

O Protagonismo Infantil nas Práticas Pedagógicas de uma Escola Municipal de Educação Infantil do Interior do Estado de São Paulo

Autores

Tamara Fernanda Lopes Silva Barbosa

Orientador

Marilena Aparecida de Souza Rosalen

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96) estabelece o vínculo entre o atendimento à criança de 0 até 6 anos e a educação, quando afirma que é dever do Estado garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças nesta idade e quando considera a educação infantil a primeira etapa da educação básica. Neste trabalho, consideramos que a educação infantil deve permitir conhecer a realidade social, cultural e natural, com a qual a criança interage, proporcionando experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR., 1999).

Para se discutir o lugar ocupado pela criança buscamos os autores da abordagem histórico-cultural, em especial Vigotski. Uma das bases para Vygotsky (1983) ao elaborar sobre a especificidade humana está nos processos psíquicos superiores, que são formados no desenvolvimento cultural da criança. Esse desenvolvimento depende das constantes interações com o meio social. Para que a criança aprenda e se desenvolva, é preciso que esteja em um ambiente social, em intercâmbio com outras crianças e adultos, participando de práticas sociais historicamente construídas, internalizando experiências vividas que lhe propiciam dominar conceitos, valores e formas de comportamento. Os processos psicológicos mais complexos começam a se formar pela mediação de outros, participantes do grupo social. Para Vygotsky (1983, p.150): Quando dizemos que um processo é “externo” queremos dizer que é “social”. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica superior propriamente dita era antes uma relação social entre as pessoas. O meio influencia sobre si mesmo e é inicialmente o meio que influencia sobre os outros, o meio de influência dos outros sobre o indivíduo.

O desenvolvimento cultural de uma criança se dá nos planos social e psicológico, ou intersíquico e intrapsíquico. Desta forma, as funções psíquicas superiores se encontram geneticamente nas relações humanas, que são interiorizadas a partir da vida social e estruturam a personalidade do sujeito. Pela internalização, o sujeito apropria-se de sua cultura ao mesmo tempo em que a cultura também o constitui. É por meio da linguagem que assimilamos a história social e a cultura que nos envolve e que foi criada por gerações anteriores.

Em vista desse conjunto de concepções, o estudo sobre o lugar ocupado pela criança na Educação Infantil deve fundamentar-se na idéia de que as crianças desenvolvem-se sob condições adversas no início da vida e formam sua personalidade em meio às práticas culturais. As relações interpessoais e as significações que ocorrem na instituição investigada estão indubitavelmente vinculadas a seu funcionamento nos âmbitos do intelecto, do afeto e da linguagem. Portanto, para tentar compreendê-las é preciso analisar as mediações do grupo social da instituição.

As crianças são diferentes e têm especificidades não só por pertencerem a diferentes classes sociais ou por pertencerem a momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e crenças de suas famílias interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção social. Então, suas histórias concretas e a história de seu tempo precisam ser consideradas.

2. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo, analisar o lugar ocupado pela criança nas práticas pedagógicas (oficinas oferecidas as crianças, nas áreas de: ciências, história, brincadeira e música) e a partir das relações criança-criança, criança-adulto e criança-espaco, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Piracicaba-SP.

3. Desenvolvimento

Como a pesquisa é realizada em uma escola pública municipal de Piracicaba – SP, optamos por um estudo qualitativo, por adequar-se à compreensão da vida cotidiana da escola. O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18).

ANDRÉ (1995) defende que o termo “pesquisa qualitativa” não seja utilizado de forma tão ampla e genérica, mas que sejam utilizadas denominações mais precisas para identificar o tipo de pesquisa, como: etnográfica, estudo de caso, participante, pesquisa-ação e outros que aparecem associados à abordagem qualitativa. Neste trabalho optamos pelo estudo de caso, pois buscamos compreender uma realidade particular (uma escola pública municipal), tratada como uma representação da rede pública municipal de ensino, ou seja, uma unidade dentro do sistema maior. Esta escola foi escolhida porque é uma das mais antigas da rede municipal, fundada em 1959 e possui um projeto pedagógico diferenciado, sendo que uma vez por semana (nas quartas-feiras) as crianças são organizadas em grupos de quinze a vinte crianças de dois a seis anos, que participam de diferentes oficinas planejadas pelas professoras, com os objetivos de favorecer a relação entre crianças de diferentes idades, a relação das professoras com todas as crianças da EMEI e vivência de novas oportunidades tanto para as professoras como para as crianças.

Os procedimentos de pesquisa foram:

1. Entrevistas com a diretora, todas as professoras (nove em 2005) e quinze crianças de 4, 5 e 6 anos de idade (15% do total) ;
2. Observações de atividades em sala de aula e no parque, de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e de oficinas planejadas pelas professoras e proporcionadas às crianças nas quartas-feiras;
3. Análise de documentos oficiais da escola, dos últimos dois anos.

4. Resultados

1. A respeito da relação criança-criança

As observações realizadas nos permitem apontar que através da interação, as crianças criam regras nas

brincadeiras, imitam, transgridem e desenvolvem a linguagem. Como atividade humana, a brincadeira supõe a existência de contextos sociais e culturais que auxiliam a criança a recriar a sua realidade, utilizando-se de recursos simbólicos próprios, e que, quando partilhada com outras crianças, supõe um processo de comunicação. Garantir a possibilidade de brincar é ver reconhecida a possibilidade de compreender as crianças por meio dessa ação, a forma como se desenvolvem, pensam, vinculam a imaginação à realidade e re-elaboram criativamente as suas experiências.

Na instituição pesquisada, as crianças de diferentes idades brincam juntas, e é observada a presença de um “líder”, conforme relatado pelas professoras nas entrevistas. A imitação das crianças mais novas às mais velhas e o fato de termos verificado que as crianças maiores desempenham o papel de mediadoras em relação às crianças, pode ser entendido a luz de Vygotsky (1983). Cotta (2005) comenta que na tentativa de imitação há uma reconstrução interna daquilo que é observado externamente e, portanto, através da imitação as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades. Assim, a imitação é um dos mecanismos da formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Construção de regras, troca de conhecimentos, convivência com a diversidade, brincadeiras com crianças de diferentes idades, e outras situações podem levar a desentendimentos. Na entrevista com as crianças, reconheceram que brigam entre elas. Quanto a isto CARVALHO & BERALDO (1989) apontam que existe uma tendência de se prestar mais atenção nas brigas do que na interação social positiva, devido o caráter incômodo destas, mas devemos encará-las como um acontecimento social. “O parceiro social não é apenas companheiro de atividade: pode representar também um rival ou um empecilho, e despertar motivações e atos agressivos, competitivos ou de disputa” (CARVALHO & BERALDO, 1989, p.58).

A análise de documentos da escola mostrou uma ênfase em duas vertentes:

- a) Construção de regras coletivas que favoreçam o bom relacionamento entre as crianças, incentivando a busca de soluções para impasses a partir do diálogo;
- b) Organização de espaço físico e oferecimento de atividades que propiciem a interação e a cooperação entre as crianças, destacando-se as brincadeiras de faz-de-conta (casinha), a construção de brinquedos a partir de sucata, brincadeiras tradicionais (corda, roda, boliche, queimada, peteca, amarelinha, etc).

2. A respeito da relação criança-adulto

A visão adultocêntrica não apareceu nas respostas das entrevistas, entretanto nas práticas cabem-nos algumas observações. A partir das entrevistas e das observações, podemos afirmar que as professoras brincam com as crianças, em alguns momentos e nas quartas-feiras tem uma oficina de brincadeiras que acontece no parque. Cada oficina é planejada pelas professoras e é oferecida por duas vezes em três quartas-feiras, nos períodos da manhã e da tarde.[\[1\]](#)

O fato das oficinas e brincadeiras serem sempre planejadas pelas professoras, nos leva a questionar sobre o lugar ocupado pela criança neste momento. Afinal, as crianças vivem, experimentam e sabem diferentes brincadeiras que são vividas fora da instituição. São donas de práticas culturais que as constituem como sujeitos.

As práticas culturais exprimem o que é próprio de um grupo social, as ações construídas e compartilhadas em diferentes instâncias de vida. Significa dizer que das relações sociais das crianças emergem formas de conduta e concepções que, embora possuam estreita relação com o exterior, apresentam uma especificidade que afeta a construção e a apropriação de signos. No brincar concebido como prática cultural, as crianças interpretam e modificam as regras de seu cotidiano e revivem as suas histórias e as histórias alheias (COTTA, 2005, p. 42)

As oficinas de brincadeiras são sempre coletivas e na maioria das vezes, cooperativas. Algumas envolvem competição, como o boliche de sucata, mas as crianças são incentivadas apenas a contar as garrafas derrubadas, sem ênfase ou nomeação de um vencedor. Na oficina de brincadeiras, a professora sempre brinca com as crianças. As oficinas propiciam a relação da professora com todas as crianças da EMEI, uma vez por semana. As professoras das classes de Etapa Inicial do Ensino Fundamental (EF) relataram que participar das oficinas tem favorecido uma visão no sentido de integrar as duas etapas e as tem levado a compreender melhor as necessidades das crianças. Pelo menos nas quartas-feiras, o objetivo estabelecido para as crianças da Etapa Inicial do EF é o seu desenvolvimento integral.

Além das professoras, outros adultos mantêm contato com as crianças. Embora não tenham sido entrevistados, pudemos observar que a atuação é conjunta. Não existe separação entre tarefas para a EI e para o EF (em 2006). Por exemplo, o EF não possui agente de saúde, mas a da EI também atende as crianças da Etapa Inicial. Por outro lado, o EF tem orientador de alunos, que não restringe suas funções às classes de Etapa Inicial. Desta forma, a relação adulto-criança é estreitada, favorecendo o diálogo.

Cotta (2005), comentando Vygotsky (1986) assinalou que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia, ainda que, nesse caso, com a intervenção do adulto.

Um fato curioso está relacionado às refeições, pois o cardápio da EI é diferente do EF. Um exemplo: as crianças da EI têm direito a comer fruta todos os dias e as da Etapa Inicial duas vezes por semana, apenas. Direção e equipe indignadas com isto passaram a fazer um movimento no sentido de que todas as crianças tivessem os mesmos direitos, no caso, o mesmo cardápio.

As crianças possuem autonomia para realizar atividades diversas (pedagógicas, de higiene e refeições) sem a ajuda das professoras, mas quando necessário a professora ou outro adulto (merendeira, orientador de alunos, agente de saúde, "serviços gerais", diretora) intervém. O diálogo é estabelecido de forma positiva: o adulto ouve as crianças e as crianças ouvem o adulto.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesma e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL/MEC, 1998, v.2, p.43).

Na análise de documentos encontramos ênfase a: os adultos devem utilizar uma linguagem acessível às crianças; as professoras devem ser flexíveis a imprevistos, quando o planejado não ocorre no momento estipulado; as professoras devem estar atentas aos interesses das crianças, fazendo uma conexão com os conteúdos previstos; a relação professora-criança deve ser de respeito mútuo, amizade e de trabalho cooperativo.

3. Relação criança-espço

O espaço da EMEI é composto por vinte e nove ambientes - parque, biblioteca, refeitório, salas de aula, etc.

Verificamos que o parque é um espaço privilegiado para as brincadeiras. As crianças de uma mesma turma brincam juntas todos os dias e nas quartas-feiras (realização das oficinas), crianças de diferentes idades têm a oportunidade de brincar juntas, favorecendo seu desenvolvimento integral. "Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação" (BRASIL/MEC, 1998, v.2, p. 22).

Dentre o que as crianças mais gostam na escola, estão a casinha e o parque que são espaços privilegiados para brincadeiras e para a interação entre as crianças. Assim, entendemos que a Educação Infantil precisa propiciar espaços que favoreçam também e privilegiem as brincadeiras.

Na análise dos documentos, encontramos destaque para o uso de todos os espaços da EMEI, valorizando que a criança não pode permanecer apenas dentro da sala de aula, mas precisa ter oportunidades de explorar outros espaços como biblioteca e parque, principalmente.

No espaço-físico da instituição analisada vemos a marca da história da Educação Infantil: de Posto de Saúde a Escola, de Escola a Creche, de Creche a Instituição. Cada lugar, cada espaço tem uma história de diferentes décadas acompanhadas de diferentes concepções de criança, de Educação Infantil. A tentativa é que os espaços não somente sejam ocupados pelas crianças, mas sejam feitos para elas. Assim, com o decorrer da pesquisa muitas reflexões foram somadas, fazendo com que a biblioteca fosse redimensionada e a brinquedoteca (ainda que timidamente) fosse pensada e re-planejada.

Contudo, concluímos que o conceito de espaço em movimento está presente nesta EMEI. Um espaço que fala, pede para ser modificado e alterado por crianças e adultos.

[1] Em 2005, eram cinco oficinas - brincadeiras, ciências, música, artes e história, oferecidas por duas vezes em duas quartas-feiras (manhã e tarde), para que todas as cem crianças participassem. Em 2006, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e devido a falta de espaço nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, algumas EMEIs acolheram classes das denominadas "Etapa Inicial" - primeiro ano dos nove. Assim, a EMEI pesquisada passou a ter 200 alunos. Como a diretora da EMEI teve como um dos objetivos para o ano de 2006 a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em uma atitude inédita na rede municipal da cidade, as reuniões de HTPC passaram a ocorrer com todas as professoras conjuntamente e as professoras da Etapa Inicial aceitaram participar das oficinas de quarta-feira. Com isto, foi incluída mais uma oficina - teatro e as oficinas passaram a ser oferecidas por duas vezes em três (e não mais duas) quartas-feiras, nos períodos da manhã e da tarde, a grupos de crianças de diferentes idades (2 a 6 anos).

5. Considerações Finais

A pesquisa realizada mostrou que a prática de oferecimento de oficinas, uma vez por semana, tem levado a EMEI a um movimento diferenciado de planejamento, de reflexões e de práticas pedagógicas, que valorizam a criança, suas falas e suas interações.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus Editora, 1995.

BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, parecer n.º 022/98, relator: Regina Alcântara de Assis, Brasília, 1998.

BRASIL/MEC. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília; MEC/SEF, Vol.1, 2 e 3, 1998.

CARVALHO, Ana M. & BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (71): 55-61, 1989.

COTTA, Maria Amélia de C. **O brincar de meninas órfãs institucionalizadas**. Dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-posições**, Campinas-SP, v. 15, nº 1 (43), 2004.

KUHLMANN JR. Educação Infantil e currículo in FARIA, A . L. G. e PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEONTIEV, Alexis N Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar, In: VYGOTSKY; LURIA, A R. E LEONTIEV, A **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 143-189.

LURIA, A R. A Atividade Consciente do Homem e Suas Raízes Histórico-Sociais. In: **Curso de Psicologia Geral**, vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 71-84.

MARX, K e Engels, F. **A história dos homens**. In: Fernandes,F(org). Marx e Engels.São Paulo, Ática, 1989, p. 182-214.

PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação** (mimeo, 2002).

_____. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky, In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) nº 71, 2000, 2ª edição, Campinas: Cedes, 2000. p. 45 –78.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**. Campinas-SP, v. 10, nº 1 (28), 1999, p. 110-118.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (67): 59-63, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamiento y lenguaje. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1983.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Problemas da Psicologia infantil. **Obras Escogidas IV**. Madri: Visor 1986.

WERTSCH, J. V. **Vygostky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.