

Crianças, Infância e Primeiro Ano

A centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever juntos¹

Marta Nörnberg

Suzana Moreira Pacheco

Andrea Rapoport

Resumo

Neste artigo apresentamos o que crianças concluintes do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino de Canoas expressam sobre o que fizeram no primeiro ano. A análise dos desenhos e dos fatos relatados pelas crianças foi realizada de modo articulado com estudos da área da Sociologia da Infância e da Pedagogia. Para realizar a análise, seguimos aspectos metodológicos próprios do exercício de interpretação, procurando pelo sentido dos traçados e das palavras. As crianças expressam que, para elas, na escola, sua experiência está vinculada ao lugar e à centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever *juntos*. Das ideias apontadas pelas crianças sobre sua experiência de escolarização também é possível inferir duas noções-chaves para repensar os processos de planejamento e a ação pedagógica: o sentimento de *escola-esforço* e de *dever-obedecer*. Os aspectos apontados pelas crianças servem como indicadores para o processo de organização do trabalho pedagógico desde uma pedagogia que se constitua ou que seja constituída com as crianças.

Palavras-chave: Primeiro Ano – Prática Pedagógica – Brincar – Ler e escrever juntos

Children, Childhood and First school year

The centrality of playing and learning to read and write together

Abstract

This article presents what children who have completed the first year of elementary school in two municipal schools from Canoas express about what they did during this period. The analysis of drawings and facts reported by the children was held in combination with studies of the Sociology of Childhood and Pedagogy. To perform the analysis, we followed methodological aspects of interpretation looking for the meaning of the traces and words. Children express that, at school, their experience is tied to the place and the centrality of playing and learning to read and write together. From the ideas outlined by the children about their experience of schooling is also possible to infer two key notions for rethinking the planning and the pedagogical action: a sense of school-effort and a sense of obedience as a duty. The aspects raised by the children serve as indicators for the process of organizing the pedagogical work based on a pedagogy that arises from or is made in together with the children.

Key-words: First year – Pedagogical practice – Playing – Read and write together

¹ Agradecemos ao CNPq pelo apoio financeiro.

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2006 e 2008, conduzimos uma pesquisa exploratória em Canoas/RS, tendo como objetivo central investigar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas pertencentes à rede municipal de ensino. Para desenvolver a pesquisa, construímos uma abordagem metodológica que se valeu de um conjunto de procedimentos técnicos de pesquisa que dão suporte ao desenvolvimento de um estudo de caso. O estudo de caso é um método de pesquisa adequado, segundo Yin (2001, p. 19), “quando se colocam questões do tipo como e por que, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. No desenvolvimento do processo de investigação, também utilizamos de modo articulado metodologias de pesquisa quantitativa e qualitativa. Apesar de algumas críticas, dentro da área educacional, aos estudos quantitativos (LUDKE & ANDRÉ, 1986), estes podem ser muito úteis quando usados de forma complementar aos estudos qualitativos.

Atentas a estas advertências e restrições, buscamos realizar diferentes atividades de coleta de dados ao longo da pesquisa, definindo duas etapas distintas de realização do estudo de caso. Primeiramente, 93 professoras do primeiro ano e da primeira série do Ensino Fundamental de nove anos e de oito anos, respectivamente, da rede municipal de ensino da cidade de Canoas, responderam a um questionário que objetivou levantar dados sobre a organização didático-pedagógica, a organização do ambiente físico da escola, a formação dos professores e a adaptação das crianças de seis anos no primeiro ano. A segunda etapa envolveu o estudo de caso de duas escolas da rede, com coleta de dados envolvendo entrevistas com as direções, com as professoras e com as crianças. Nessa etapa da pesquisa também realizamos a análise dos materiais utilizados pelas professoras, as formas de organização dos ambientes educativos da escola e as interações entre adultos e crianças e entre as crianças, em situações de sala de aula e de recreio.

Este artigo apresenta e explora parte dos resultados da segunda etapa, focando no que as crianças contaram, no meio e no final do ano letivo, sobre o que fizeram no primeiro ano do ensino fundamental, divulgando suas percepções sobre

sua inserção nessa classe e suas compreensões sobre brincar e aprender a ler e escrever. O foco da análise empreendida teve como objetivo evidenciar aspectos apontados pelas crianças, em seus desenhos e na entrevista coletiva, que possam constituir-se como indicadores para a organização do trabalho pedagógico em turmas de primeiro e segundo ano.

DO DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

Somos adeptas das correntes contemporâneas que apontam a necessidade de superação dos modelos de Ciências Humanas que sustentaram, no movimento de organização da escola moderna, uma prática metodológica de pesquisa e de organização escolar pautada nos estudos *sobre* as crianças. Tais modelos construíram explicações científicas constituídas desde “um olhar do mundo adulto, da percepção considerada madura e experiente sobre um outro ser, geralmente considerado indefeso, sem voz e sem vez”. (REDIN & MÜLLER, 2007, p. 12).

Delgado e Müller (2005) explicam que no campo das pesquisas no Brasil há uma ausência das crianças como protagonistas, marcando uma forma de pensar a Educação que recebe influências de uma ciência androcêntrica, que nasceu com a modernidade. Mesmo com significativos avanços evidenciados no campo da pesquisa *com* crianças (DEMARTINI et al., 2005; FARIA & MELLO, 2007; REDIN & MÜLLER, 2007, CARVALHO & MÜLLER, 2009), ainda são comedidas as experiências educativas que de fato buscam a incorporação das crianças nos espaços de construção do projeto pedagógico e do planejamento das atividades escolares. É bem mais corrente o planejar *para* as crianças do que o planejar *com* as crianças. (BARBOSA, 2007).

Cabe destacar que a intenção metodológica adotada no estudo buscou de forma intencional contribuir para o debate no campo da pesquisa com crianças, procurando, de fato, ouvir suas falas e, sobretudo, as suas críticas ao que se faz na escola. A inspiração para esse movimento ancorou-se na advertência que Florestan Fernandes (1961) fez em seu clássico estudo sobre “as trocinhas do Bom Retiro” quando reitera a centralidade da observação e da presença ativa do pesquisador

junto às crianças, especialmente quando explica que, graças à amizade que estabeleceu com elas, o material relativo às “trocinhas do Bom Retiro” ficou mais completo.

Considerando esses aspectos e buscando organizar elementos teórico-metodológicos que também servissem de apoio ao professor no sentido de auxiliá-lo a reconstruir sua ação docente de forma participativa com as crianças, construímos uma abordagem metodológica que buscou dar voz às crianças. Nesse sentido, nosso movimento metodológico procurou inserir-se dentro do que Demartini (2005, p. 5) designa como segundo grupo de relatos orais referentes a crianças e à infância, ou seja, o que buscamos foram os *relatos de crianças*.

Demartini (2005, p. 7) sustenta que uma criança de qualquer grupo social já construiu, até chegar à escola, uma memória e algum tipo de identidade. Por isso, ela é sujeito capaz e potente para dizer algo sobre as experiências que realiza dentro do espaço escolar. Esse modo de ver a criança e a infância também se aproxima do que Peter Moss (2002) apresenta quando mostra que esta forma de vê-la produz outro grupo de serviços, práticas e concepções teóricas onde elas são vistas como cidadãos com direitos, membros e agentes ativos dentro do grupo social a que pertencem. Segundo Moss (2002, p. 242), nesses contextos as crianças atuam de forma ativa na construção de suas próprias vidas – embora não livremente e independentemente – sendo co-construtoras do conhecimento, da cultura e da identidade.

Para dar força à expressão das crianças, além das observações constantes em sala de aula, feitas pelas pesquisadoras, sempre em duplas, usamos duas estratégias de coleta de dados que tiveram como objetivo garantir uma melhor e maior participação das crianças, permitindo-lhes usar linguagens que de fato garantissem sua manifestação sobre o que se faz no primeiro ano: a realização de um desenho, seguido de entrevista individual, e a participação em uma entrevista coletiva.

Na metade do ano letivo, cada criança produziu um desenho sobre o que fez no primeiro ano, que foi seguido por uma entrevista individual com a pesquisadora. Cabe destacar que, enquanto produziam o seu desenho, a observação atenta das pesquisadoras foi algo fundamental. Os comentários para o grupo e as explicações entre pares sobre o que estavam desenhando e por que selecionaram tal situação para registro foram tomados como elementos para as

entrevistas realizadas. Na entrevista individual realizada logo após a conclusão do desenho, cada criança falou sobre o seu desenho, expondo seus argumentos sobre a seleção das cenas feitas. As pesquisadoras fizeram anotações sobre o que cada criança contava. O registro da entrevista, feito pela pesquisadora, foi arquivado junto com o desenho da criança.

Quadro 1 – Síntese de informações sobre os participantes da atividade de desenho e entrevista individual

Escola	Turno	Meninos	Meninas	Total da turma
A	Tarde	12	10	22
B	Manhã	9	4	13

Fonte: Pesquisa de campo, 2007

Na análise dos desenhos não foi considerada a habilidade para o desenho, o caráter estático ou projetivo. Ferreira (1996) salienta o cuidado que devemos ter no processo interpretativo das figurações infantis, pois nem sempre aquele que produz e aquele que interpreta o fazem sob o mesmo universo significativo. A autora destaca a importância da linguagem como elemento imprescindível no processo de exteriorização do significado do desenho. Somente através dessa exteriorização poderemos adentrar no mundo de significados expressos através dessa forma de representação simbólica. É através do diálogo entre aquele que produz o desenho e aquele que busca compreender seu significado que se torna possível encontrar pontos de convergência e ou de divergência na interpretação.

Leite (2002, p. 271) adverte que é preciso entender o desenho como atividade sociocultural aprendida e de que é preciso pensar “o desenho de forma mais ampla, mais plural, como algo que carrega nossos rastros; que congrega as marcas de nosso tempo; mas que nos mantém livres para nos expressarmos plasticamente”. Para isso, fizemos um levantamento das temáticas presentes nas produções, pretendendo, desse modo, resguardar uma compreensão sobre o desenho enquanto espaço de produção cultural da criança e enquanto forma da criança produzir seu conhecimento sobre suas percepções de mundo e das relações que nele estabelece.

Primeiramente, as produções foram analisadas considerando-se o conjunto de desenhos das crianças de cada classe das duas escolas.

Posteriormente, foi realizada uma visão geral das temáticas que emergiam do conjunto de desenhos das crianças das duas escolas. Esse critério foi utilizado para manter-se a relação entre as temáticas emergentes e as características que particularizavam o contexto de cada uma das escolas. Cabe informar que as crianças que produziram os desenhos e foram entrevistadas individualmente nessa etapa frequentavam turmas de primeiro ano de duas escolas situadas em bairros distintos da rede municipal de ensino de Canoas. A *Escola A* situa-se em bairro com características mais rurais e a *Escola B* em bairro populoso e precárias condições de infraestrutura. Todas as crianças participantes do estudo vivem com suas famílias nos bairros onde as escolas estão localizadas. A maioria delas vai à escola sem necessitar de transporte em função da proximidade da escola de suas casas.

O quadro a seguir sistematiza as temáticas emergentes dos desenhos, por escola:

Quadro 2 – Síntese das temáticas emergentes dos desenhos

Temática	Escola A n= 22	Escola B n= 13
Brincar	40% (9)	92% (12)
Desenhar	40% (9)	70% (9)
Amizades	23% (5)	38% (5)
Recorte, colagem, pintura	9% (2)	38% (5)
Ler e escrever	9% (2)	30% (4)

Fonte: Pesquisa de campo, 2007

No final do ano letivo, realizamos a entrevista coletiva com as crianças. A finalidade da entrevista coletiva foi a de captar as percepções das crianças acerca da sua vivência enquanto alunas de uma turma de primeiro ano e, em coletivo, realizar a discussão do que elas colocavam sobre sua experiência ao longo do primeiro ano. Para facilitar a fala, organizamos as crianças de cada turma em pequenos grupos com cinco ou seis componentes. Segundo Langsted (1991), a conversa com a criança é a maneira que temos para desvendar algumas questões, pois esse modo permite que de fato se possa recorrer ao que as crianças pensam, evitando, assim, trabalhar exclusivamente com a visão do adulto.

Quadro 3 – Síntese de informações sobre os participantes da entrevista coletiva

Escola	Turno	Meninos	Meninas	Participantes na entrevista	Ausentes na entrevista	Total da turma
A	Tarde	6	7	13	9	22
B	Manhã	3	7	10	3	13

Fonte: Pesquisa de campo, 2007

A entrevista coletiva teve como pauta algumas questões norteadoras: O que vocês fizeram no primeiro ano? O que foi legal? O que não foi legal no primeiro ano? Vocês imaginam o que vocês irão fazer no segundo ano? Cabe destacar que, embora houvesse um roteiro, em vários momentos a entrevista seguiu os interesses por determinados temas indicados ou suscitados pelas crianças, enquanto conversavam com as pesquisadoras.

O quadro a seguir indica as temáticas mais referidas pelas crianças, durante a entrevista coletiva. As temáticas foram organizadas no quadro, agrupando-as em torno de cada questão norteadora, seguindo a ordem da maior à menor frequência durante o diálogo.

Quadro 4 – Temáticas referidas pelas crianças na entrevista coletiva

Questão norteadora	Temática
O que vocês fizeram no primeiro ano?	Brincar
	Ler e Escrever
	Desenhar, pintar e usar massinha
	Ouvir histórias e cantar
	Ir à Biblioteca
	Fazer contas
O que foi legal	Brincar
	Ler e escrever
	Atividades de aula: desenhar, pintar, recortar, modelar
O que não foi legal no primeiro ano?	Brigas com colegas
	Trabalho demorado para fazer
	Algumas professoras
	Quando os colegas passam mal-estar
Vocês imaginam o que vocês irão fazer no segundo ano?	Preocupação com a reprovação no 2º ano
	Escrever rápido e emendado
	Tema de casa
	Brincar
	Amigos novos

Fonte: Diário de Pesquisa, 2007 ; Transcrição de áudios, 2008

A partir da frequência de ocorrência e de características similares quanto à tipologia de ação ou atividade a que se referiam as crianças, os temas apontados e discutidos na sequência do artigo situam-se a partir de uma análise interpretativa das percepções das crianças sobre o lugar e a centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever juntos. E, da escuta atenta às manifestações e emoções expressadas pelas crianças, seguida da análise interpretativa do conjunto de dados coletados, articulados ao campo teórico, é possível evidenciar dois sentimentos: o de *escola-esforço* e o de *dever-obedecer*.

O LUGAR E A CENTRALIDADE DO BRINCAR E DO APRENDER A LER E ESCREVER *JUNTOS*

A análise do que as crianças desenharam ou disseram demonstra que o sentido do que elas fizeram no primeiro ano está atrelado a uma ação de dupla função: a de estar ali para brincar, mas, também, para aprender a ler e a escrever. Para cada uma dessas ações que realizam na escola, há um sentido de responsabilidade distinto, segundo o que é possível depreender, analiticamente, do que as crianças relataram na entrevista coletiva.

Manifestações ditas na forma afirmativa denotaram o sentido da obrigatoriedade de estar na escola para aprender a ler e escrever, por meio de expressões como, “a professora tá ensinando a gente a escrevê e a lê”, ou de posicionamentos avaliativos onde se constatava que alguns colegas ainda não escreviam ou liam: “a gente já sabe, tem uns que não sabe lê palavras”. A função de estar na escola para aprender a ler e escrever também foi manifestada pelo não aprendizado, ainda, da leitura e da escrita: “a gente escreveu, aprendeu as letra, umas, umas crianças, *só que eu ainda não*”. (Grifo nosso).

Há percepção em relação à função social da aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciada na relação familiar quando se estende o aprendizado para além do espaço da sala de aula, ou seja, mediante a declaração de que os pais foram envolvidos no processo de aprendizado da leitura, a pedido ou por necessidade das próprias crianças:

Criança A: A gente também toca livinho na biblioteca, que é aqui, que tem essas estante.
Pesquisadora: Ah!
Criança B: A gente também lê os livrinhos.
Crianças C: A gente lê, os que já sabe lê.
Pesquisadora: E os que não sabem, como é que fazem?
Crianças: Daí os pais lê. (Crianças falam juntas)
Criança C: Lê ou a professora lê algumas parte.
Pesquisadora: Ahrra, mas... não tem algum pai que não saiba ler?
Criança B: Às vezes tem.
Criança A: Meu pai sabe lê.
Criança C: Meu pai também sabe.
Criança B: A mãe e meu pai sabe.
Criança D: Minha mãe e meu pai sabem, só que às vezes meu pai tá cansado e não quer lê.
Criança E: É bom porque daí a gente pode aprende, eles pode ensiná, eu tenho meu caderno que ele ainda tem bastante folha daí quando eu terminá, eu vô tê um caderno novo e eu vô fazê tema. Minha mãe...ela me dá continha. (Transcrição Entrevista Coletiva, Escola A, 2007).

O diálogo indica uma participação ativa de alguns pais no acompanhamento das atividades escolares, inclusive, propondo e realizando atividades suplementares ao que se faz na escola. Nota-se que há no início da vida escolar uma ansiedade premente de que o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo seja compreendido o mais rápido possível. A própria criança, quando afirma, “eles pode ensiná”, parece já indicar que também os pais precisam ajudar na tarefa da alfabetização e da numeralização porque assim experimenta em seu cotidiano familiar. Por sua vez, ao falarem do estar na escola para brincar, a referência era feita aos colegas com quem brincavam ou aos tipos de brinquedos ou brincadeiras que foram realizadas. As crianças relatavam brincadeiras ou momentos de brinquedos em que elas estavam entre pares: “nós brincamo na pracinha”; “a gente joguemo futebol lá na quadra”.

Em um dos relatos feitos na entrevista coletiva também foi feita a indicação de que a presença das crianças como participantes do processo de organização da rotina das atividades também era efetiva: “Ah toda sexta-feira a gente vem trazendo brinquedo pra gente brincá. É o dia que... que... que... eu disse pra professora que sexta-feira é o melhor dia pra... pra... pra... trazê brinquedo, que é o último dia da semana”.

Notou-se que, na descrição das brincadeiras realizadas entre as crianças, a figura da professora estava ausente ou, quando aparecia, ocupava o lugar daquela que autorizava o brincar ou distribuía o material para brincar: “A gente brinca de dominó. É dominó de caixa assim, bem grande, e a professora já deu pra gente

brincá. A gente brincô um monte de vezes”; “Eu gosto de quando a *minha professora né, ela dá os brinquedos*, daí a gente ficemo brincando na sala, a gente podemos brinca de qualquer coisa, tem até um lego ali que é do que do... da...do meu amigo, ele sempre deixava a gente brincá com o lego dele”. (Grifo nosso).

Na análise do conjunto de relatos fruto da entrevista coletiva percebe-se também que as crianças já tinham interiorizado quais eram os espaços permitidos para brincar e quando se podia brincar. Em alguns momentos elas declararam a restrição quanto ao brincar em certos ambientes e com certos brinquedos: “A gente às vezes também brinca, aqui, com os fantoches da biblioteca”; “Na educação física, *quando tá chovendo, às vezes*, a professora de educação física deixa a gente brincá dentro e os que não querem brincá, ela dá folha”. (Grifo nosso). Já nos desenhos a dimensão do brincar foi mencionada por 21 crianças, sendo nove da Escola A e 12 da Escola B. Um aspecto comum entre ambas as escolas foi a referência ao brincar fora do espaço da sala de aula, no pátio. Nos desenhos, há referências aos jogos com bola, como futebol e vôlei (Escolas A e B); ao pular corda, subir na pedra (Escola A); ao brincar com os colegas (Escolas A e B); ao brincar na pracinha, no balanço, no escorregador e na gangorra (Escola A).



Desenho Criança 2, Escola A, 2007
“[...] brincamos na hora do recreio”



Desenho Criança 1, Escola B, 2007

A faixa etária das crianças sugere um grande interesse por atividades realizadas ao ar livre, sejam elas brincadeiras de movimentação, como correr, rodas cantadas ou as que envolvem regras mais definidas: futebol, amarelinha, esconde-esconde. Cabe destacar que a Escola A está situada em uma comunidade com características rurais, onde a circulação em espaço ao ar livre é rotina. As próprias crianças da turma do primeiro ano vão à escola sozinhas ou, no máximo, acompanhadas pelos irmãos ou vizinhos mais velhos. Assim, a relação com o ambiente é algo vivido com autonomia e liberdade, denotando que o brincar ao ar livre é uma atividade cotidiana, não restrita ao espaço do pátio escolar. Já na Escola B, que se situa num bairro mais periférico e com condições de infraestrutura urbana mais precária, a comunidade considera o espaço escolar um dos locais mais apropriados para as crianças ficarem, pois há maior segurança para as crianças permanecerem e um espaço físico mais adequado, no caso, a pracinha escolar. Nessa escola, o número de ocorrências sobre o brincar, nos desenhos e nas falas das crianças, foi maior em comparação com a escola A. Para as crianças dessa escola, os momentos de brincadeira na pracinha são citados como os melhores da rotina escolar, sendo possível constatar a importância deste espaço para estas crianças, visto que nove das 13 crianças referiram as brincadeiras nesse espaço em seus desenhos.

Do ponto de vista quantitativo, na entrevista coletiva, o termo *brincar* teve uma ocorrência de nove vezes na escola A e de 19 vezes na escola B. Essa diferença entre as duas escolas está associada, como já mencionado, ao fato de que as crianças da Escola A vivem numa comunidade com características mais rurais, com maior espaço para o brincar ao ar livre do que na comunidade em que

vivem as crianças da Escola B. Em segundo lugar, constatamos que na Escola A, a organização das atividades pedagógicas envolviam momentos em que a ludicidade estava presente nas propostas de leitura e escrita. Algumas atividades lúdicas identificadas foram o bingo de letras, as rimas, as canções, os jogos de adivinhação, além de jogos realizados no pátio, que eram adaptados pela professora, incluindo a sequência numérica ou o alfabeto em atividades que envolviam movimentos corporais intensos como correr, pular, esconder-se. Na escola B, as propostas de leitura e escrita possuíam um caráter mais instrucional, valendo-se de atividades sistematizadas de alfabetização, com maior presença de aspectos característicos do método silábico. (Anotações de Campo, 2007; Diários de aula das professoras da Escola A e Escola B, 2007).

As crianças falaram sobre as atividades de leitura e escrita indicando que já sabiam todo o alfabeto de cor, inclusive recitando-o em coro às pesquisadoras. Comentavam dos “trabalhinhos” que faziam e das atividades para “aprenderem” a escrever e a ler, como as atividades de ler livro na biblioteca. Vários relatos das crianças sobre as rodas cantadas ou canções aprendidas com a professora ao longo do ano foram feitos, inclusive com uma apresentação do grupo para as pesquisadoras, durante a entrevista: “a gente tem as musiquinha também, que é da formiguinha, aquela, que nós, nós não mostramu ainda, que é assim...”, e seguiram cantando e dançando.

Os relatos das crianças, além de permitirem a afirmação de que é necessário garantir tempo e espaço para brincar no primeiro ano, também, permitem a identificação de outro aspecto, associado ao brincar, mas também, ao de aprender a ler e escrever, ou seja, o de que se está na escola para aprender, juntos, em coletividade. Embora a pergunta feita às crianças fizesse referência ao coletivo (O que vocês fizeram no primeiro ano?), essa noção, a da coletividade, permanecia sendo demarcada na verbalização das crianças mediante o uso da expressão “a gente”, usado como sinônimo do “nóis” ou “da gente”, presente de forma indistinta tanto nos relatos que fizeram sobre o brincar, quanto naqueles em que diziam algo sobre o aprender a ler e escrever.

O que propomos é um olhar atento para a força do termo, indo além do aspecto relacionado à força do regionalismo que, com certeza, também está presente no uso do termo “a gente”. O que nos interessa mostrar é o quanto o uso da expressão “a gente” esteve presente de modo a constatar que o processo de

aprender algo na escola também foi realizado em grupo. O uso constante da expressão “a gente” foi feito pelas crianças sempre que descreviam atividades ou trabalhos realizados, conjuntamente, ao longo do ano letivo: “a gente pintamo com tinta”; “a gente fez uns bonecos que é com jornal, daí a gente usava tecido”; “a gente fez pintura, desenho com tinta tempera, com lápis e a gente sempre escreveu”; “a gente vai enfeitá mais a árvore de Natal e nós vamo cantá no espetáculo”.

Trevisan (2007), recorrendo aos estudos realizados por Willian Corsaro, explica que este autor defende a noção de socialização como “um processo de apropriação, reinvenção, e reprodução” (CORSARO apud TREVISAN, 2007, p. 44). Segundo Trevisan, para Corsaro, o importante é o coletivo e a atividade comum das crianças, mediante a forma como negociam, partilham, criam cultura com os adultos e entre elas próprias. Corsaro oferece ao campo da Sociologia da Infância o que ele denomina *reprodução interpretativa*: “o termo interpretativo apreende os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade”. (CORSARO apud TREVISAN, 2007, p. 45). Nessa perspectiva, Trevisan explica que para Corsaro há dois elementos que aparecem como centrais, a linguagem, à medida que ocupa uma dupla função ao nível da participação das crianças nas suas próprias culturas enquanto sistema simbólico e enquanto instrumento para estabelecer, manter e criar realidades sociais e psicológicas, e as rotinas culturais, pois são elas que permitem a criação de segurança e do sentimento de pertença a um determinado grupo. No estudo que Trevisan (2007, p. 55-61) realizou fica evidente que uma das características comuns da amizade é a importância que tem para as crianças, independente de terem muitos ou poucos amigos. Há um valor simbólico para amizade aplicável a todas as crianças, mas também existem experiências diferentes na sua vivência. A pesquisadora verificou que, entre as crianças de 1º ano, há referências constantes à vontade de ter amigos e de ter muitos, mais do que características simbólicas ou qualitativas relativas à amizade.

No contexto em estudo, são as rotinas de atividades estabelecidas pela escola e ou criadas pelas próprias crianças que permitem a constituição de uma ação coletiva em torno do que elas fazem no primeiro ano. Se o que faz parte do processo de aprender a ler e escrever tem uma marca de dor, chatice, tédio (FERREIRA, 2007), parece tornar-se mais fácil realizá-lo quando se sabe que há colegas que estão na mesma situação. Ou seja, é como se as crianças reconhecessem que, juntas, elas estão na escola para aprender a ler e a escrever. A

expressão “a gente” refere, com certeza, a afirmação do *nós*, dada pela força da percepção que, indicando o *eu* mais *outra* ou *outras* pessoas, sinaliza para a ação coletiva de aprender junto na escola.

A experiência das crianças revelam que há pequenos movimentos que escapam pelas brechas produzidas pela lógica da ordem e do progresso, tão presente na forma de organização das práticas pedagógicas. Um desses movimentos é justamente o da *proxemia* (MAFFESOLI, 2005, p. 85-88), valor fundamental que anima o tempo presente, que tem como consequência a ajuda mútua, o coletivo, o estar-junto pelo estar-junto, constituindo a noção de comunidade. Desse modo, aprender a ler e escrever é algo que se faz junto. Para as crianças dessas duas classes de primeiro ano, a amizade é apresentada como elemento vital para o que elas fazem todos os dias na escola, algo fortemente marcado pela lembrança recorrente de que brincaram *juntas* e *muito* ao longo do primeiro ano. Mas, a relação com os amigos na escola também é tomada, ao mesmo tempo, como expressão de resistência, de possibilidade de estar junto e de constatação de que todos vivem o dever-obrigação do ter que aprender a escrever e ler, marcado, expressivamente e recorrentemente, pelo vigor da expressão “a gente tem que escrevê e lê”.

O SENTIMENTO DE ESCOLA-ESFORÇO E DE DEVER-OBEDECER

Com a aprovação e implantação da Lei 11.274, de 7 de fevereiro de 2006, que rege e organiza o ensino fundamental de nove anos, as crianças ingressam na escola mais cedo, iniciando sua vida escolar, obrigatoriamente, aos seis anos de idade. Por um lado, tal medida possibilitou um ganho significativo para as crianças inscritas em alguns contextos sociais, como é o caso das duas escolas participantes deste estudo de caso. Essa política educacional permite que muitas crianças, que foram excluídas do acesso à educação infantil, possam beneficiar-se do que as instituições escolares oferecem, qualificando, inclusive, seu processo de aprendizado, permanência e sucesso escolar. Por outro lado, ao longo das entrevistas, não raras vezes as crianças repetiram termos como “precisa estudá bastante”, “tem que estudá”, “aprendê a lê, escrevê, contorná”, “tem que aprendê

tudo”. Essas expressões denotam a percepção *do que faz parte* e *do como é necessário realizar* as atividades na escola para que de fato se tenha um bom desempenho escolar. A análise desses registros permite uma reflexão que parece pertinente ao processo de construção da prática pedagógica. A inserção da criança no mundo escolar parece mostrar uma experiência onde a relação com a escolarização passa a ter a marca de que a aprendizagem tem um caráter de dureza, onde a própria palavra mais adequada, que parece resumir o sentimento que se vive é o de fazer o “trabalhinho na escola”. Esse sentimento de dureza também aparece pela força de uma expressão, fruto da combinação de duas palavras: *tem que*. A dureza do aprender a ler e escrever parece ser o que mais afeta as crianças, manifestando uma sensação de amargura em relação ao processo de aprender a ler e escrever.

Dos relatos das crianças é possível constatar que elas anunciam a ideia de *escola-esforço*, pois o trabalho com a leitura e a escrita é expresso pela força do *dever-obrigação*, manifestada pela expressão *tem que*. Ou seja, não são as crianças que parecem ter o domínio sobre o processo de aprender a ler e escrever, mas, sim, elas ainda se sentem na posse da professora, a leitora e escritora, aquela que sabe e, por isso, é quem pode dizer como deve ser e o que deve ser feito e não como uma parceira no processo de interpretação do mundo, dos textos e das palavras, contrariando o que os estudos no campo pedagógico tem indicado (BARBOSA & DELGADO, 2012). O que se constata é que as professoras dessas duas classes, seguindo o que mostra Ferreira (2007, p. 64), “não se comportam como intérpretes nem como interpretantes, mas sim como decodificadoras”. Agindo assim, as professoras furtam das crianças a possibilidade de pensar e de aprender de modo ativo, pois o que aprendem é “olhar, copiar, repetir, nunca pensar, pois se corre o risco de errar” (FERREIRA, 2007, p.66).

A noção de *escola-esforço* enquanto lugar do *dever-obrigação* também é lembrada e trazida como descritiva da forma como, algumas vezes, as atividades são realizadas, garantidas pela força do mando da professora: “Daí a professora manda escrevê, lê e daí e daí tem que sabê mais escrevê e lê.” Também nesse contexto aparecem as representações que as famílias e as crianças vêm construindo sobre cada tempo da escolarização. Uma das crianças traz presente esse aspecto quando conta aos colegas da classe que se pai falou “que no segundo ano tem que se bedecê, se não a professora xinga e daí, daí tem que escrevê pra pensá, pra

pensá bem, escrevê bem direitinho.” Nota-se um duplo sentido que emerge do registro feito pela criança para o grupo. O primeiro indica que é preciso obedecer para evitar o xingamento da professora e, o segundo, a tarefa de escrever é necessária para aprender a pensar bem. Ao mesmo tempo, no contexto do diálogo estabelecido, a atividade de escrever também está vinculada ao obedecer, ou seja, além da professora xingar, é tarefa “escrevê pra pensá, pra pensá bem”, instalando-se um sentimento que vai, gradativamente, negando uma experiência pessoal que é a da oralidade como espaço constituinte das formas de pensar nas diferentes culturas. (BARBOSA & DELGADO, 2012).

Sabemos que a ideia de *escola-esforço* de certa forma já vem com as crianças em função da força da tradição da instituição escolar, seja aquela vivida por seus pais e irmãos, seja a que é vivida pelos colegas, principalmente aqueles que não conseguem dar conta do modelo de aprendizado escolar tradicional. Com a invenção do termo infância, pela modernidade, foi necessário pensar em formas de como governar as populações, em especial, as crianças, e a escola foi a instituição reinventada e revitalizada nessa perspectiva. (DORNELLES, 2005). Conseqüentemente, os processos de disciplinamento foram os que mais ganharam força ao longo da construção da Pedagogia escolar, principalmente por meio de múltiplas práticas disciplinares como o exame, a medição, a hierarquização, a classificação (DORNELLES, 2005, p. 58).

A escola atual ainda traz consigo essas marcas e acaba reproduzindo-as e reforçando-as através de sua prática, afinal a maioria das professoras também tem essa mesma experiência de escola. Por isso, a organização das situações de ensino e aprendizagem, muitas vezes, ocorre de forma unilateral, qual seja, *para* as crianças. Nesse contexto, ainda são palavras fortes os verbos *fazer*, *corrigir*, *transmitir*, *ensinar* ao invés do “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos” (BARBOSA, 2008) os descritores do tipo de relação que se estabelece entre o adulto-professor e a criança-aluno.

Barbosa (2008) mostra que as novas dimensões de ser criança e viver a infância neste momento histórico nos convocam a repensar a socialização escolar a partir do entrecruzamento das culturas escolares, consideradas legítimas, e suas relações com algumas culturas familiares e infantis consideradas, até hoje, ilegítimas pela escola. Para isso, Barbosa indica que é preciso conhecer as culturas das infâncias e as culturas familiares, pois assim será possível ampliar a compreensão

sobre as crianças brasileiras tornando viável a construção de um projeto de escolarização que entretença as culturas escolares, as culturas da infância e as famílias na sociedade contemporânea. Enfim, “uma escola que possa ‘escutar’ as crianças e se construir para e com elas” (BARBOSA, 2007, p.1079).

Nesse sentido, a ideia de *escola-esforço* somente poderá ser problematizada na medida em que colocarmos as culturas escolares em diálogo com as culturas produzidas pelas famílias ao longo dos tempos em função do tipo de relação que estabeleceram, e ainda, estabelecem, com relação ao espaço escolar. Com a construção de um diálogo mais intenso entre as culturas infantis e escolares e as famílias com certeza a noção de *dever-obedecer* poderá ser, quiçá, pela força do exercício democrático, transfigurada para uma lógica da escola-participação e do direito-a-aprender.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo realizado reafirmamos a construção da noção de criança como ator social, sujeito-pensante capaz de refletir e agir sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem e não apenas como receptor passivo de saberes. Por isso, a partir das várias interações realizadas com as crianças e das observações feitas sobre suas interações na sala de aula e no recreio, é possível reafirmar, assim como muitos pesquisadores o têm feito, a necessidade de reconstruir a ação pedagógica desde o que as crianças dizem sobre seu processo de construção do conhecimento e das interações sociais que realizam na escola.

No Brasil, embora ainda a passos lentos, há escolas que tem procurado deixar de ser um lugar exclusivo da transmissão de conhecimento, procurando, sobretudo, construir espaços voltados para a socialização, funcionando muito mais como um espaço de organização, integração, análise de conhecimentos, percepção de pontos de vista diferenciados do que como transmissora de informações (BARBOSA, 2007, p. 1078). Entretanto, é preciso ficar atento ao fato de que, com a obrigatoriedade do ensino a partir dos seis anos, a criança está mais suscetível a ter uma gradativa redução do seu tempo de brincar, atividade característica do ser criança, principalmente se as atividades educacionais e a ação pedagógica não

forem repensadas e refeitas na perspectiva de uma pedagogia da participação e de respeito e garantia do direito ao brincar.

Nas diversas orientações produzidas pelo Ministério da Educação (MEC, 2004; MEC, 2006; MEC, 2007) há a afirmação de que o primeiro ano não tem o intuito exclusivo da alfabetização; resguarda-se a centralidade do brincar e da ludicidade como necessidade da criança e característica central da proposta pedagógica (MEC, 2007, p. 9). Por isso, a nova lei não pode ser encarada apenas como uma modificação de nomenclatura, ou seja, como antecipação das atividades escolares típicas destinadas às crianças de sete para as de seis anos. É preciso construir uma proposta pedagógica adequada às necessidades e características das crianças de seis anos, garantindo espaço para o lúdico, respeito aos diferentes ritmos, valorização das experiências. Sobretudo, é necessário levar em conta, de forma equilibrada e constante, o crescimento intelectual e sócio-afetivo, a ludicidade e o jogo, o aprendizado da leitura e da escrita.

Realizar esse movimento permite questionar e ampliar a própria organização da prática pedagógica e da ação docente. O que se coloca a partir das percepções das crianças é de que há, na escola, um lugar cheio de possibilidades para compreender o tempo da infância como um período rico em aprendizagens que podem cada vez mais ocorrer de forma colaborativa e cooperativa entre crianças e adultos.

Ao longo do processo de pesquisa percebemos que a ação de investigar a relação educativa, no sentido de captar ou perceber quais são os interesses, as questões, as curiosidades que as crianças de seis anos possuem ainda é pouco experimentada pelas professoras durante as situações de ensino. Os raros momentos em que as situações mudavam de direção, em função do que as crianças sinalizavam, aconteciam por pressão ou insistência das próprias crianças.

Os registros das crianças sobre o que elas fizeram no primeiro ano nos convocam a pensar sobre a urgência que temos de questionar o tipo de relação com a escrita e a leitura que estamos propondo às crianças por meio das práticas realizadas nas salas de aula. Sobretudo, devido ao modo como as práticas são construídas na relação que se estabelece entre a professora, as crianças e o aprendizado da escrita e da leitura, percebe-se o quanto ainda os processos de planejamento da ação pedagógica são realizados de forma unilateral, ou seja, em ambas as escolas, as atividades continuavam sendo organizadas *para* as

crianças. Dar-se conta desse modo de construção do planejamento e da ação pedagógica reivindica que formatos participativos e democráticos de organização do planejamento das atividades escolares se fazem urgentes no sentido de construir uma pedagogia da participação, ou seja, de um processo de planejamento da ação pedagógica *com* as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

_____; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, M. C. S. et. al. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 114-148.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, julho de 2004.

_____. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2007.

CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F. (orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. 216p.

DELGADO, A. C. C. e MULLER, F.. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 2005, vol.35, n.125, pp. 161-179.

DEMARTINI, Z. de B. F. Estudo 1. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 1-17.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam*. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 112p.

FARIA, A. L. G. ; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. 176p.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org) *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. 176p.

FERNANDES, F.. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, F.. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 1ª.ed. São Paulo: Anhambi, 1961. p. 153-258.

FERREIRA, E. O ingresso nas culturas escrita. In: FARIA, A. L. G. (org). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. Falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

FERREIRA, S. *Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil*. 1996. 167f. Dissertação, Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FOUCAULT. M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 295p.

LANGSTED, O. *Valuing Quality*. From the child's perspective. Danish social Science Research Council, 1991. (digitado)

LEITE, M. I. F. P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In MACHADO, M. L. de A. (org) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 268-274.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 100p.

MAFFESOLI, M. *O mistério da conjunção*. Ensaio sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005. 104p.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In MACHADO, M. L. de A. (org) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MÜLLER, F.. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, v.32, pp. 123-141, 2008.

REDIN, E.; REDIN, M. M.; MÜLLER, F. (orgs.) *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. 152p.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p. 211-225, mai/ago 2006.

TREVISAN, G. P. Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interacção de pares. In: DORNELLES, L. V. *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 41-70.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 212p.

Marta Nörnberg é Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada da Conceição (PUC/RS). Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa “Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas”.

E-mail: martaze@terra.com.br

Suzana Moreira Pacheco é Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Doutoranda em Educação pela UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e do Curso de Pedagogia do UNILASALLE/RS.

E-mail: smpacheco@terra.edu.br

Andrea Rapoport é Bacharel em Psicologia pela UFRGS. Doutora em Psicologia pela UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia UNILASALLE/RS e de Pedagogia do Cesuca Faculdade Inedi.

E-mail: deiar@terra.com.br