados escolares:**
- foram expostas as informações mais representativas das declarações das professoras sobre seus alunos em ambas as escolas, uma vez que os dados são bastante similares. Apenas no item "Aspectos cognitivos e pedagógicos" foram destacadas algumas informações diferentes entre EMEI e EMEF em três casos: Ênio, Fátima e Kátia.