

## A PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE 5 ANOS SOBRE APRENDER E BRINCAR NA ESCOLA

MARIANA ARANHA DE SOUZA

Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), Varginha, Minas Gerais, Brasil / Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, São Paulo, Brasil

DEIDE SANTOS SILVA

Prefeitura Municipal de São José dos Campos (PMSJC), São José dos Campos, São Paulo, Brasil

SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO

Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), Varginha, Minas Gerais, Brasil / Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, São Paulo, Brasil

---

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo discutir qual a compreensão que crianças de cinco anos possuem sobre aprender e brincar na escola. Participaram deste estudo, de natureza qualitativa, seis crianças que estavam cursando o último ano da Educação Infantil em uma escola pública municipal, no ano de 2019. Elas foram entrevistadas por uma ex-professora no próprio ambiente da escola, de forma a priorizar o olhar e a escuta ativa dessas crianças. As narrativas foram transcritas e analisadas por meio da técnica da Análise de Conteúdo, a partir de um tratamento inicial realizado pelo *software* IRaMuTeQ. Os resultados demonstraram que as crianças possuem uma imagem positiva da escola e que entendem que é neste espaço que elas brincam para aprender. Também apontaram que na percepção dos infantes é importante que os diferentes espaços da escola permitam brincar, aprender e se sentir seguro. Por fim, as crianças afirmaram que as regras e combinados construídos coletivamente são importantes para o desenvolvimento da autonomia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Escola. Brincar. Narrativas.

---

### INTRODUÇÃO

O presente artigo traz como ponto de partida uma reflexão importante para o campo da formação de professores de Educação Infantil: as inquietações que surgem da importância de considerar as percepções que as crianças possuem sobre os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem nas escolas.

A partir da escuta atenta e registro do que foi falado pelas crianças, sistematizamos possíveis contribuições para a compreensão dessas crianças como sujeitos de direitos e de seus processos de aprendizagem, e intencionamos qualificar a defesa de que, em diálogo com elas, é possível traçar planos de melhoria da qualidade do ensino nas escolas de Educação Infantil.

O primeiro ponto a ser destacado é que entendemos o protagonismo das crianças em seu processo de aprendizagem. Diante disso, passa a ter maior relevância oportunizar possibilidades de sua participação, para que possuam um papel ativo enquanto sujeitos de seu grupo e de seu espaço de pertencimento, inclusive reforçando com a escola e seus professores relações de identificação e pertença.

Para Barbosa (2007, p. 1066), “as crianças possuem formas ativas de ser e habitar o mundo [...], atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas”. Por isso, é importante assegurar a interação das crianças na escola, em brincadeiras e experiências socioculturais. Mais ainda, de garantir que suas identidades estejam expressas para que possam contribuir ativamente na elaboração de suas próprias estratégias de aprendizagem.

Neste sentido, o brincar ganha centralidade nesta discussão como importante dimensão da Educação Infantil. Desde 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) aponta a importância da brincadeira nesta modalidade de ensino e a necessidade de os professores serem formados para proporcionar oportunidades intencionais, bem como para que as crianças possam brincar na escola. Segundo o documento, brincar contribui “para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil” (BRASIL, 1998, p.27).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a discussão de que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2018, p. 33), que evidencia o quanto, por meio do brincar, as crianças constroem seus saberes, conhecimentos, aprendizagens e socialização. Por isso, deve ser direito protegido e garantido no cotidiano escolar.

Atualmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. Paralelamente ao quadro de transformações societárias aliadas aos movimentos sociais e estudos acerca da infância, tem sido intensificado o reconhecimento da importância da educação das crianças para o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano (ANDRADE, 2010, p. 23).

Gostaríamos de destacar ainda que são comuns trabalhos que apontam a percepção de educadores, sua compreensão da criança e suas condições de aprendizado. Entretanto, neste texto, procuraremos compreender como as crianças que estudam na Educação Infantil percebem o espaço escolar e compreendem seu processo formativo. Este posicionamento direciona-se à defesa de seus direitos e sua educação, mas também entendemos que contribui para o alargamento da noção de que as crianças são sujeitos de direito e de ação cotidiana nesses espaços institucionais. Acreditamos que ao registrar as narrativas desses infantes, rompemos com uma perspectiva interpretativa adulta e com o silenciamento das crianças, valorizando e reconhecendo seu papel de sujeitos produtores de conhecimentos, como afirma Sarmiento (2004).

Dito isso, justifica-se a abordagem proposta por este artigo: compreender a percepção da criança sobre a escola de Educação Infantil, de modo a conhecer e analisar

SOUZA, M. A. de; SILVA, D. S.; RIBEIRO, S. L. S.

o que pensa e espera desta escola, como essas percepções estão, ou não, em consonância com o que propõem esta modalidade de ensino e como isso pode influenciar os processos de ensino e aprendizagem nesta etapa de escolarização e, conseqüentemente, na formação de professores.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é compreender qual a percepção de crianças de cinco anos sobre brincar na escola. Para isso, inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre brincar para aprender no contexto da cultura da infância. Em seguida, descreve-se a metodologia desse estudo, seguido dos resultados e dos apontamentos finais, como apresentado a seguir.

#### BRINCAR PARA APRENDER: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA DA INFÂNCIA

Benjamim (1984) já afirmava que, embora as experiências e culturas infantis sejam distintas e singulares, nem por isso são menores ou menos importantes que as dos adultos. Sob essa perspectiva, a reflexão se volta sobre como as escolas, que acolhem as crianças, organizam seus tempos e espaços para recebê-las e atuar com elas.

Analisando o cenário da legislação educacional brasileira, observa-se que a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em 2006 foi significativa para fomentar a reflexão sobre as crianças na escola. Esta alteração dispunha sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, por meio do qual as crianças ingressariam nesta modalidade de ensino com seis, e não mais com sete anos.

Em 2013, o artigo 6 da LDB 9394/96 foi alterado, tornando a matrícula na escola, para as crianças a partir de quatro anos, obrigatória, por meio da Lei nº 12.796. Essa ação contribuiu, significativamente, para que as crianças pequenas, entre quatro e cinco anos, passassem cada vez mais parte de seu tempo nas escolas de Educação Infantil.

Segundo dados do Censo Escolar de 2017 da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgados em 2018, a expansão da Educação Infantil vem no caminho contrário ao das demais etapas da Educação Básica. A Educação Infantil apresentou um considerável aumento no número de matrículas, passando de 8.279.102, em 2016, para 8.508.731, em 2017. O Censo Escolar ainda ressaltou que a maior parte dessas matrículas, cerca de 72%, encontrava-se na rede pública, o que parece ter relação direta com a alteração feita na LDB em 2013, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos.

Embora as pesquisas apontem que as crianças passam mais tempo na escola desde muito cedo, a questão que nos impõe uma reflexão é: será que as escolas organizam seus tempos, espaços e formas de agir a partir da percepção e da lógica das crianças?

Souza e Tussi (2009, p. 11) afirmam que “a forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele”. Nesse sentido, organizar os espaços e tempos educativos a partir da perspectiva das crianças requer um exercício constante de escuta ativa, por meio do qual os adultos estejam atentos a elas e ao que concebem a respeito da escola.

Além dos espaços e dos tempos de aprendizagem, é importante pensar no brincar como um eixo estruturante da Educação Infantil, uma vez que ele é uma das

principais formas de expressão da criança. Durante as brincadeiras, as crianças não apenas colocam em jogo suas experiências, mas a ressignificam e reelaboram, reconhecendo-se como sujeitos competentes e ativos, pertencentes a um grupo social e também a um contexto sociocultural.

É sob essa perspectiva que o brincar assume um papel de destaque na organização curricular e pedagógica das escolas de Educação Infantil e, conseqüentemente, na formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Benjamin (1984, p. 108) afirma que as crianças não assumem papéis nas brincadeiras apenas para imitar, elas “são impregnadas de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem”.

Segundo o autor, o ato do brincar é tecido pelo brinquedo, sendo que quem encaminha a brincadeira é a criança e não o contrário. Por esta razão, segundo o autor, quanto menos atraentes forem os brinquedos, maiores as possibilidades de fomentarem a imaginação e o envolvimento das crianças.

O brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas. Brinquedos artesanais que se encontram nas primitivas formas de brincar que as crianças buscam e que paradoxalmente hoje lhes são subtraídas: a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o papel, e tantos outros materiais que se encontram nas inúmeras vias invisíveis por onde elas transitam em seus exercícios de invenção. Materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos (BENJAMIN, 1984, p. 85).

Nesse contexto, é importante compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil e na própria construção do conhecimento pela criança. Ao aprofundar o estudo sobre estas questões, as escolas de Educação Infantil podem encontrar inúmeras oportunidades de refletir, de organizar e reorganizar suas práticas e a própria formação de professores, orientando-os a reorganizar suas ações educativas, de forma a considerar a intencionalidade nesta modalidade de ensino que engloba, essencialmente, o ato de brincar e, por conseguinte, o planejamento das brincadeiras e a disponibilização dos brinquedos.

Para Barbosa (2007, p. 1066), “as crianças possuem formas ativas de ser e habitar o mundo [...], elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas”. Para a autora, compreender o que é ser criança, ser aluno e estar no ambiente escolar, pelo olhar das crianças, permite ao professor conhecer não somente questões de ordem epistemológica, mas os fenômenos sociais, culturais e suas percepções, que por muitas vezes são vistos e entendidos apenas pela percepção e olhar do adulto.

Conhecer o que a criança pensa e espera da escola de Educação Infantil, como essas percepções estão em consonância com o que propõe esta modalidade de ensino e

SOUZA, M. A. de; SILVA, D. S.; RIBEIRO, S. L. S.

como isso pode influenciar nos processos de ensino e aprendizagem nesta etapa, se constitui um grande desafio, que pode e deve ser alcançado por meio de práticas formativas que auxiliem o professor no processo de escuta ativa e de decisões colaborativas.

#### METODOLOGIA: AS CRIANÇAS E A ESCOLA

De natureza qualitativa, este estudo utilizou como instrumentos entrevistas semiestruturada com seis crianças além da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. Os encontros para a gravação das entrevistas foram realizados no ano de 2018: cinco meninas e um menino.

O processo de seleção das crianças teve como critérios: serem alunos de cinco anos de idade, frequentadores da última etapa da Educação Infantil, terem frequentado todas as etapas anteriores na escola e terem sido autorizadas por seus responsáveis. Este foi o motivo de conseguirmos a adesão de apenas seis crianças, em um total de trinta matriculadas: nem todas foram autorizadas por seus pais ou não haviam ingressado na escola desde a primeira etapa da Educação Infantil. Este dado, sem dúvida, nos sugere o grande desafio de realizar pesquisas com crianças.

A escolha desta faixa etária justifica-se pelo fato de as crianças estarem familiarizadas com a escola, por conta de terem estado nela durante os anos anteriores, e terem uma oralidade mais desenvolvida. Acreditamos que, com isso, poderiam oferecer mais elementos sobre suas observações, se sentirem mais seguras ao narrarem suas vivências e expressarem seus sentimentos. Era também nossa aposta de que poderiam construir narrativas com maior riqueza de detalhes, o que acabou por se concretizar. Elas mostraram possuir sequência lógica nas exposições orais e nas relações de causalidade, não mais egocêntricas.

Contudo, ponderamos que tal grupo, por ter tido uma vivência de maior tempo na escola, também poderia já ter incorporado muito dos valores e percepções dos adultos, veiculados nas aulas e na fala dos professores. Desta forma, é necessário ler a narrativa das crianças sob uma dupla perspectiva: compreendendo que são elaboradoras de seu próprio discurso, mas que também foram e são compostas pelos discursos dos adultos que as cercam.

Outro dado importante é que a entrevistadora foi uma das pesquisadoras que já havia sido professora das crianças e ainda se mantinha como docente na mesma escola, ainda que em outra turma. Isto foi essencial para que as crianças se sentissem seguras e confiantes ao longo do processo. As entrevistas foram realizadas de forma individual em horário de aula. A sala de leitura foi o local escolhido para a realização da gravação da entrevista. A decisão pelo lugar foi tomada em comum acordo entre as pesquisadoras e a equipe gestora da escola, por ser um ambiente bastante familiar aos pequenos, de modo que pudessem se sentir confortáveis para falar sobre suas experiências. E isso aconteceu, as entrevistas foram muito agradáveis, a ex-professora conduziu a conversa propondo questões, mas, muitas vezes, as crianças desenvolveram reflexões muito além do perguntado, mostrando que se sentiam confiantes, que estavam envolvidas na atividade e que reconheciam a valorização de suas percepções.

O *lócus* desta pesquisa é uma escola pública de uma Rede Municipal de Ensino da região do Vale do Paraíba Paulista. A unidade tem 54 funcionários que atendem

meninos e meninas de três a cinco anos de idade, oriundos de área rural e urbana do município, com diferentes vivências sociais, econômicas e culturais.

O Projeto Político Pedagógico afirma que “a escola considera a necessidade da concepção de ambientes e espaços que educam, que comunicam, que desafiam e que sejam lúdicos, para que as crianças possam desenvolver todas as suas habilidades sensoriais e motoras” (p. 8). Ele apresenta também a meta de alinhar a concepção de infância com a prática dos educadores, favorecendo o desenvolvimento infantil de maneira integral, além de prever a revitalização permanente desses espaços.

As crianças foram identificadas por nomes escolhidos por elas mesmas. São nomes de estrelas estudadas em um projeto didático, desenvolvido na escola no momento em que as entrevistas foram realizadas. Assim, mantemos o anonimato das crianças, mas ao mesmo tempo reconhecemos seu protagonismo na escolha e na possibilidade de se reconhecer nos nomes indicados: Lucida, Furud, Girtab, Izar, Canopus e Rana.

Partimos do conteúdo narrado individualmente pelas crianças, realizando uma leitura atenta das transcrições das entrevistas, convertidas em texto. Compreendemos que esses documentos/narrativas modificam a perspectiva de produção de conhecimento na qual, inclusive, o papel do pesquisador é alterado. Compreende-se que a “própria criação dos documentos é em si um ato de interpretação, resultante de um encontro com o(s) entrevistado(s). As narrativas são resultado de uma conversação, uma criação conjunta, desde o momento de sua gravação” (RIBEIRO, 2007, p. 37). Assim, os documentos/narrativas presentes neste texto foram interpretados como feixes de “discursos que compõem e organizam o mundo, transformam e fazem parte do real, feitos por alguém, em um determinado tempo e espaço, com intenções específicas” (RIBEIRO, 2007, p. 38) e são essas intenções que nos motivaram, tanto no momento do registro quanto no da análise.

Após as transcrições das entrevistas, elas foram tratadas pelo *software* IRaMuTeQ, com o objetivo de verificar quais eram os temas mais presentes nas narrativas das crianças sobre a escola. Este *software* realiza análises textuais considerando as aproximações lexicais presentes nos textos, neste caso, a transcrição de todas as entrevistas. Para isso, categoriza a totalidade dessas narrativas em segmentos e, a partir disso, realiza sistematizações mais simples – como a Nuvem de Palavras –, e mais complexas – como a Classificação Hierárquica Descendente, a Análise de Similitude e a Análise Fatorial de Correspondência (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Neste artigo serão discutidas informações apresentadas na Nuvem de Palavras e na Classificação Hierárquica Descendente, que apresentam os temas sobre os quais as crianças mais falaram ao longo da entrevista. Fazer esta opção foi fundamental, pois o *software* faz uma categorização a partir das frequências das palavras e seus sentidos nas narrativas dos participantes, o que auxilia que a organização se “descole” de uma primeira categorização relacionada diretamente com as perguntas elaboradas, de forma sequencial.

Assim, nossa interpretação, a partir do tratamento dado pelo IRaMuTeQ, localizou três temas presentes nas narrativas das crianças: (i) brincar para aprender: uma



É interessante observar a fala de Furud, que diz que “brincar faz muito bem”. A menina expressou o quanto brincar é importante e o quanto faz parte da sua vida. Para ela, é brincando que se aprende e se relaciona com o mundo. Segundo ela, quando se aprende brincando, a criança “não esquece”. Em nossa interpretação isso se dá posto que a criança vivencia, na brincadeira, o aprendizado, e aquilo ao longo do tempo é internalizado como experiência, de maneira que a imersão na experiência possibilita a organização do aprendizado e do pertencimento. Neste sentido, gostaríamos de refletir sobre o conceito de experiência trabalhado por Walter Benjamin (1985) e Edward Thompson (1981).

Benjamin (1985) colocou a importância da experiência como substrato de onde emerge a narrativa, o que podemos ver na fala articulada das crianças entrevistadas. Nos argumentos de Benjamin (1985, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Furud, ao narrar, mostra seus aprendizados, mas mostra também o que incorporou da fala de seus educadores. Ao conseguir se expressar, dando exemplos de espaços onde acontece a experiência do aprendizado, indica que tudo isso foi por ela apropriado e hoje compõe sua experiência pessoal.

Sob outra perspectiva, Furud destaca que o aprendizado acontece em grupo. E neste sentido retomamos Thompson (1981, p. 112), quando apresenta o conceito de experiência humana como mediação necessária entre o ser social e a consciência social. Para ele, a experiência “dá cor” à cultura, aos valores e ao pensamento. Defende que não se experienciam ideias, se sente e se lida “com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou na arte ou nas convicções religiosas” (THOMPSON, 1981, p. 189-190). Isto é, para o autor existe uma perspectiva social da construção da experiência e a narrativa de Furud também aponta essa dimensão.

Outras duas crianças falaram sobre suas **experiências com brincar e aprender na escola**. Canolis é uma menina que disse: “Eu gosto de brincar. É! A gente faz os dois: brinca e aprende na sala. A gente aprende brincando, que é bom”. De forma complementar, Girtab falou que: “Toda criança gosta de brincar. Só se ela está com doença, ou uma pessoa não deixa ela brincar [que a criança não brinca]. Na sala da escola ela pode brincar. Porque se não brincar, como ela vai aprender, né?”. A partir dessas falas importa destacar é que as crianças revelam percepções semelhantes sobre a relação aprender e brincar, fazendo presente a noção de experiência.

Uma terceira criança, Rana, fez uma relação direta entre brincar e o que a professora ensina na escola, como pode ser observado a seguir:

Quando as crianças brincam, elas não têm guerra, não tem as doenças. Quando a criança brinca, ela esquece das coisas ruins. Eu aprendi que os índios grandes brincam, aprendi no projeto. E no projeto tinha a brincadeira dos índios grandes e dos curumins. Por isso que eles ficam felizes. Eles comem da natureza e brincam com os pequenos. Professora falou que os índios aprendem brincando também, que nem a gente aqui (Rana).

Esta narrativa indica o quanto as crianças aprendem brincando, mas também sobre a importância do brincar. Neste sentido, parece que as propostas presentes no PPP da escola chegam à sala de aula. Isso faz com que o cotidiano escolar se aproxime das discussões propostas por Friedmann (2006), ao argumentar que brincar deve fazer parte das atividades curriculares, com um tempo preestabelecido durante o planejamento em sala de aula.

As crianças também disseram que **brincar na escola é uma atividade séria**, assim como é o trabalho para os adultos, como o exposto por Lucida e Girtab:

Quando a gente está na escola é coisa séria, sim. A mãe sai cedo pro trabalho dela e eu saio cedo pra brincar na sala... E é isso que é coisa séria. O trabalho da minha mãe é sério. E minha escola também é sério. Brincar é coisa muito séria. [...] A gente não pode trabalhar, a gente vem pra escola. A escola é igual a nossa casa. Aqui não tem o pai, nem a mãe. Mas aqui tem outras coisas importantes. Só de estar na escola é bom (Lucida).

A escola é onde a gente encontra todo mundo. É bom estar na escola e fazer novos amigos. Se não fosse a escola não tinha tantos amigos assim. A escola é legal... Todo mundo tem que estar na escola. Todo mundo já foi da escola um dia (Girtab).

Lucida e Girtab qualificaram de maneira positiva esse “estar na escola”, destacando adjetivos como “bom” e “legal”, por exemplo. O mesmo aconteceu quando disseram que todas as crianças precisam estar na escola, pois ali é o lugar onde se aprende. Izar também manifestou em tom crítico: “Já pensou se não tiver mais escola? Todo mundo não vai aprender nada”. É possível afirmar que as crianças compreendem a importância da escola como espaço do aprender, e do brincar na escola como atividade importante para o aprender. De certa maneira as crianças parecem indicar que o brincar realizado na escola tem intencionalidades voltadas ao aprendizado e por isso se torna tão relevante. Cabe lembrar que a “produção cultural, por parte da criança, é concretizada no meio social e cultural no qual ela está inserida, construída nas dimensões relacionais da criança com a criança e da criança com o adulto. A criança é, pois, produto e produtor da cultura” (ANDRADE, 2010, p. 154). E isso pode ser visto nessas narrativas.

Girtab também fez uma comparação da atividade na escola, vivida pelas crianças com o trabalho do adulto. Para ela, o adulto aprende trabalhando, enquanto a criança aprende brincando:

Toda criança gosta de brincar e tem que brincar... Brincar é coisa que criança gosta. Adulto aprende trabalhando. A gente aprende brincando, porque brincar não é só divertir: é divertir e aprender. No jogo da guerra dos dados, a gente [se] diverte, mas aprende os números, que o número que está no final da reta é maior que o que está no começo da reta numérica (Girtab).

Furud afirmou que **gosta da escola**: “Porque eu aprendo. A [minha] mãe também fala que eu aprendo aqui”. Canolis salientou que as crianças brincam e

aprendem ao mesmo tempo na sala de aula. Elas deixaram muito evidente que brincar está intimamente relacionado com aprender e que este é um processo de construção de experiências individuais e sociais.

Nesse sentido, é importante compreender que brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade, livre em um espaço com ou sem brinquedos e, sim, um momento em que se ensina e se aprende muito e de forma intencional, como afirma Kishimoto (2002):

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2002, p. 1).

Em todos os relatos foi possível perceber que **aprender e brincar aparecem de maneira indissociável**.

Tudo, gosto de tudo. Gosto de aprender tudo que ensina na escola. Eu gosto de aprender a escrever. Eu já sei as letrinhas eu aprendi brincando com as letrinhas dos potinhos e com a brincadeira do bingo. Eu já ganhei o bingo duas vezes já! Acertei mais letrinhas (Izar).

A narrativa de Izar faz referência à importância de brincar e aprender em relação aos **jogos** usados em sala de aula, neste caso específico, ao bingo de letras. Canopus, quando diz que gosta “de brincar no cantinho da leitura”, expressa que ler na escola faz parte de uma proposta lúdica. Este movimento retrata as proposições apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Assim, é importante considerar que os relatos das crianças evidenciam o quanto brincar e aprender acontecem simultaneamente e, por isso, precisa ser elemento essencial no planejamento das ações educativas nas escolas de Educação Infantil. O professor assume um papel de mediação no sentido de planejar e organizar as aprendizagens das crianças, garantindo que tenham tempo e espaços para brincar, oportunizando materiais e conduzindo ludicamente estas situações de consolidação de experiências.

**O GOSTAR NOS LUGARES E NAS GENTES DA ESCOLA: ESPAÇOS DE BRINCADEIRA E DE APRENDIZADO**

Quando foi perguntado para as crianças o que achavam da escola, elas falaram sobre os diferentes espaços e como se veem neles, enfatizando aspectos relativos às pessoas da escola e ao quanto brincam nela. Também apontaram que o espaço da escola é bem grande e que podem transitar por ele, escolhendo, inclusive, o que e onde fazer.

Aqui é bonito e grande, tem muitas coisas para fazer. A sala tem tudo, tem jogos e brinquedo. Mas a gente pode ir pros outros lugares que tem aqui. A gente pode escolher onde brincar. Aqui é grande, em cada lugar tem algo para fazer de bom. Mas eu gosto é da minha sala [de aula] e do parquinho (Furud).

De um modo geral, é possível perceber o quanto as crianças conhecem o espaço da escola e que, por isso, podem opinar sobre ele com segurança. Furud selecionou seus lugares preferidos na escola, mostrou que conhece e gosta bastante dela e que frequenta outros espaços para além da sala e do parque. Percepção semelhante é partilhada por Girtab, que enumera elementos encontrados dentro de cada espaço:

Legal. Aqui tem muita coisa boa, é grande e tem muito espaço para fazer tudo. Ali, tem salas, tem parquinho...dois parquinhos! Tem quadra, tem castelo, casinha, tem o pátio com as caixas de jogos que ficam encostadas na parede. Tem a cama elástica, mas tem vez que está quebrada e não pode usar, mas aí a gente brinca na piscina de bolinha (Girtab).

O conhecimento sobre o espaço escolar foi bem representado na narrativa de Canopus: “Conheço bem minha escola e sempre ajudo quem não conhece... Eu ajudo os bebês a voltarem para a sala quando eles se perdem, sabia?”. Nesses excertos é possível perceber que as crianças conhecem e se sentem bem em estar na escola. A percepção das crianças destaca tanto espaços arquitetônicos (sala de aula, parquinhos, quadra, pátio) quanto brinquedos (jogos e brinquedos, castelo, casinha, cama elástica, piscina de bolinha) como espaços do aprender dentro da escola.

Ao pensar na fala de Canopus, refletimos sobre dois aspectos importantes: as crianças parecem perceber que **todos os espaços da escola são importantes** e que esses espaços devem apoiar o brincar, o ensinar e o aprender, oferecendo desafios e proporcionando uma experiência acolhedora e prazerosa – deles e de novos pupilos. Além disso, a narrativa de Canopus mostra que o cuidado é tarefa dos maiores em relação aos menores.

Esta percepção torna-se de fundamental importância para a escola de Educação Infantil, pois ela precisa propor um ambiente escolar atrativo, desafiador, que promova o bem-estar da criança e estimule o seu processo de aprendizagem. Quando isso ocorre, é possível observar falas como a de Furud:

No castelo você tem uma roupa de bruxa e daí você veste, que é uma bruxa. Mas você não é bruxa, é de faz de conta. E tem de princesa e príncipe. A gente vira, mas só quando está brincando. Depois que tira a roupa “desvira.” Eu gosto de brincar no balanço,

gosto de brincar no escorrega, no gira-gira que está quebrado. Também gosto de brincar na caixa de areia. Eu gosto também do cantinho de leitura. Lá eu brinco de ler (Furud).

Nas narrativas também se fizeram bastante presentes palavras que caracterizam a **ação educadora**. Assim, parece que a escola é vista em seus vários espaços como “cantos”, “sala” e “parque”. Nestes locais acontecem os aprendizados por meio de aulas, brinquedos, livros e contato com os amigos.

Martins Filho (2005, p.14) destaca que “em manifestações - estabelecidas com seus pares - é possível ver as crianças construídas não como sujeitos passivos, ainda que sejam interdependentes dos adultos, ou grupos sociais, como família, instituições de educação e Estado”. O autor defende o reconhecimento da criança como sujeito social e cultural e da infância de forma contextualizada em sua inserção social e historicamente construída, seguindo as contribuições apresentadas por autores que estudaram a Sociologia da Infância. Isso implica a elaboração de uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na conquista de novas aprendizagens (MARTINS FILHO, 2005).

Sobre os **espaços de aprender**, as crianças apontaram vários espaços como importantes na escola: a sala de aula, o pátio e o parque, por exemplo.

A escola é legal. É difícil encontrar algo de ruim. Tem muita coisa para fazer aqui. Tem parquinho, casinha, castelo, tem a casinha da árvore também e tem muita natureza. A natureza ajuda a gente com a sombra. Eu brinco na árvore. Foi a gente que plantou para deixar a escola bonita e com sombra pra gente brincar. Eu também gosto do refeitório, lá a gente come o lanche. Mas também gosto da sala de música, na sala de música tem a TV grande e instrumentos de música uns feitos por nós e de verdade (Furud).

As falas destas meninas e deste menino parecem indicar que esses espaços proporcionam vivências de aprendizado e de socialização. Assim, parecem dizer que é convivendo que constroem experiências, que, por sua vez, podem ser memorizadas e narradas. Quando questionado sobre o que mais gostava na escola, Girtab afirmou: “Meus amigos e minha sala de aula é o que acho de melhor na escola... Tem os cantos de desenho e jogos, aprender a escrever e tem o refeitório”. Para o menino, os amigos e a sala de aula são os seus “preferidos”.

A sala de aula é percebida como espaço interno importante e diferenciado. Furud, de forma mais específica, falou sobre a **organização interna da sala de aula**, em que existem os “cantinhos”, ou seja, espaços organizados, como estações, em que a professora dispõe intencionalmente materiais de determinados temas para que as crianças possam realizar tarefas:

Eu mais gosto é dos cantinhos. Nos cantinhos a gente brinca. Antes era a lavanderia, agora a gente vende frutas. As frutas custam muito. Mas esse dinheiro aqui não é de verdade. Tem que saber contar para não errar o troco. Cada sala tem um cantinho diferente, mas

pode depois vir pra nossa sala. Meus cantinhos preferidos são dos livros, porque eles são muito fofinhos. O professor lê para nós todos os dias, mas agora eu já sei as letras, então eu mesmo pego os livrinhos dos cantinhos e leio. Mas o cantinho do pet shop também é legal. Lá eu brinco de médico e cuido dos animais. O cantinho é legal porque o professor faz junto com a gente. A gente pode escolher o que queremos no nosso cantinho, por isso que ele fica sempre mais fofinho e bonito (Furud).

O **parque** também foi um espaço mencionado pelas crianças. Rana, Canopus e Izar, mais especificamente, falaram sobre o quanto é prazeroso estar no parque brincando com outras crianças. Os três mencionaram que brincam de faz-de-conta e que utilizam os elementos da natureza, existentes nesse ambiente, para construir suas brincadeiras:

O que eu mais gosto é do parquinho. Essa princesa aqui sou eu... Esse príncipe aqui é meu amigo [dizendo o nome e mostrando um desenho]. Ele é da outra sala, mas a gente encontra no parque. Lá a gente brinca no castelo junto com os outros. Eu gosto de brincar no castelo e na casinha. O castelo é melhor porque ser princesa é mais legal que cuidar dos filhinhos e da casa. Cuidar de filho dá muito trabalho (Rana).

Aqui é o parquinho [mostrando desenho], é o que mais gosto da escola, porque lá pode brincar de casinha, de balanço. Eu gosto porque lá tem a natureza e brincar na natureza é mais divertido. A gente brinca e come frutinhas do pé. Por isso não pode judiar delas nem dos passarinhos. Já falei pra [nome da amiga] que não pode quebrar o galho senão não tem mais frutinha lá [...]. Desenhei o parquinho grande, porque lá a gente brinca com todo mundo, até os que não estudam na minha sala. Lá eu encontro o [nome do amigo]. Aqui de trás é o parque pequeno e a piscina de bolinha (Canopus).

Eu amo meu parquinho, porque é meu, é nosso né? É de todo mundo, mas é meu também. Gosto dos balanços, do escorrega, da casinha e do castelo. A mãe falou que minha escola tem muita coisa boa pra mim. Tem árvore e frutinhas. Eu como muitas frutinhas na escola das árvores. As frutas [são] boas para comer. Não é toda frutinha que pode comer. Tem a certa, viu? Eu gosto também de encontrar [falando nome de amigos da outra sala]. Porque eu estudei com ela, com outra professora e outra sala, mas agora a gente só encontra no parque. Lá a gente mata saudade, né? (Izar).

Canopus e Girtab destacaram a importância da **convivência na escola**. Para aprender, para encontrar amigos, para experimentar sabores, o parque de Canopus é espaço de socialização e convivência. Outro espaço importante para Izar e Canopus é o **refeitório**. Canopus gosta da comida da escola especialmente, por sua mãe ser a merendeira:

Eu também gosto do refeitório. Lá a gente come. A comida [é] boa e tem sobremesa boa também. Todo dia tem uma coisa boa pra comer. Não deu para desenhar nessa folha o lugar de comer porque é muito grande (Izar).

Também amo a comida da mamãe. É a melhor comida que tem, porque é saudável (Canopus).

Para Tiriba (2008, p. 38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Aos adultos é atribuída a responsabilidade de planejar estes espaços de forma a adequar o interesse e o bem-estar das crianças com as oportunidades de aprendizagem. Pensar que os lugares da escola são espaços de brincar, aprender e ensinar, significa compreender que a criança é sujeito em desenvolvimento, que cria, se relaciona, pensa, sente, questiona e se constrói cotidianamente, como já afirmavam Benjamin (1984) e Vygotsky (2007).

#### REGRAS E COMBINADOS QUE PROMOVEM A AUTONOMIA

Por fim, as crianças destacaram, como importantes, as regras e combinados na escola. Em suas narrativas estão presentes palavras como: combinados, agenda e cuidar.

Importante cuidar um do outro, cuidar para não descumprir os combinados. Os combinados são que nem as leis: se combinar tem que cumprir. Pode mudar os combinados, mas tem que combinar o que vai mudar (Furud).

Toda escola tem combinado. Se não cumprir os combinados a escola vira bagunça (Girtab).

Estes segmentos de texto sugerem que as crianças sabem que para o bom funcionamento da escola é necessário ter combinados. As crianças conseguiram avaliar aquilo que é bom ou ruim por meio do respeito aos combinados e regras, sobretudo quando são criados por elas próprias. Neste exercício, elas aprendem a avaliar o seu processo de implementação e a constatação de quando elas precisam ser adaptadas ou modificadas.

Izar chegou a explicar qual a função da regra, com um olhar de cuidado e de atenção para a experiência coletiva e para a socialização: “Ensino a usar as regras, eu cuido deles e eles cuidam de mim. A regra é para isso: um cuidar do outro”. Já Lucida alertou que: “Tem que respeitar os combinados e aprender os combinados. Precisa para a brincadeira dar certo”. Para ela, a percepção é de que a regra é condição para a brincadeira e para o aprendizado na escola.

Canopus contou como é feito o uso das salas com agendamento prévio. Em suas palavras:

Quando a gente está em um lugar não pode estar em outro lugar ao mesmo tempo. É outra sala que fica lá. Tem hora certa para usar as coisas, assim não tem confusão e a gente escreve na agenda pra saber, sabia?

O que eu não gosto é quando está chovendo e não pode ir pro parquinho... Aí a gente precisa brincar na sala com os brinquedos da sala ou da caixa de brinquedos que a gente leva de casa. Pode levar o brinquedo de casa, mas tem que seguir o combinado. Só pode ser um. Não pode ser grande, nem muito pequeno, e o brinquedo tem que ser um que, se perder ou quebrar, a gente não fique triste. É o combinado (Canopus).

Na continuidade de sua fala, Canopus mostrou que as regras são claras. Mesmo que não goste delas ou que não seja prazeroso segui-las, entende que é uma construção do grupo. Sua afirmação “é o combinado” parece demonstrar segurança.

As narrativas sugerem que as crianças que são trabalhadas na autonomia e na heteronomia sabem avaliar aquilo que é bom ou ruim, por meio do respeito aos combinados e regras. Quando são criados pelo grupo devem ser cumpridos, como dizem as crianças.

Além disso, as crianças avaliaram e entenderam que as regras não são engessadas, podendo ser alteradas e modificadas conforme a necessidade. Esta percepção infantil está em consonância com Piaget (1996), ao afirmar que as regras se constituem no melhor meio de estabelecer um bom convívio social para elas e para seus companheiros.

#### APONTAMENTOS FINAIS

Compreender as crianças enquanto sujeitos históricos, de direitos, produtoras de conhecimento, ativas e capazes de pensar, discutir e propor questionamentos e soluções se constitui um grande desafio e uma imensa oportunidade para as escolas de Educação Infantil. Um grande desafio, pois, muitas vezes, as reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem em relação às crianças, nesta faixa etária, desconsideram as percepções delas sobre este processo por entenderem-nas como “muito pequenas” para opinar.

Este estudo, no entanto, apresenta as oportunidades em promover a escuta dessas crianças. Em relação a brincar na escola, pode-se perceber o quanto elas o associam com aprender e com se relacionar nos diferentes espaços, de forma livre e de forma intencional, mediada pela professora.

A partir do registro e da análise das narrativas das crianças foi possível compreender a percepção construída sobre a importância do brincar, dos espaços e das regras não como anexos ou cenário, mas como fundamentais para o convívio. Mais que isso, a própria existência da narrativa mostra as percepções desses pequenos narradores evidenciando que ao mesmo tempo se constituem como sujeitos que têm a experiência e que fazem a experiência (BENJAMIM, 1985). Assim, experienciar pode ser entendido como movimento que institui a enunciação, que produzida por essas crianças mostra laços e relações estabelecidas com outros sujeitos, o que permite a constituição de novas experiências que poderão ser narradas posteriormente.

Cientes desse movimento, pudemos interpretar que, de fato, esta escola, seus educadores e seu planejamento têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças e que elas veem a escola como um ambiente seguro e de constituição de suas experiências de aprendizado.

Os resultados aqui expostos demonstraram que as crianças possuem uma imagem positiva sobre a escola, seus espaços e seus amigos. Para elas, a escola é o lugar em que aprendem e que o fazem brincando.

Isso reforça o compromisso que as escolas de Educação Infantil devem assumir, tornando seus espaços ambientes de socialização e construção de saber para as crianças pequenas, reconhecendo-as como protagonistas desses espaços institucionais, sujeitos ativos e produtores de saberes e de cultura.

Além disso, a partir da escuta das narrativas das crianças pode-se valorizar cada estudante em sua singularidade, como um sujeito de direitos no presente, merecedor de um atendimento de qualidade que respeite suas especificidades, como pessoa constituída histórica e culturalmente. Esta questão caminha na superação de concepções que veem a criança em uma perspectiva do “vir a ser”, de um ser frágil e dependente do adulto (SARMENTO, 2007).

Ao mesmo tempo, este estudo indica a importância de os professores serem formados para criarem e mediar brincadeiras como formas de potencializar aprendizagens e entenderem que a compreensão da condição de sujeito e protagonismo das crianças na escola está atrelada ao rompimento, por um lado, de padrões assistencialistas e, por outro, de modelos pedagógicos que visam preparar a criança para o ensino fundamental.

Assim, aprendemos com as crianças que o espaço deve ser pensado e organizado de forma a possibilitar diferentes experiências e aprendizados, que elas devem ser ouvidas nesse processo e que os professores devem ter isso em mente para promoverem relações de ensino, de aprendizagem, de convívio, de prazer e de segurança. Por isso mesmo, ressalta-se o protagonismo das crianças no cotidiano escolar e o valor da escuta de suas falas para que possamos fazer uma escola mais “delas”, e para que permitamos a elas que, como sujeitos de suas preocupações e ações, se expressem de diferentes maneiras.

Por fim, tem-se em vista que este estudo pode dar pistas importantes de como construir currículos e ambientes escolares que garantam a exploração e vivências significativas, nas quais a criança seja sujeito central e ativo dos processos de aprendizagem.

Artigo recebido em: 02/03/2021  
Aprovado para publicação em: 16/11/2021

SOUZA, M. A. de; SILVA, D. S.; RIBEIRO, S. L. S.

#### THE PERCEPTION OF 5-YEAR-OLD CHILDREN ABOUT LEARNING AND PLAYING AT SCHOOL

**ABSTRACT:** This text aims to discuss the understanding that five-year-olds have about learning and playing at school. Six children who were in the last year of Kindergarten in a municipal public school in 2019 participated in this qualitative study. They were interviewed by a former teacher in the school environment, in order to prioritize the look and active listening to these children. The narratives were transcribed and analyzed using the Content Analysis technique, from an initial treatment carried out by the IRaMuTeQ software. The results showed that children have a positive image of the school and that they understand that it is in this space that they play to learn. They also pointed out how important it is that the different spaces in the school allow for playing, learning and feeling safe. Finally, the children stated that collectively constructed rules and agreements are important for the development of autonomy.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. School. Play. Narratives.

---

#### LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS SOBRE APRENDER Y JUGAR EN LA ESCUELA

**RESUMEN:** Este texto tiene como objetivo discutir la comprensión que tienen los niños de cinco años sobre el aprendizaje y el juego en la escuela. De este estudio cualitativo participaron seis niños que cursaban el último año de jardín de infancia en un colegio público municipal en 2019. Fueron entrevistados por una exmaestra en el ámbito escolar, con el fin de priorizar la mirada y la escucha activa de estos niños. Las narrativas fueron transcritas y analizadas mediante la técnica de Análisis de Contenido, a partir de un tratamiento inicial realizado por el software IRaMuTeQ. Los resultados mostraron que los niños tienen una imagen positiva de la escuela y que entienden que es en este espacio donde juegan para aprender. También señalaron lo importante que es que los diferentes espacios de la escuela permitan jugar, aprender y sentirse seguros. Finalmente, los niños manifestaron que las reglas y acuerdos construidos colectivamente son importantes para el desarrollo de la autonomía.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil. Colegio. Tocar. Narrativas.

---

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

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

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas.** Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1996.

RIBEIRO, S.L.S. Visões e perspectivas: documento em história oral. **Oralidades**, 1 (2), 2007, p. 35-44.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

SOUZA, A. F. L.; TUSSI, D. **Educação Infantil: Espaço e Tempo Destinado à Infância Contemporânea e o Disciplinamento da Criança**, 2009.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1981.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, junho de 2008, p. 27-43.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 200.

---

MARIANA ARANHA DE SOUZA: Doutora em Educação: Currículo (2011) e Mestre em Educação: Currículo (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). Atualmente é Professora Permanente do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento

SOUZA, M. A. de; SILVA, D. S.; RIBEIRO, S. L. S.

Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG) e Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2229-0630>

E-mail: [profa.maaranha@gmail.com](mailto:profa.maaranha@gmail.com)

---

DEIDE SANTOS SILVA: Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (2019). Graduada em Normal Superior pela Universidade de Taubaté (2007). Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8948-8732>

E-mail: [deide7br@gmail.com](mailto:deide7br@gmail.com)

---

SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO: Doutorado em História Social pela USP - Universidade de São Paulo. Graduação em História pela Universidade de São Paulo. Professora Visitante no Programa de Pós Graduação em Educação da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Permanente do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG) e Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>

E-mail: [suzana.ribeiro@gmail.com](mailto:suzana.ribeiro@gmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).