

A SIGNIFICAÇÃO DA COMPETÊNCIA SEGUNDO UM GRUPO DE CRIANÇAS E SEUS PROFESSORES

Naiara dos Santos Nienow
Daniela Barros da Silva Freire Andrade

Resumo: Este estudo apresenta uma discussão sobre o modo como as competências das crianças são destacadas no cenário escolar levando em consideração as interações que estas estabelecem entre si e com os adultos em presença. O grupo de crianças que participou desta investigação frequenta o terceiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Cuiabá-MT. O referencial teórico é fundamentado na Teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1989) e na Sociologia da infância (JENKS, JAMES & PROUT, 1998). A metodologia adotada foi a etnografia e o procedimento a observação participante. Os resultados indicam que a significação da competência atribuída pelos professores está associada ao bom comportamento e domínio dos conteúdos. Nas relações entre pares a significação da competência foi associada a um número maior de habilidades além da influência das competências valorizadas pelos professores.

Palavras-chaves: Educação. Infância. Escolarização da criança.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é centrado na criança e tem o propósito de mostrá-la enquanto sujeito autoral que produz seus saberes sobre as experiências das quais participam. O interesse da investigação foi compreender o modo como as competências das crianças são destacadas numa turma do terceiro ano do ensino fundamental levando em consideração as interações que elas estabelecem entre si e com os professores. A noção de competência será compreendida de acordo com o julgamento das crianças e dos professores quando estes percebem a habilidade do outro na realização de uma determinada atividade.

A questão que mobilizou este estudo foi entender como o outro é reconhecido no espaço da sala de aula e se essas formas de leitura dialogam com a visibilidade cívica da infância. Contrapondo a essa tradição, os estudos da infância têm dedicado esforços para desconstruir tais reguladores com a intenção de fortalecer a lógica na qual as crianças são concebidas como sujeito participante e, portanto, com direito de ação cívica.

2. APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Este estudo é fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Infância. A aproximação entre estes dois campos teóricos tem o propósito de mostrar como estas duas ciências, apesar de suas particularidades epistemológicas, históricas e geográficas, elaboraram conhecimentos sob uma perspectiva comum: mostrar para o mundo a realidade da existência histórica, social e cultural da criança, sendo esta compreendida enquanto ator social, individual e coletivo implicado nos cotidianos de suas vidas.

Cada uma dessas ciências ao seu modo e dentro de seus campos de interesse inauguraram para a sociedade de seu tempo um jeito diferente de significar a criança, o modo como elas estabelecem as relações com seus pares e com os adultos, e o modo que os processos de aprendizagem e descoberta do mundo são vivenciados.

Os estudos de Vigotski (2009) sobre o processo de desenvolvimento humano colocaram em questão as interpretações das teorias anteriores que o descreviam como um processo simples, espontâneo, linear e natural. Para o autor o humano é um ser social e singular, a síntese de múltiplas determinações. É nas relações com o social que ele constitui sua singularidade através das mediações sociais.

Segundo Vigotski (2009, p. 30) no processo de apropriação da cultura “não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento”. Portanto, o desenvolvimento cultural da criança se apresenta em seu caráter dialético, como um “autêntico drama” e não como um processo natural como foi pensado pelas teorias precedentes.

Sob esta perspectiva, os estudos sobre o processo de desenvolvimento da criança precisam considerar e interpretar as relações entre a criança e o meio para que toda a complexidade deste momento seja considerada. Para Vigotski (2010) o significado de meio não se restringe ao material, pois refere-se sobretudo ao meio circunstancial, aquilo que o representa enquanto artefato cultural e também com o conjunto de relações sociais estabelecidas entre pares e com o próprio espaço.

Neste sentido, a relação meio e criança é discutida a partir do conceito de vivência. Vivência não significa a influência do meio sobre o desenvolvimento da criança, nem mesmo as possíveis influências da criança sobre o meio que a circunda, uma vez que para o autor, a vivência é

Uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso,(...). (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

Tal conceito se aproxima do entendimento do sujeito enquanto produto e produtor de cultura, pois apresenta essa reciprocidade entre as particularidades do sujeito e as particularidades do meio. Vigotski (2009) ressalta que o trabalho pedagógico pode ser um importante meio para criar condições e formas de participação das crianças na cultura.

No momento de transição entre a pré-escola e a escola Vigotski (2006) ressalta que ocorre uma perda da espontaneidade na criança. Isso significa que a criança incorpora à sua conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o posto da ação ingênua e direta que é própria da criança. O autor nomeia este momento de Crise dos sete anos. Além desta, a criança também vivencia outros momentos de crises ao longo do processo de desenvolvimento. Importante pontuar que o sentido de crise deve ser entendido como períodos instáveis e são considerados os pontos críticos de transformação no desenvolvimento.

Vigotski (2006) ao considerar todos esses fatores revela a complexidade dos processos de mudança no desenvolvimento da criança e de certo modo, elabora um entendimento mais amplo sobre a vivência da infância.

Assim como Vigotski (2006) os estudos da sociologia da infância também tem dedicado esforços para mostrar essa infância que se manteve obscurecida nas outras interpretações que associavam essa face humana como a idade da imaturidade e incapacidade.

O olhar que se inaugura a partir das investigações promovidas neste campo entendem a criança como *agente, ator social e produtora de cultura* (James & Prout, 1997; Jenks, James & Prout, 1998; Prout, 2005; e Corsaro, 1997).

Tisdall & Punch (2012) argumentam que a nova sociologia da infância emergiu de uma forte crítica aos estudos dominantes do paradigma do desenvolvimento da

criança e estudos da família. Segundo os autores, a criança deve ser percebida como ator social e portadores de direito ao invés de serem vistas como passivas e dependentes da vida privada. A luta pelos direitos da criança encontra suporte mútuos nos estudos da infância pensando a inserção do direito à participação na Convenção dos Direitos da Criança.

Neste sentido, a opção de analisar o significado da competência segundo crianças e adultos que convivem com elas num espaço escolar, tem como intenção teórica e metodológica legitimá-las como *atores sociais individuais e coletivos* (Ferreira, 2004). Esse critério é adotado porque entende-se que ao mostrar o que as crianças expressam sobre o significado da competência é uma forma de ampliar este diálogo no sentido de democratizar seu debate.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia selecionada para esta pesquisa foi a etnografia, pois é uma estratégia de investigação que possibilita acessar e interpretar os significados compartilhados em um determinado contexto cultural. Como esta pesquisa parte do pressuposto que as crianças são sujeitos sociais e produtoras de cultura, acredita-se que observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que tem a dizer sobre seus cotidianos e contextos de vida é uma forma de legitimar seus modos de significação no cenário científico.

A orientação etnográfica é fundamentada em Geertz (1978) que define essa prática de investigação como uma ciência interpretativa a procura de significados que são compartilhados em um determinado contexto cultural. Porém, o autor ressalta que os resultados gerados não podem ser considerados como absolutos, pois

A análise cultural é (ou deveria ser) uma interpretação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significados (...).” (GEERTZ, 1978, p. 31)

Portanto, os esforços desta pesquisa têm como intenção garantir que as interpretações aqui expostas possam estar o mais próximo possível da fala das crianças e dos professores, mas sem escorregar na armadilha do *Continente dos Significados*. Neste sentido, o que se apresenta neste estudo são interpretações sobre o modo como as crianças e os adultos envolvidos significam a competência.

O período da coleta de dados foi de abril a julho de 2014. O grupo de crianças que participou deste estudo frequenta a turma do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Cuiabá/MT. Ao todo foram 28 crianças com idade entre oito e nove anos além dos três professores que atuam diretamente com elas. Ao final deste ano elas serão submetidas a avaliação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa que monitora a alfabetização em língua portuguesa e matemática de todas as crianças das escolas públicas brasileira.

3.1 Cenário da pesquisa

A escola pesquisada está localizada na região leste da cidade de Cuiabá-MT e atende as crianças que moram ao seu entorno. Essa região está mais próxima do centro da cidade e apresenta uma população com renda baixa e médio-baixa.

A rotina escolar das crianças inicia às sete horas da manhã com uma atividade nomeada de Bom dia que envolve todos os alunos deste período. Essa atividade é realizada na quadra de esportes e leva entre 10 e 15 minutos. As crianças são organizadas em fileiras separadas por ano escolar e gênero e permanecem em pé durante todo o tempo. Assim que termina o Bom dia, as crianças são conduzidas nesta mesma organização por seus respectivos professores até as salas de aula. Durante a manhã as crianças permanecem na sala e são liberadas às 9h para lanche e em seguida ir para o recreio. Durante o recreio as auxiliares de serviço geral e alguns professores orientam as brincadeiras de pular corda, pebolim e pingue-pongue. Após vinte minutos as crianças retornam para sala de aula e finalizam a atividade às onze horas.

Toda quinta-feira as crianças tem aula de educação física e artes e a rotina recebe algumas modificações. Neste dia, os professores da área assumem e a professora é liberada para fazer o planejamento da semana na sala dos professores. No primeiro momento da manhã, antes do lanche e recreio, a atividade de educação física é realizada na quadra de esporte, mas no segundo momento, na aula de artes, as crianças permanecem na sala como nos demais dias da semana.

Os dados de notas de campo que são relatados nesta pesquisa correspondem à interação que as crianças vivenciaram nestes espaços e entre os três professores.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Durante os quatro meses de convívio com as crianças, foi possível identificar algumas cenas que retratam o modo como as competências das crianças são afirmadas no cotidiano escolar. A seguir são retratadas três cenas e depois apresento a análise segundo duas categorias: a primeira que relata situações de interação entre adulto-crianças e, a segunda que corresponde aos momentos de interação entre as crianças.

Cena 1: A organização do espaço da sala de aula raramente é modificada. As carteiras estão enfileiradas e voltadas para o quadro negro. A atividade que frequentemente é apresentado para as crianças é a cópia do conteúdo que a professora escreveu no quadro. Após a cópia a professora explica as questões, as crianças tem um tempo para responder e finaliza com a correção individual e coletiva. Essa é a cena habitual que as crianças têm vivenciado no período que a pesquisadora permaneceu na escola. A seguir relato uma dessas cenas que retrata o modo como o corpo das crianças vivenciam esta organização espacial:

Enquanto a professora escreve no quadro, as crianças estão copiando em silêncio. F. brinca com a borracha. Ad. faz som baixinho com a boca e cochicha no ouvido do colega ao lado. M.D. copia e para, brinca com o lápis e continua. Ro. vira para conversar com o colega de trás. M.B. copia e vira para olhar o caderno do colega. A menina na frente de I. vira para perguntar a palavra que não entendeu no texto. E. copia, levanta estica as pernas e volta a sentar e copiar. M.B. ao ver o quadro quase todo cheio perguntou para professora “Ave, qual o tamanho deste texto?” Professora respondeu: “está quase terminando”. (...) J.V. copia o tempo todo, para, estica os braços e retornar a copiar. A professora termina de escrever no quadro, sai da sala e eles param a cópia e começam a conversar. Ad., F., E., I. e G., levantam e andam pela sala. Ad. vai até o quadro e apaga uma palavra. J.V. reage, levanta e vai até o quadro para reescrever onde o Ad. apagou. A Professora volta e vê o J.V. escrevendo no quadro e ele conta para professora o que aconteceu. A professora chama atenção do Ad. por ter apagado a palavra do texto. A professora passa entre as carteiras para ver como eles estão copiando. Quando olha para o caderno da G. diz: “no caderno só tem EMEB, EMEB...” (...) Depois da explicação, a professora sai da sala. As crianças mais ativas levantam enquanto a professora está ausente. Ela retorna em seguida e as crianças voltam para seus lugares. A professora volta a escrever no quadro. Agora são questões sobre o texto. A turma retoma a copia. Alguns alunos conversam e se distraem com outras coisas. (...) Aparece alguém para avisar que a merenda está pronta, eles levantam animado e fazendo barulho. A professora pede silêncio, pede para fazerem fila e uma criança solicita para fazer a oração. A criança faz e os demais repetem. Depois do lanche as crianças são liberadas para o recreio. A escola oferece algumas opções de brincadeira orientada pelas mulheres que atuam nos serviços gerais e às vezes tem a presença de um ou mais professores. Neste momento as crianças formam diferentes grupos de acordo com a opção da brincadeira. Alguns meninos gostam do pebolim: Ado., Ra, Mai., Ro. Eles disputam com os meninos da outra turma. O Ro ganha abraço dos parceiros

pois consegue vencer o adversário. J.C. é o que sempre vence no pebolim, mas hoje ele está sem recreio pois durante a semana não teve um bom comportamento. Adr. E VH também estão de castigo. Pular corda sempre tem a presença de meninos (J.V. e F.) e meninas (B., G., I., L., E, T.). Retornamos para sala. A Prof.^a continua escrevendo no quadro, os alunos estão copiando de novo. Nem todos copiam no mesmo ritmo. A.G. e A.J. são apressadas. A professora precisa apagar o texto para escrever as questões. A professora informa os alunos que irá se ausentar para terminar um relatório junto com outra professora e que a professora de artes irá ficar com eles e continuará escrevendo as questões no quadro. A professora de artes assume a sala e decide não apagar o quadro e espera a A.G. terminar de copiar. Os alunos se sentem mais a vontade para caminhar pela sala. As conversas ficam cada vez mais altas. (...) A.B. faz uma sacola de papel e mostrou para B. O Al. pega a cola do Ado. para fazer um envelope. A G. mostrou a bolsa que a A.B. fez e diz para os colegas “Me respeitem porque eu fiz essa bolsa. Enquanto eu fiz essa bolsa, vocês estavam bagunçando”. Os alunos estão muito agitados. As brigas e provocações são constantes. Muitos levantam. A professora pede silêncio várias vezes. Al. se aproxima da minha carteira e mostrar o envelope que ele fez sozinho. Ele explica que vai organizar uma nota de dinheiro em cada envelope. Pergunto como ele vai fazer para identificar o que tem dentro e ele responde vou pintar de cores diferentes. Ele volta para sua carteira, pinta de laranja um envelope e vem me mostrar dizendo que ali ficará a nota de dez. **(Nota de campo do dia 23.04.2014)**

Cena 2: Nesta cena apresenta a dinâmica da aula de quinta-feira pois é o dia da semana que as crianças convivem com os professor de educação física e com a professora de artes. Este também é o único dia da semana que as crianças ocupam um ambiente externo.

Durante a atividade de educação física o professor leva os alunos para quadra de esporte e pede para sentarem e, quando todos estão em silêncio, ele apresenta a atividade que será desenvolvida e esclarece as regras que orientarão a prática. Em seguida os grupos são formados compostos por meninas e meninos. Ao final da atividade um componente do grupo perdedor reagiu a provocação do adversário e os dois iniciam uma briga. O professor ao perceber separa os dois meninos e pede para todos se sentarem. Ao perceberem que o professor está sério, todos param de conversar e em silêncio olham para o professor que inicia o sermão: “*Que atitude é essa? Essa atitude é de gangue, vocês são gangue? Aqui é uma escola, esse comportamento não é aceito aqui. Vocês precisam entender que uma hora a gente ganha e outra hora perde. Assim é na vida, uma hora a gente ganha e outra perde, a diferença é como a gente ganha e como a gente perde. Não sou contra vocês comemorem.*” Um dos alunos envolvido na briga tentou justificar, mas o professor pediu que ele escutasse porque agora era a vez do professor falar. (...) Na próxima brincadeira, o professor misturou os grupos e em silêncio os alunos escutaram as orientações. (...) Quando a brincadeira começou foi a maior correria e gritaria. Porém alguns alunos que eram pego não aceita a nova condição e continuavam correndo. O professor observou essa reação e chamou a atenção de alguns, porém não era possível controlar a todos. Então, o professor pediu para parar a brincadeira e pediu para todos sentarem no chão. Em silêncio as crianças escutaram o professor que fazia a denúncia de alguns alunos que não estavam respeitando as regras. O professor falou sobre honestidade e verdade. (...) Na hora do recreio meninos e meninas brincaram junto pulando corda. Na mesa de pebolim os professores de Ed. Física e Artes brincavam com as crianças, entrando na fila delas e também esperando a vez deles para brincar. As meninas brincavam de plantar bananeira usando a parede como apoio. A B. era a que tinha mais coragem e inventava novas combinações para as outras fazerem. Quatro meninas e um menino

plantaram bananeira um na frente do outro formando um “sanduíche”. (...) Entramos na sala e agora era aula de artes. A professora não entrou logo em seguida e os alunos ainda agitados e fora do lugar, aproveitavam para brincar. O J.V. colocou a bolsa da Professora no ombro e segurou a pasta na mão. Fingindo ser a professora ele falou para os colegas “Hoje vocês vão fazer prova de ciências” As outras crianças fizeram cara de espanto. Ele gostou da reação e para amedrontar ainda mais completou: “e de matemática”. A reação de medo e espanto foi ainda maior. A professora entrou e as crianças voltaram para seus lugares. **(Nota de campo do dia 03.04.2014)**

Cena 3: Nesta última cena apresenta-se uma situação parecida com a cena 1, porém o diálogo entre as crianças giram em torno do domínio dos conteúdos.

O quadro está se enchendo de contas e Ra. pergunta “Professora você vai passar mais?” Ela responde “Sim, até o final”. V.H. diz “Ah não Professora.” Ra. comenta “Vou copiar rapidão.” A professora aleta a todos “É para resolver até o recreio.” Al. diz “Olha J.C. é conta até o infinito.” Ro. fala “Oba! Pode passar professora.” G. diz “Professora é muito!”. O. fala “Eu não vou fazer tudo.” Professora continua escrevendo no quadro e diz “Vocês vão copiar e resolver tudo, depois eu vou corrigir no quadro.” Assim que a professor termina de dar a ordem G. diz “Sim senhora capitão!” As crianças iniciam uma competição para ver quem copia mais rápido e um diz “Estou na l”, outro “Eu já estou na M”, depois mais um “Eu vou terminar antes”. Ro. diz “Ufa! Terminei!” Ele fala soltando o lápis por cima do caderno e levantando os braços. CRIANÇA CRIANÇA AGILIDADE P COPIAR Ad. vira para mim e fala baixinho: “Tia copia pra mim?” Respondo baixo e rápido “Não.”. Ele insiste “Tia se eu continuar copiando vou morrer.” A professora explica a primeira questão para mostrar como resolvem as equações. (...) Ra. resolve as equações e mostra para professora. Ela corrige. Ele acertou todas e volta para carteira dizendo “é facinho, facinho”. I. abre o caderno de desenho e desiste de fazer as equações. Ad. vê e diz alto olhando para I. “Ave você era a menina mais inteligente da escola e agora é a mais preguiçosa.” Professora vê que I. não está fazendo as equações e fala: “Isabel é para fazer tarefa agora, você vai desenhar depois”. J.V. fala “I. faz a tarefa, se não depois você vai chorar que não sabe.” Ela ignora o que foi dito e continua desenhando. A professora pede mais uma vez. Uma menina diz “I. já chorou.” I. guarda o desenho e fica com o caderno fechado e olha para os colegas pensativa. Então I. leva o caderno para professora ver. Ro. olha para mim e diz: “Tia você sabia que o M. não sabe escrever?” Eu respondo “Como você sabe que ele não sabe escrever?”, então ele diz “Porque a Professora disse”. (...) A professora pede para alguém ler a resposta do diálogo. I. lê a todos os pulmões. Ela nem pergunta se pode ser ela. Lê tudo alto, com desinvoltura e agora tem uma expressão alegre e participativa. Bem diferente do desânimo presente na aula de matemática. Todos falam ao mesmo tempo. Professora pede para levantarem a mão. I., M.B e B. levantam a mão. G. fala sem levantar a mão. J.C grita “levanta a mão”. Adr. olha para mim e pergunta: “Tia porque você sabe mais do que eu?” eu respondo “Porque você acha que eu sei mais que você?” “Ora, porque você é grande e eu pequeno.” “Mas você pode conhecer outras coisas que eu não conheço?” “O que você sabe?” “Sei algumas coisas sobre números, letras, sobre as pessoas e a vida. “Você sabe quanto tempo vive a tartaruga?” “Mais de 100 anos.” “Não, é mais de 150 anos.” “Viu, isso eu não sabia, tinha uma noção, mas você sabia.” Eles estão muito agitados e conversam bastante, a Prof.^a precisa gritar. (...) Ro. descobriu um grilo. J.C., Mai. e Adr. tentam pegá-lo. M.B. se aproxima mas Ro. deixa o grilo sob

seu poder. Mai. tenta e J.C. também. Ro. pega o grilo pelo bigode, mas o grilo espernei e ele se assuta e solta com medo. A turma ri. J.C. tenta pegar Ro. não deixa. Os meninos gritam o nome de Ado. dizendo ele consegue, ele pega. Ado. chega de surpresa e sem o Ro. perceber ele pega o grilo sem medo e joga em cima do Ro. Cai no rosto, ele se assuta, agita a blusa e a turma toda ri da cena. O grilo está no chão. F. tenta pegar. O grilo vai parar na mesa da A.K. e as crianças gritam. A professora decide pegar o grilo e leva para fora. A brincadeira acaba (...). **(Nota de campo do dia 13.05.2014)**

4.1 Significações da competência segundo professores

Com base nas notas de campo foi possível observar que a significação da competência atribuída pelos professores está fortemente associada ao disciplinamento do corpo, cumprimento das regras de convivência e no domínio dos conteúdos escolares.

Pode-se observar na cena 1 que o significado de aluno competente segundo a professora passa pela premissa da criança saber permanecer no seu lugar copiando a atividade que está no quadro, portanto, ela reconhece como ordem quando as crianças ficam em silêncio e sentadas nos seus lugares quando estão fazendo atividade; conversando baixo quando estão aguardando os demais que ainda não terminaram e também podem levantar para pegar um livro e ler na carteira; e, não pode ficar andando pela sala e nem atrapalhando quem ainda está fazendo a atividade. A cobrança não é rígida, mas se orienta por uma perspectiva que não favorece a ação de criação da criança. Neste caso a significação da competência é associada ao aluno que consegue disciplinar o corpo e permanecer na ordem que é idealizada pela professora.

Na cena 2, nota-se que o significado da competência passa pela questão da criança saber respeitar as regras de convivência. Mas, apesar dessas regras estarem pregadas na parede da sala, não significa que as crianças consigam incorporá-las e se autorregularem. Portanto, é necessária a presença atenta e constante do adulto e de suas intervenções para que assim faça sentido no cotidiano das crianças. Na cena 2 o observa-se que o professor de educação física consegue estabelecer um diálogo com as crianças e as regras passam ser entendidas na dinâmica da brincadeira. As situações de desentendimento são frequentes na rotina da turma do terceiro ano, mas instruir para que essas situações sejam momentos de exercício de uso das regras depende do envolvimento do adulto ou de uma outra criança que corrija as ações de desrespeito das regras. No transcorrer da coleta dos dados, percebeu-se três modos de lidar com os conflitos: reprimindo a criança e aplicando um castigo ou punição, chamando a atenção

da criança para repensar o que aconteceu e mostrando que existe outra forma de lidar com a situação ou simplesmente ignorando.

Outra competência destacada pelos professores é a agilidade no momento da cópia e de conteúdo. As ações descritas na cena 1 e 3 revelam o desejo da professora para que os alunos copiem e respondam as questões. A prática pedagógica em sala favorece para que as crianças que tenham domínio da língua portuguesa e matemática tenham destaque nas situações que a professora coordena.

4.2 Significações da competência segundo crianças

Diante de tais trajetórias de significação da competência observa-se que as crianças possuem uma tendência de valorizar as competências singulares. Na cena 1 quando a G. diz para os colegas *Me respeitem porque eu fiz essa bolsa. Enquanto eu fiz essa bolsa, vocês estavam bagunçando* indica que ela quer ser reconhecida por uma produção criada espontaneamente sem a determinação do adulto. Também pode-se considerar o fato dela ter obedecido a regra que foi estabelecida pela professora, mas a frase mostra que essa obediência da criança foi preenchida por uma criação dela, que usa este momento para fazer algo que outras crianças não sabem fazer. Tal situação mostra que há uma influência dos significados que são atribuídos pelos professores, mas as crianças agregam novos sentidos que partem do desejo delas.

No momento do recreio que é descrito na cena 1 e 2 pode-se observar que as crianças reconhecem quem são as mais competentes nas brincadeiras e a partir disso estabelecem suas alianças. Isso gera a possibilidade da troca, da aprendizagem e de fazer parte do grupo dos vitoriosos. Na cena 1 também observa-se que as crianças gostam de mostrar para pesquisadora o que elas sabem de fazer e as demais não dão conta. Essa necessidade de se diferenciar dos demais foi observado em outras vivências das crianças na sala de aula. Ao reconhecerem que uma criança sabe fazer aviões ou barquinhos de papel, os demais solicitam que este faça para os demais. Ter o que o outro não tem é sempre uma vantagem.

Na cena 3 temos a fala de uma criança que diz para outra “Ave você era a menina mais inteligente da escola e agora é a mais preguiçosa” indica a influência do significado da competência associada aos saberes que a escola atribui como de referência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a significação da competência atribuída pelos professores está fortemente associada ao reconhecimento do bom comportamento, que envolve o disciplinamento do corpo e o cumprimento das regras de convivência, e no domínio dos conteúdos escolares. Nas relações entre pares a significação da competência foi associada a um número maior de habilidades além da influência das competências valorizadas pelos professores. Para as crianças a competência do outro está relacionado as destreza nas brincadeiras vivenciadas no momento do recreio, saber desenhar os personagens dos desenhos animados e filmes infantis, coordenação motora para dobrar papéis e transformá-los em minúsculos aviões, barcos e bolsas, possuir habilidades com o movimento do corpo, agilidade para copiar com rapidez o conteúdo que está no quadro e o domínio dos conteúdos que envolvem a matemática, leitura e escrita. Diante de tais trajetórias de significação da competência observa-se que as crianças possuem uma tendência de valorizar as competências singulares ao passo que os professores se restringem as qualidades que estão associadas à eficácia docente.

REFERÊNCIAS

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. New York: Teachers College press, 1998.

PROUT, Alan. **The future of childhood:** towards the interdisciplinary study of children. Routledge, 2005.

Tisdall, M.; Punch, S. **Not so ‘new’?** Looking critically at childhood studies. Paper for special issue of Children’s Geographies: “Exploring Children’s Relationships Across Majority and Minority Worlds”. Final version was published Vol 10(3): 249-264. 2012

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p.377-386.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010.