

A voz dos alunos: elementos para repensar a escola¹

The pupil's voice: elements to rethink the school

La voz de los alumnos: elementos para repensar la escuela

Cinthia Vieira Brum Lima – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Sérgio Antônio da Silva Leite – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

RESUMO

Quais são as representações que os alunos têm da escola? Este artigo apresenta e discute aspectos desta questão. Ancorada na teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa foi realizada com os alunos do 5º ano de uma escola da rede pública em Campinas-SP, através da análise de textos livres e focados na escola, bem como desenhos, com o objetivo de identificar, descrever e analisar as suas representações da instituição escolar. Dentre os resultados apresentados e discutidos, elencamos para apresentação e discussão neste artigo: a) a importância de se legitimar a voz dos alunos e engajá-los junto aos outros atores da comunidade escolar para participar das decisões escolares, a fim de forjar um sujeito autônomo e participativo; b) a questão da brincadeira na escola fundamental; c) a necessidade de reorganização da escola para que ela ofereça uma educação que desenvolva o sujeito integralmente.

Palavras-chave: representações sociais; voz dos alunos; brincar; educação integral.

ABSTRACT

What are the representations that the students have of the school? This article aims to present and discuss some aspects of this issue. Anchored in the theory of Social Representations of Serge Moscovici and situated within the qualitative research, the research was conducted with the students of the 5th grade of a public school in Campinas-SP, through the analysis of free and targeted texts about school, as well as drawings, in order to identify, describe and analyze the students' representations of the school institution. Among the results presented and discussed, we list to discuss in this article: a) the importance of legitimate pupil's voice and engage them with the other actors of the school community to participate in school decisions, in order to create an autonomous and participatory subject; b) the issue of play in elementary school; c) the need for school reorganization so that it provides an education that develops all the dimensions of the subject.

Keywords: social representations; pupil's voice; play; integral education.

RESUMEN

¿Qué representaciones tienen los estudiantes de la escuela? Este artículo presenta y discute aspectos de esta cuestión. Anclada en la teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici y ubicada en el ámbito de la investigación cualitativa, la investigación fue realizada con los alumnos del 5º año de una escuela de la red pública en Campinas-SP, a través del análisis de textos libres, otros enfocados en la escuela y dibujos, con el

¹ O presente texto é baseado na pesquisa de mestrado de Lima (2014).

objetivo de identificar, describir y analizar sus representaciones de la institución escolar. Entre los resultados presentados y discutidos, elegimos para este artículo: a) la importancia de legitimar la voz de los alumnos y comprometerlos junto a los otros actores de la comunidad escolar para participar en las decisiones escolares, a fin de forjar un sujeto autónomo y participativo; b) la cuestión del juego en la escuela primaria; c) la necesidad de reorganización de la escuela para que ella ofrezca una educación que desarrolle al sujeto en su totalidad.

Palabras-clave: representaciones sociales; voz de los alumnos; jugar; escuela integral.

Introdução

Pensemos: o que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças? (NASCIMENTO, 2007, p. 27)

Acreditamos que é importante compreender a escola a partir tanto de sua dimensão material, objetiva, das suas condições concretas, como pela dimensão subjetiva, simbólica, dos sentidos e significados, dos valores, das crenças, dos desejos, das relações que ali se estabelecem e das representações formadas sobre ela por todos os atores escolares que a constituem. Assim, neste artigo serão discutidos alguns dos resultados da pesquisa intitulada “Representações Sociais da escola em produções de alunos do ensino fundamental” (LIMA, 2014). Neste estudo, buscávamos identificar as ideias, os discursos, valores que circulam entre os alunos sobre a escola; através do levantamento bibliográfico realizado, identificamos que vários estudos desta natureza (como os de Rodrigues e Mazotti, (2013), Feitosa (2012), e os publicados em Machado (2013), para citar alguns) estão ancorados na teoria das Representações Sociais, do franco-romeno Serge Moscovici (1978; 2011).

A Teoria das Representações Sociais – TRS – está situada no campo da Psicologia Social, tendo sido elaborada a partir do conceito de Representações Coletivas, de Durkheim. Relaciona-se com a questão da construção de conhecimentos e interpretação da realidade. Nas palavras de Denise Jodelet (1993), uma das estudiosas mais proeminentes deste campo, as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1993, p. 4-5). Assim, esta teoria legitima e valoriza a voz do senso comum.

No entanto, nos levantamentos bibliográficos empreendidos, notamos que, dentre as pesquisas envolvendo representações sociais de² escola, parte delas foi realizada com professores ou estudantes de licenciatura (a revista Nuances, em

² Optamos por ‘representação social de’ ao invés de ‘representação social sobre’, visto que Machado (2013, p.17) insiste que “[...] a representação é sempre “de” e não “sobre” alguém ou alguma coisa. Entende-se que o “sobre” pressupõe um distanciamento entre sujeito e objeto de representação.”

dossiê sobre Representações Sociais e Educação, publicado em 2009, confirma esta tendência). Mesmo em pesquisas com outras abordagens teóricas sobre a escola, a voz dos outros atores escolares, sobretudo dos alunos, ainda não corresponde aos dados primários.

A esse respeito, Cruz (2008), que organiza uma obra com relatos de pesquisas onde as crianças foram sujeitos e não apenas objetos da pesquisa, afirma que “desde meados do século XX, a criança formou-se como objeto de estudo” (p. 12) e foram criadas várias estratégias para investigar seu mundo subjetivo, medir seu desempenho, entre outros aspectos, mas, em contrapartida, os seus desejos, medos, suas preferências, seus valores, etc. nem sempre foram/são objetos de estudo, o que revela “desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomadas como sujeitos” (p. 13). Em vez de se dirigir diretamente a elas, a autora coloca que se procuram o olhar e a voz dos adultos, principalmente pais e professores, para se obterem as informações a respeito das crianças.

Assim, nossa pesquisa centrou-se em investigar as crianças, usuárias diretas da instituição escolar. Dentre os resultados identificados na pesquisa, elencamos três questões para discutir neste artigo: em primeiro lugar, a importância de pesquisas centradas no que se tem denominado internacionalmente *pupil's voice*, ou seja, pesquisas centradas na voz das crianças, dos estudantes. Em segundo lugar, a questão do brincar na escola, questão esta que aparece com força nos registros dos alunos investigados, reforçando a necessidade não só de reafirmar sua importância no desenvolvimento integral das crianças, mas, principalmente, de defender sua prática nos currículos e escolas de educação fundamental – onde, inclusive, as crianças têm entrado cada vez mais cedo - e não apenas nas de educação infantil. E, finalmente, permeando todas estas questões, a importância de se pensar uma educação integral, que contemple não apenas a dimensão cognitiva das crianças, mas também a motora, a social e a afetiva.

Embora a pesquisa apresente outros resultados igualmente relevantes, elencamos estes três para discussão uma vez que eles contêm elementos que podem contribuir para o debate acerca do fortalecimento de uma escola pública de qualidade.

Percurso Metodológico

Nossa pesquisa foi conduzida segundo os preceitos da pesquisa qualitativa, por ser uma abordagem que valoriza os sentidos e os significados que as pessoas atribuem aos eventos e objetos, bem como valoriza o ambiente natural como fonte direta de dados, admitindo a análise indutiva dos mesmos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Levantamento bibliográfico e a análise das produções dos alunos foram os alicerces do estudo. Machado e Silva (2013) afirmam que “[...] as representações sociais tratam-se de um conhecimento do senso comum que revela marcas tanto do sujeito, quanto do objeto, ambos inscritos no espaço histórico e social.” (p. 232), de modo que se faz necessário caracterizar a turma investigada. Assim, a pesquisa realizou-se com um grupo de alunos do 5º ano, na sala de aula da própria pesquisadora, em uma escola da rede municipal do município de Campinas-SP, situada na periferia da cidade. A escolha por uma escola pública não foi aleatória: reforça os princípios políticos alinhados com a defesa de uma escola pública e de qualidade.

A opção pelo 5º ano também não foi aleatória: nesta etapa da escolaridade, o aluno já apresenta uma vivência escolar de, no mínimo, 5 anos e, geralmente, já se apropriou de elementos gráficos e verbais para compor suas produções e expressar-se com clareza acerca de diversos assuntos, o que viabiliza e possibilita mais alternativas para a pesquisa. A classe abarcava toda a heterogeneidade de uma turma em uma escola pública de periferia: desde alunos com bom desempenho como também alunos ainda em processo de alfabetização, incluindo alguns com necessidades especiais. Era formada por 34 alunos, dos quais 31 participaram da pesquisa, mediante consentimento dos pais³. Não se objetivou, entretanto, comparar as representações entre eles, mas sim identificá-las e discuti-las em conjunto.

Na intenção de dar voz às crianças, foram coletados quatro tipos diferentes de produções escritas ao longo do ano, em consonância com os pressupostos da TRS, que defendem uma coleta de dados de diferentes fontes. Foram utilizadas produções mais “livres” e outras mais “direcionadas”.

As produções ditas livres foram os Textos Livres, escritos pelas crianças ao longo do ano em um caderno próprio. Este tipo de atividade é uma das técnicas/ferramentas da Pedagogia Freinet que eram adotadas pela professora. Célestin Freinet, educador francês do século XX, desenvolveu uma prática marcadamente política e de resistência à pedagogia tradicional; na obra “Para uma escola do povo” (2001), ele aponta uma lista de atividades e práticas a serem incorporadas pelos professores que desejam transformar sua prática, sendo que o texto livre aparece nas primeiras sugestões.

Neste tipo de atividade, o aluno escreve livremente tanto com relação ao tema/conteúdo quanto com relação à forma/gênero. O combinado com as crianças era que os textos podiam ser realizados em sala, durante ateliês de trabalho, após o término de alguma atividade coletiva, ou em casa. Ao final do ano, dentre os muitos assuntos que as crianças abordavam, foram selecionados, para análise, os textos que versavam sobre a escola.

³ A pesquisa foi aprovada pela CEP da Unicamp, sendo que todos os pais/responsáveis assinaram o TCLE.

A escolha pelo Texto Livre, como material potencial para coleta de dados, foi importante visto que o mesmo é um tipo de material que envolve um "menor controle racional do sujeito" sobre a resposta, já que não há direcionamento acerca da forma ou do conteúdo dessas produções; por esta razão, outros estudiosos da TRS utilizam-se de técnicas não diretivas para obtenção de dados, conforme explana Souza-Filho (1993).

As outras produções foram direcionadas, sendo coletadas em três momentos diferentes: uma, no primeiro semestre, onde foram entregues folhas pautadas com o seguinte enunciado: "Escreva sobre a escola e suas expectativas para o 5º ano". Os alunos escreveram e fizeram várias referências ao ano anterior, o que sugere que tiveram facilidade para dissertar sobre o assunto. Isto também indica que apresentavam um repertório sobre o que já aconteceu em momentos anteriores como base para as expectativas do que gostariam que acontecesse novamente, de acordo com seus gostos, valores e preferências. Além disto, a questão das expectativas acrescentou pistas para a questão da identificação das representações, pois a análise moscoviciana admite que o ideal, ou seja, o que é idealizado, desejado, interfere na imagem do objeto real (RANGEL, 1996).

Ainda no primeiro semestre, a segunda atividade foi realizada para obtenção de dados: em uma folha de sulfite, dividida pelos alunos em três partes, foi-lhes solicitado que fizessem um desenho e uma pequena legenda para este desenho, acerca de três temas: "Coisas que eu mais gosto na escola", "O que eu não gosto na escola", "Minhas sugestões". Uma das facilidades da atividade foi o desenho, atividade considerada prazerosa e fácil para todas as crianças, além de um instrumento muito utilizado em pesquisas que objetivam captar a voz e as experiências das crianças, como nos trabalhos de Barra Nova (2013), Pereira (2006) e Ferreira (1998), incluindo os maiores, como na pesquisa de Vale, Maciel e Rodrigues (2018), realizada com estudantes de 9 a 15 anos.

Ao pedir que elas escrevessem uma legenda ou pequeno texto para o desenho, admitimos as crianças como primeiras intérpretes de seu desenho, em consonância com outras pesquisas desta natureza. Este tipo de produção ativa a memória, toca a dimensão do vivido no ambiente escolar, possibilitando que compreendamos a valoração que o aluno atribui às situações que viveu, acessando novamente o universo simbólico.

Por fim, no segundo semestre, em uma folha pautada, foi novamente solicitado que as crianças se expressassem acerca do que gostam e não gostam na escola, mas desta vez sob a forma de um texto, admitindo, portanto, o detalhamento e a inclusão de vários itens. O título foi: "O que eu gosto e o que eu não gosto na escola".

A análise de conteúdo orientou o tratamento dos dados, a qual Bardin (2011, p. 37) define como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações." Este

enfoque é amplamente utilizado em pesquisas na área da Educação, sobretudo as que utilizam a TRS como base teórica.

As fases da análise de conteúdo, segundo a autora acima referenciada, compreendem: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Embora, num primeiro momento, pensássemos em analisar cada tipo de produção separadamente, uma leitura mais aprofundada revelou ser mais enriquecedor analisá-los em conjunto, visto que muitos conteúdos repetiam-se e reforçavam-se, sugerindo certos discursos e representações. Deste modo, elencamos os temas que emergiram, através de *núcleos de significação* e, assim, organizamos o *corpus* das produções.

É de vital importância reiterar o caráter histórico e contingencial deste estudo. Moscovici (1978), expondo os resultados de sua pesquisa sobre as representações da psicanálise na sociedade parisiense, já afirmava que certas respostas são características de certas gerações, dentro de certas classes sociais.

Resultados e Discussão

Para a análise dos dados, colocamos as seguintes questões: O que as produções enfatizam / sugerem / escondem? Quais representações podem favorecer ou inviabilizar o processo educativo? Em que medida as representações dos alunos ajudam a escola a repensar sua organização? Moscovici (2011, p. 45) sinaliza:

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”.

Em síntese, atentando-nos para as produções, verificamos: a valorização da escola como espaço do conhecimento, mas, para além disto, as crianças avançam na compreensão da potencialidade deste espaço, na medida em que também valorizam a escola como espaço de sociabilidade, das relações e das brincadeiras. Também há posições críticas quanto à infraestrutura e organização pedagógica dos tempos/espacos escolares, o que indica a necessidade de superação de tempos/espacos padronizados em nome da tradição ou de outra razão que não a necessidade real de desenvolvimento de todas as crianças.

Segue-se uma breve discussão acerca de três questões identificadas na pesquisa, a saber: a voz das crianças, o brincar e a educação integral. Neste artigo,

não pretendemos discutir todos os resultados, pois, cientes da limitação de espaço, escolhemos apresentar um panorama geral da pesquisa e discutir as três questões supracitadas, as quais emergiram da fala das crianças. Julgamos que elas podem contribuir para o debate acerca de um modelo de escola mais democrático e com sua organização voltada às necessidades reais de desenvolvimentos das crianças. Esperamos, assim, indicar novas possibilidades de reflexão a partir do diálogo com autores referenciados neste trabalho, os quais ancoram nossos princípios pedagógicos.

a) A voz dos alunos

“Foi ótimo fazer essa pesquisa” (AL15)

A mensagem acima estava no final de uma das produções de nossa pesquisa. É um vestígio da apreciação da criança em perceber a valorização da sua voz, que, em diversos momentos, nós educadores e pesquisadores “teimamos em não ouvir” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p.42). Sobre este tema, a pesquisa de Teixeira e Flores (2010) possibilita uma série de reflexões acerca do que se tem chamado na literatura mundial de *pupil's voice*, ou seja, a voz dos alunos. As autoras, que intencionaram compreender as experiências e os percursos de alunos secundários em Portugal, apontam para a baixa quantidade de pesquisas que valorizam as ideias, as concepções, enfim, a voz dos alunos, em detrimento da voz de outros atores escolares, como professores, por exemplo. Mas apontam para mudanças neste cenário: segundo as autoras, já há muitas pesquisas de diferentes abordagens teóricas e metodológicas centradas na voz dos alunos, sendo que outros tantos pesquisadores ao redor do mundo têm atentado para esta questão. Afirmam:

[...] consultar os alunos não deveria colidir com as agendas políticas e escolares, que apostam majoritariamente nos resultados dos discentes, mas focar outras competências que se deveriam desenvolver na escola, tais como a participação **activa e democrática** nas decisões escolares e curriculares e a intervenção responsável nos órgãos de decisão, quer ao nível micro (sala de aula), quer ao nível meso (escola) (TEIXEIRA; FLORES, 2010, p. 117, grifo nosso).

As autoras destacam os estudos de Jean Rudduck, da Universidade de Cambridge como um dos estudiosos que têm pesquisado nesta perspectiva. Para conhecer seu trabalho, indica-se a leitura do artigo *Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'* (RUDDUCK; FLUTTER, 2010), onde os autores expõem suas observações a partir das pesquisas centradas na perspectiva e participação dos alunos, bem como defendem a importância de se partir destas experiências e perspectivas dos alunos para se olhar e reorganizar a escola.

No referido artigo, os autores afirmam que, para entender a questão da participação dos alunos, é preciso retomar a história do movimento dos direitos das crianças, que foi construído histórica e recentemente: a primeira Declaração dos Direitos das Crianças ocorreu em 1924; seu foco era oferecer suporte/assistência às crianças que perderam sua família na guerra. A declaração seguinte veio 35 anos mais tarde, mas também focada em condições fora do campo escolar, embora já houvesse esforços dirigidos para as experiências escolares. Eles também ressaltam algumas iniciativas, ocorridas nos anos 70, que marcaram estas questões: uma delas são as declarações resultantes da conferência nacional da National Union of School Students (NUSS), ocorrida na Inglaterra, em que o documento clamava pela abolição das punições corporais e do uniforme, entre outros. (RUDDUCK; FLUTTER, 2010)

Ainda segundo tais autores, foi apenas 1989, com a Convenção das Nações Unidas pelos Direitos das Crianças, que se passou a focar a questão da *proteção* vinculada também à da *participação*. (RUDDUCK; FLUTTER, 2010). No entanto, ressaltam que todos estes avanços não ocorreram sem embates: neste processo, existem críticas a respeito de se concederem direitos às crianças sem indicar responsabilidades, bem como a crítica à vagarosidade por parte dos governos em acatar as resoluções da Convenção.

Ademais, ancorados em outros pesquisadores, os autores supracitados também discorrem sobre como a infância é socialmente construída, destacando que as formas de se perceber a infância, em cada lugar e tempo histórico, também contribuíram para a questão. Nesta direção, destacam-se os recentes trabalhos sobre sociologia da infância, onde se valoriza a visão de que as crianças já são atores sociais (em detrimento de uma visão onde elas estão *no processo* ou *em vias de* tornarem-se atores sociais). Observa-se, portanto, um contexto mais favorável para se aceitarem a participação e a perspectiva dos alunos, no tempo presente, em relação à situação no passado.

Em suma, Rudduck e Flutter (2010) defendem que a valorização da participação e da perspectiva dos alunos são concepções coerentes com o denominado *Currículo do Futuro*, proposto por Michael Young (1999 apud RUDDUCK e FLUTTER, 2010). Esta concepção envolve um transformador conceito de conhecimento, enfatizando que seus aprendizes podem agir no mundo; este currículo também é direcionado para a criação de conhecimento, tanto quanto para a transmissão deste e enfatiza a interdependência entre as áreas do conhecimento. Já o *Currículo do Passado* é aquele mais relacionado com a transmissão do conhecimento já existente e em como o mesmo se professa hierarquicamente, superior e separado dos problemas do cotidiano.

Amado (2007), que também corrobora que a consulta aos alunos é importante para uma educação democrática e voltada para a cidadania, ressalta que

ainda há muita resistência, visto que alguns estudiosos colocam em 'xeque' o que dizem as crianças:

Alguns autores colocam reservas quanto à validade da opinião e do 'senso comum' das crianças e dos alunos, justificando-se com a sua falta de maturidade e de sabedoria [...]. Classificam, por isso, as suas ideias como 'errôneas', 'ingênuas', 'informais', 'fragmentárias', etc. (Cubero, 2005; Soares & Tomás, 2002). Mas os estudos que comparam as observações de especialistas e a opinião dos alunos (Cooper & McIntyre, 1996) verificam um acordo significativo, o que leva a concluir que as percepções dos estudantes são fidedignas e razoavelmente válidas para que, uma vez sujeitas a uma análise rigorosa, se tomem como objecto de pesquisa no âmbito das Ciências da Educação, e proporcionem uma visão coerente e crítica do quotidiano educativo (p.119-120).

É interessante observar que se, para alguns, a validade do senso comum das crianças é colocada em xeque, é justamente o conhecimento do senso comum que é valorizado na TRS: neste ponto, portanto, entramos em diálogo com Moscovici (2011,1978), que redimensionou o conhecimento do senso comum bem como os estudos nesta área. Jodelet (1993) explicita que, para Moscovici, não há hierarquia entre os saberes científicos (pertencentes ao que ele denomina, em sua obra, de universo reificado) e os saberes naturais ou do senso comum (pertencentes ao universo consensual), pois estes têm sua importância nas relações sociais e na vida cotidiana.

Portanto, as representações são um tipo de conhecimento construído no dia a dia e emergem das informações sobre o objeto a que o sujeito tem acesso, do interesse do sujeito neste objeto, e do quanto o sujeito é convocado/convidado a pensar e se pronunciar a respeito deste objeto; ou, nas palavras de Moscovici: a *dispersão da informação*, a *focalização* e a *pressão à inferência* (MOSCOVICI, 1978) são, portanto, condições que afetam a emergência das representações.

Tonucci (2005) afirma que "As crianças são capazes de intervir, expressando opiniões e fazendo propostas a respeito de todos os problemas da cidade, porque elas também ali vivem [...]" (p.20). Como este autor, acreditamos também que as crianças são capazes de se expressar tanto dando opiniões como construindo propostas acerca de tudo que as rodeia. E, sendo a escola uma instituição marcante na vida delas, é, portanto, relevante levar em conta suas ideias, opiniões, sugestões e representações acerca dela.

Deve-se destacar ainda o registro de Tonucci (2005) sobre uma experiência italiana neste sentido: na obra "Quando as crianças dizem: agora chega!" há, em cada capítulo, temas que foram sugeridos e debatidos pelas crianças participantes do projeto "A cidade das crianças"⁴, o qual surgiu em Fano, na Itália, no ano de 1991.

⁴ Mais informações sobre este projeto podem ser encontradas no site disponível em: <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/home.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

Hoje, a "rede", como é chamada, é constituída por cidades na Itália, Espanha, Argentina e Portugal, e tem por objetivo "promover duas dimensões fundamentais na vida da criança: autonomia e participação." (2005, p. 218).

Neste projeto, as crianças são organizadas em conselhos - o Conselho das Crianças - através dos quais elaboram e discutem propostas sobre vários aspectos da vida nas cidades: o trânsito, as áreas públicas, o brincar, etc. Interessante notar que um dos capítulos do livro, cujo título é "Escola e não-escola", trata justamente da relação - ou melhor, da não-relação - das escolas com o projeto, apontada pelas crianças como essencial.

Ainda sobre a escola, este autor argumenta que, se a cidade requer a participação das crianças, a escola também a requer; ele sugere algumas direções para que uma escola crie condições para a expressão e participação dos alunos: organizar assembleias de classe e formar conselhos compostos pelos representantes de cada classe, onde elas possam discutir sobre os assuntos concernentes à escola.

O desejo de dar voz às crianças vem tomando forma em vários países; em nosso meio, podemos destacar o trabalho de Cruz (2008) que, há pelo menos duas décadas, vem trabalhando em pesquisas que colocam a criança como sujeito, e não apenas como objeto dos diversos estudos. Na introdução de sua obra "A criança fala" (2008), a autora relembra que o significado etimológico da palavra infante, *aquele que não fala*, "revela a postura dominante, por séculos, diante do que as crianças podem ou devem expressar" (CRUZ, 2008, p. 11). A autora afirma, no entanto, que os trabalhos recentes vêm questionando esta visão, defendendo que a infância não é um fenômeno natural - antes, é um processo social e histórico.

A escola democrática tem como premissa a participação de todos os atores da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, equipe gestora, pais e mães dos alunos) na tomada de decisões. No entanto, dar voz aos alunos, ainda que já enunciados seus benefícios tanto para o desenvolvimento integral do aluno quanto para o funcionamento da instituição escolar, é um exercício pouco frequente nas escolas públicas, bem como nas pesquisas realizadas com alunos: nestas, geralmente, eles são objetos, raramente colocados como sujeitos das pesquisas. Estas questões são importantes para todos aqueles comprometidos com uma escola democrática. Se a voz dos alunos precisa ser valorizada, nosso estudo, que leva em conta esta voz, contribui para sua legitimação.

b) O brincar na escola

Vários registros dos alunos apresentavam os verbos "aprender", "estudar" e "ler". Verificou-se, portanto, o indício entre os alunos da representação de valorização da escola como o espaço para aquisição do conhecimento, para aprender "a ler e a

escrever”, bem como a ideia de que os estudos poderão propiciar um “futuro maravilhoso”:

Eu adoro a escola. Para mim a escola é um lugar especial, um lugar para aprender ler e escrever. (AL24⁵)

A escola é legal, a gente aprende muito, a gente aprende a respeitar os colegas, a gente aprende a ler muito. (AL23)

Eu estou estudando não só para passar de ano, também para o meu futuro. Ter um emprego bom, ser um grande homem nessa vida que Deus me deu. (AL25)

No entanto, para além desta representação, a qual evidencia a função social da escola, uma questão muito forte que perpassou diversas produções foi a das relações que se dão neste ambiente, sobretudo com os amigos. Neste ponto, a questão da brincadeira foi evidenciada de diversas maneiras:

Estudar, aprender, brincar, ler, pesquisar, fazer amigos. Isso é escola para mim. Não é só estudar, **também é se divertir**. Funcionários legais, escola é isso. Eu sou um aluno normal, estudo, brinco aprendo. Este sou eu. (AL8, grifo nosso)

Eu queria ter [...] mais brincadeira, mais Educação Física [...] (AL1)

No ensino fundamental, muitas vezes, o único tempo em que o corpo é requerido é na aula de Educação Física, que acaba sendo lembrada pelos alunos como um espaço de brincadeiras. O parque da escola era utilizado, geralmente, para os alunos dos 1º e 2º anos, fato que também foi questionado no registro de um aluno: “O parquinho é só para o 1º, 2º e 3º ano, e por que o 4º e o 5º não [?]” (AL25)

Esta produção foi a que poderia ser feita com um desenho e uma pequena legenda, e estava no campo das *Sugestões*. No desenho, há crianças brincando no parquinho.

Estes registros reforçam uma representação de escola para além da função de ensinar a ler e escrever, de transmitir/produzir o saber socialmente acumulado e valorizado, ou seja, valorizam um importante aspecto tantas vezes deixado de lado nestas instituições: a importância do brincar.

Os estudos em Psicologia, baseados em uma visão social, cultural e histórica do desenvolvimento infantil e, portanto, do desenvolvimento humano, já afirmaram a importância do brincar no desenvolvimento. Na obra *Formação Social da Mente*

⁵ Referenciamos os extratos das produções dos alunos pela sigla AL e um número. Cada aluno recebeu um número, que vai de 1 a 34. Os nomes dos alunos e professores citados nas produções são fictícios.

(1998), há um capítulo inteiro dedicado ao papel do brinquedo no desenvolvimento, a forma como ele cria uma zona de desenvolvimento proximal, já que

[n]o 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 (VIGOTSKI, 1998, p. 134).

O autor também coloca a questão da imaginação como importante componente para a formação do pensamento abstrato: na obra “Imaginação e Criação na infância”, Vigotski (2009) explora as questões relativas à imaginação, criação, desenho e as brincadeiras aparecem como um dos processos de criação na infância:

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças [...] No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira das crianças não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Além dos estudos de psicologia, materiais elaborados por estudiosos brasileiros também apontam para a questão do brincar: a despeito de que o material elaborado pelo governo federal sobre a educação fundamental de nove anos, com a inserção da criança de seis, valorize e estimule a adoção do brincar e do lúdico nas escolas, ainda há resistência por parte dos educadores e falta de estrutura das escolas para colocar esta ideia em prática. Kramer (2007), escrevendo sobre o tema, ressalta a importância do brincar e deixa as seguintes questões:

[...] quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar? (KRAMER, 2007, p. 16).

Neste mesmo documento, Borba (2007) discute diretamente a questão do brincar, lembrando que a sociedade ocidental sempre considerou o brincar como oposto ao trabalho, sendo, portanto, relegado a uma atividade menor. Conforme avançam os anos do ensino fundamental, esta importante atividade do brincar vai perdendo espaço. Mas a autora afirma, ancorada em estudos baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, a importância de se planejarem, nas escolas, brincadeiras com crianças e adolescentes. Ela aponta alguns caminhos para este planejamento:

[...] organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se

construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. [...] Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender (BORBA, 2007, p. 44).

Que criança não ouviu na escola frases como estas: “Aqui não é lugar de brincadeira!” ou “Você não é mais criança!”? As crianças de nossa pesquisa convidam-nos a repensar a escola e as atividades que ela privilegia ou não, sob o ponto de vista do desenvolvimento integral da criança, tópico que será abordado em seguida.

c) A defesa de uma educação integral

Como já afirmado anteriormente, embora os alunos adjetivem positivamente a escola, não deixam de expressar suas críticas e sugestões que apontam para uma outra organização que favoreça seu desenvolvimento integralmente:

Eu não gosto de quando vou usar uma carteira e ela está quebrada ou rabiscada. (AL2)

Eu queria ter mais passeio, mais horário de lanche, mais brincadeira, mais Educação Física e queria ir mais vezes na informática e na biblioteca [...] (AL1)

Em todo lugar na escola se aprende: na biblioteca, na informática, na Educação Física, em artes e etc. (AL14)

As relações sociais também têm lugar na escola, conforme se observa na Figura 1, no desenho e na escrita da criança onde o estudar e ler estão em pé de igualdade com o “fazer amizade”, em relação ao que mais se aprecia na escola.



Figura 1 – Produção: O que eu mais gosto na escola (AL3). Fonte: Lima (2014, p. 71).

Estas produções revelam os gostos, as preferências, o que eles idealizam, esperam e desejam para a escola: uma escola preocupada não apenas com a dimensão cognitiva, mas também com as dimensões social/afetiva, pontuadas no desenho que traz a legenda “fazer amizade” (AL3); estética, ao ressaltarem que não gostam das carteiras quebradas e rabiscadas (AL2); ética, quando declaram: “Eu não gosto de brigar com os meus colegas” (AL30); motora, quando solicitam “mais brincadeira [...] mais Educação Física” (AL1). Em outras palavras, uma escola preocupada, de fato, com a educação integral do sujeito. Não se trata aqui de escola em tempo integral, mas de educação integral, uma educação preocupada com todas as dimensões de desenvolvimento humano. Ainda: o lugar da sala de aula é redimensionado, visto que um aluno declara que em todo lugar na escola se aprende. Que implicação tudo isso traz para repensarmos a escola?

O campo da Psicologia traz luz sobre este debate: as contribuições de Wallon (2007) nesta área são um legado que precisa ser revisitado. Mahoney (2000) reafirma a questão da formação integral, proposta por ele, uma educação que valoriza as dimensões motoras e afetivas das crianças, além das cognitivas⁶:

Acompanhando uma das tendências do desenvolvimento apontado por Wallon, do social para a individuação [...], as atividades escolares devem ser pensadas para satisfazer, tanto a necessidade social em grupos [...], como a necessidade de diferenciação, dando espaço para que as diferenças apareçam e se expressem, marcando e aprofundando a identidade de cada um. No planejamento das atividades, é preciso também considerar que essa identidade única do aluno resulta da configuração que se estabelece a cada instante entre seus conjuntos **motores, afetivos, cognitivos**. Isso significa entender que toda e qualquer atividade escolar envolve os três conjuntos e qualquer planejamento precisa responder à pergunta: o que esta atividade significa do ponto de vista cognitivo, motor e afetivo, para o aluno? Em outras palavras, no que esta atividade contribui para o desenvolvimento dessa pessoa, dessa personalidade? **É preciso então lembrar que o papel da escola não se restringe apenas à instrução, mas ao desenvolvimento de toda a personalidade** (MAHONEY, 2000, p. 14, grifo nosso).

Estes estudos encontram também eco nos documentos brasileiros que norteiam a educação: novamente, debruçando-nos sobre o documento acerca da escola fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), encontramos, no texto de Nascimento (2007), a preocupação com este aspecto integral do sujeito; a autora pontua que, como o conceito de infância muda historicamente, em primeiro lugar é preciso se perguntar quem é essa criança de hoje, já que são as concepções de criança que orientam as práticas escolares. Em seguida, argumenta acerca do papel da escola: “Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento

⁶ Cabe lembrar que, para Wallon (2007), os campos motor, cognitivo e afetivo são indissociáveis na constituição da pessoa.

integral da criança, devemos considerá-la na dimensão afetiva [...], dimensão cognitiva [...], dimensão social [...], dimensão psicológica.” (p. 28). A autora também afirma que essa não é uma tarefa apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar.

Apontamentos finais

Diante do exposto, cabe pensar uma nova forma de organização escolar. Alves-Mazotti (2008), adverte: “Cada grupo, cada segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, os quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. [...]” (p. 42). O primeiro passo, portanto, é abrir canais de escuta, viabilizar a expressão do aluno no ambiente escolar, como parte de um projeto de escola, e não apenas por iniciativas isoladas deste ou daquele professor. Revisitar seus espaços de interlocução, tais como grêmio, conselho de escola, etc., a fim de avaliar constantemente o quanto eles realmente têm sido – ou não – espaços democráticos e ocupados por todos os atores escolares.

Temos à nossa disposição extensa literatura, da qual algumas pesquisas foram apresentadas neste trabalho, que afirma a importância de outras dimensões, que não apenas a cognitiva, no espaço escolar. Entretanto, cabe aqui fazer novamente sua defesa, visto que ainda estamos longe de ter esta valorização efetivada na realidade de nossas instituições escolares, conforme se constata, tanto através da literatura, quanto em observações informais do dia a dia das escolas, que centram seus esforços, principalmente, nos aspectos cognitivos. Nestas instituições, as crianças passam horas e horas sentadas, de preferência em silêncio, repetindo atividades e exercícios à exaustão.

Mahoney (2000) resgata os estudos de Henry Wallon que pontuam a importância dos grupos dos quais a criança faz parte, dentre eles a escola:

A escola é um desses grupos e sua responsabilidade é muito grande, pois representa, como a família, um instrumento, um recurso indispensável ao desenvolvimento da criança, pois influencia toda a sua personalidade, penetrando em todo o seu cotidiano. Ao entrar na escola, a vida da criança passa a girar principalmente ao redor dela: seus horários, seu lazer, suas amizades, etc.[...] É importante que a escola tome consciência do que ela oferece às crianças como modo de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar com a cultura e com as pessoas: enfim, ela é uma oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos (MAHONEY, 2000, p.10-11).

Se a escola, espaço de fundamental importância na vida dos alunos, organizada como está, com seus tempos e espaços, revela uma concepção

fragmentada de infância, cabe repensar esta organização para que se constitua em um espaço para todos e que contemple o sujeito como um todo, garantindo o processo de desenvolvimento integral para todas as crianças que a frequentam.

Referências

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revistas múltiplas leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/ML/article/view/1169>. Acesso em: 24 ago. 2012.
- AMADO, João. A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago: Ciências da Educação*, Açores, n. 8, p. 117-142, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Edições 70, 2011. 279p.
- BARRA NOVA, Tainah de Brito. A ancoragem nas representações sociais de escola entre crianças. In: MACHADO, Laêda Bezerra (Org.) *Incursões e investigações em representações sociais e educação*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. pp. 175-188.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994. 336p.
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2 Ed. Brasília, DF. 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2 Ed. Brasília, DF. 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. 388p.
- FEITOSA, Caroline Felipe Jango. *Aqui tem racismo! um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras*. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998. 111p.

FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 134p.

JODELET, Denise. *Representações Sociais*: um domínio em expansão. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ – Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso em: 29 out. 2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 Ed. Brasília, DF. 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LIMA, Cinthia Vieira Brum. *Representações sociais da escola em produções de alunos do Ensino Fundamental*. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

MACHADO, Laêda Bezerra. (Org.) *Incursões e investigações em representações sociais e educação*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. 297p.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, Laêda Bezerra. (Org.) *Incursões e investigações em representações sociais e educação*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. p. 15-28.

MACHADO, Laêda Bezerra.; SILVA, Marcella Thaianne de Lima. O campo de representação de escola e aprendizagem segundo crianças que fracassam nos ciclos. In: MACHADO, L. B. (Org.) *Incursões e investigações em representações sociais e educação*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. p. 231-242.

MAHONEY, Abigail. Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *Psicologia e educação*: revendo contribuições. São Paulo, SP: EDUC: FAPESP, 2000. p. 9-31.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978. 291p.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 404p.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 Ed. Brasília, DF. 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

NUANCES: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 16, n. 17, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/index>. Acesso em: 10 set. 2019.

PEREIRA, Lais de Toledo Krucken. O desenho infantil e a construção de significação: um estudo de caso. *World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* – UNESCO, Lisboa, v. 01, p. 01, 2006. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/laiskrucken-pereira.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

RANGEL, Mary. A imagem real e a imagem ideal do “bom aluno”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 282-303, maio/ago. 1996.

RODRIGUES, Cintia Aparecida García; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 22, n. 48, p. 45-59, jan./abr. 2013.

RUDDUCK, Jean; FLUTTER, Julia. Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, n. 30, p. 75-89, jul. 2010.

SOUZA FILHO, Edson Alves. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 109-145.

TEIXEIRA, Cidália; FLORES, Maria Assunção. Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 110, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 jun. 2013.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. 243p.

VALE, S. F. DO; MACIEL, R. H.; RODRIGUES, S. W. D. M. Do tradicional ao contemporâneo: representações sociais do professor construídas por alunos. *Roteiro*, v. 43, n. 3, pp. 861-890, dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009. 135p.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 208p.

Recebido em: 14 out. 2018.
Aceito em: 09 set. 2019.

Cinthia Vieira Brum Lima

Pedagoga pela UNESP (campus de Rio Claro), especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP. Trabalha há 13 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

Contato: cvbrum@yahoo.com.br

Sergio Antônio da Silva Leite

Professor do Departamento de Psicologia Educacional e do programa de pós-graduação na Faculdade de Educação da Unicamp, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos seguintes temas: afetividade, alfabetização e letramento, formação de professores, ensino e aprendizagem.

Contato: sasleite@uol.com.br