

FAMÍLIA-ESCOLA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Eulália Henriques Maimone³
Maria Olivia Borges de Oliveira⁴
Giovanna Mara Sá Vieira⁵
Maria Guilhermina Coelho De Pieri⁶

RESUMO: Uma das dimensões da qualidade na Educação Infantil é a relação família-escola. A partir de um diagnóstico de uma instituição de educação infantil da periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais, em que se constatou a necessidade de serem melhoradas as estratégias de participação de pais, foi proposto o presente trabalho. Este teve como objetivo aumentar essa participação, propiciando aos professores oportunidade de formação. Para atingir esse objetivo, foram planejadas e executadas ações conjuntas com a participação de pais, mães, avós, crianças e professoras, que consistiram em dinâmicas de grupo pela técnica do brincar junto. Houve dinâmicas iniciais, que possibilitaram momentos de apropriação dessa forma de trabalho pelo pessoal da creche e dinâmicas realizadas por sala de 3, 4 e 5 anos, planejadas e desenvolvidas pelas educadoras, sendo videogravadas. As avaliações indicaram um caminho promissor para uma mudança nas reuniões de pais e nas concepções sobre o brincar.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, formação de professores, relação família-creche.

FAMILY-SCHOOL: A POSSIBLE RELATIONSHIP

ABSTRACT: One of the dimensions of that quality is the relationship family-school. Starting from a diagnosis of an institution of infantile education of the periphery of a city of the interior of Minas Gerais, in that the need was verified of the strategies of parents' participation they be improved, it was proposed the present work. The same had as objectives to increase that participation and to propitiate the teachers' formation opportunity to work with the children's families that frequent the nursery. To

³ Doutora em Ciências Psicológicas; Professora da Universidade de Uberaba - UNIUBE. E-mail: eulaliamaimone@netsite.com.br

⁴ Bolsista de Iniciação Científica - UNIUBE. E-mail: mariaoliviab@yahoo.com.br

⁵ Bolsista de Iniciação Científica - UNIUBE. E-mail: psico_giveira@hotmail.com

⁶ Professora da Faculdade Católica de Uberlândia. E-mail: mocpier@terra.com.br

reach those objectives, they were drifted and executed actions shared with the parents' participation, mothers, grandparents, children and teachers, which consisted of group dynamics for the technique of playing group. There were dynamics initials, that facilitated moments of appropriation in that work way for the personnel of the nursery and others dynamics for 3, 4 and 5 ages children, that were videotaped. Those evaluations indicated a promising way for a change in the parents' meetings and in the conceptions on playing.

KEY-WORDS: infantile education, teachers' formation, relationship family-nursery.

INTRODUÇÃO

A qualidade na Educação Infantil tem sido um dos importantes aspectos considerados nos últimos anos, em estudos nacionais e internacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2000). Uma das dimensões dessa qualidade é a relação família-escola (ZABALZA, 1998). Em vista de a faixa etária da criança de creche variar de 0 a 6 anos, um outro aspecto relevante refere-se ao brincar, atividade principal da criança pequena.

Segundo Vettore (2003), contribuições sobre a relevância do brincar e de suas manifestações para o adequado desenvolvimento e aprendizagem na infância têm mobilizado esforços dos mais diversos estudiosos e produzido uma ampla literatura internacional e nacional, quanto à pertinência de sua utilização em diferentes contextos educativos.

Um dos estudiosos sobre a atividade do brincar infantil foi Vigotski (1998), que buscou esclarecer como acontece o desenvolvimento humano nesse particular, concluindo que a criança em idade pré-escolar, ao utilizar o brinquedo, entra num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis concretamente podem ser realizados através deste. Esta situação imaginária deve então, ser distinguida das outras atividades, uma vez que não é considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas tratada como subcategoria específica do brinquedo.

Um outro estudioso dessa atividade foi Leontiev (1998), que explicitou o que ocorre no período pré-escolar do desenvolvimento de uma criança, quando as atividades que esta realiza satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo, mas que possuem seus motivos em si mesmos. Assim, segundo o autor, uma criança, por

exemplo, que bate com uma vara ou constrói com blocos não age assim porque essa atividade leva a certo resultado, que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir dessa forma é o conteúdo da própria ação. Nesse período, o brincar é considerado pelos psicólogos russos, como a atividade principal da criança.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998, p. 122).

A razão para esta mudança, segundo esse autor, consiste na expansão da quantidade de objetos humanos, incluindo os objetos próximos da criança, os objetos com os quais ela pode operar e os objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança ainda não é capaz de fazê-lo, por estar além da sua capacidade física; e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo de seu desenvolvimento físico.

Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança vai desenvolver uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, ou seja, ela se esforça para agir como um adulto. Assim, não basta para a criança contemplar um brinquedo, como no exemplo dado por Leontiev (1998) do carro em movimento, em que a criança sente necessidade de agir, de guiar o carro, mas não pode fazê-lo como o adulto. Assim, para resolver tal discrepância entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, a criança utiliza-se da atividade lúdica.

“Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 1998, p. 122).

Para Vigotski (1998), a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, as quais são construídas no cotidiano e vividas pela criança.

A ação lúdica, como toda ação, se caracteriza por um objetivo consciente para o qual ela se dirige e pela operação, ou seja, os meios pelos quais ela é realizada. Dessa forma, segundo ainda Leontiev (1998), as condições da ação podem ser modificadas, mas o conteúdo e a seqüência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real, observada pela criança no mundo adulto.

Percebemos então, que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, e que, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VIGOTSKI, 1998).

Uma análise psicológica da brincadeira, feita por Leontiev (1998) permite notar que não há elementos fantásticos nesta, visto que a ação é real para a criança, que a tira da vida real; a operação também é muito real porque os próprios objetos dos brinquedos são reais; e há imagens reais de objetos reais, considerando que a ação da criança adapta-se às propriedades do objeto. Porém, insiste o autor, existe uma situação lúdica imaginária, determinada pela discrepância entre a operação e a ação, pelas condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

Dessa forma, no brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; o que, para Vigotski (1998) é uma contradição muito interessante, uma vez que, no brinquedo, ela inclui também ações reais e objetos reais (VIGOTSKI, 1998).

Oliveira (1997), interpretando isso, explicita que, inicialmente, o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram, sendo fundidas com o significado. Mas, ao adquirir a linguagem e a capacidade de representação simbólica, a criança começa a separar objeto e significado. Isso pode ser observado, exemplifica a autora, na brincadeira de “faz-de-conta” como, por exemplo: brincar de casinha, brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um cavalinho etc. Dessa forma, conclui a autora, a brincadeira dispõe uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Leontiev (1998), nos seus estudos sobre o brincar, mostra como há uma evolução nessa atividade infantil. A lei do desenvolvimento do brinquedo diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra latente, como nos jogos de enredo, nos quais a ação é reproduzida pela criança; para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes, como nos jogos com regras, por exemplo esconde-esconde. Esta evolução ocorre, porque as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos, imitando o adulto. Mas, durante o desenvolvimento desses jogos, a relação humana surge de forma explícita e, com ela, a

subordinação do comportamento da criança a certas regras reconhecidas de ação, estabelecidas entre os participantes do jogo (LEONTIEV, 1998).

Assim, conforme Vigotski (1998), toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, mas também, todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária e, é esse interjogo entre regras e situação imaginária que delinea a evolução do brincar das crianças.

Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, visto que dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido. Além disso, conforme Leontiev (1998), os jogos com objetivos permitem a auto-avaliação, pois a criança começa a julgar suas próprias ações comparando-se com os outros.

Ainda é importante mencionar, nesta análise do brincar na fase pré-escolar, os jogos denominados limítrofes, por se situarem no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola. Eles são jogos didáticos, que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança; jogos de dramatização, nos quais a personagem reproduz atividades mais específicas, que nos jogos de enredo; jogos de fantasia e esportes (LEONTIEV, 1998).

Com isso, Leontiev (1998) ressalta que essas formas limítrofes significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares, visto que, embora permanecendo brinquedos, eles são cada vez mais destituídos de sua motivação inerente, e voltados para os resultados, o que já caracteriza o período escolar. Porém, essas formas do brincar da fase pré-escolar não são estágios reais, pois as crianças podem brincar das mesmas coisas em idades diferentes, mas de forma diferente, de acordo com o sentido que o jogo tem para a criança, a partir de sua história pessoal e social.

Oliveira (1997) aponta um aspecto extremamente importante para o desenvolvimento infantil: a criação de uma situação imaginária e a definição de regras específicas da brincadeira faz com que o brincar crie uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança se comporte de forma mais avançada que a habitual, aprendendo também a separar objeto de significado.

Assim, a autora faz notar a importância de a pré-escola promover atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente naquelas que promovam a criação de situações

imaginárias, que possam atuar no processo de desenvolvimento das crianças, nesse período de suas vidas.

Necessário se faz também que pais reconheçam as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do filho.

RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA

O envolvimento e a colaboração de pais na vida escolar do filho foram bastante pesquisados na década de 1990, tentando mostrar que a parceria escola-família pode ser muito produtiva (MAIMONI & BORTONE, 2003). Além disso, é importante considerar que, segundo Carvalho (2004), as relações entre a escola e a família baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas.

Por sua vez, Oliveira (1992) lembra que o tipo de relacionamento construído entre os educadores da creche e os pais das crianças é algo muito singular e especial que precisa ser cuidadosamente refletido. Considerando que as relações estabelecidas entre os pais e os educadores variam de acordo com vários fatores, como, por exemplo, a qualidade do atendimento da creche e o nível de participação que esta oferece às famílias, segundo a autora, várias creches têm se esforçado por oferecer oportunidades para uma maior participação das mesmas no seu dia-a-dia, evitando um clima de tensão neste relacionamento.

Mas, quando se fala na desejável parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais na educação, como estratégias de promoção do sucesso escolar, não se consideram, conforme Carvalho (2004), as relações de poder entre estas instituições e seus agentes, a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias, as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola. Dessa forma,

a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, o que perpetua a iniquidade de gênero (CARVALHO, 2004, p. 40).

Dados de pesquisas nacionais e estrangeiras mostram que quanto à relação entre o nível socioeconômico-cultural e envolvimento, os pais podem se tornar envolvidos com a vida escolar dos seus filhos, independente de seu nível socioeconômico e que esse envolvimento é inversamente proporcional à progressão dos anos escolares. (MAIMONI &

BORTONE, 2003). Portanto, os pais estariam mais interessados na vida escolar dos filhos pequenos, do que dos maiores. Contudo, segundo Thin (2006), nessa relação entre as famílias populares e a escola, deve ser considerado que família e escola possuem lógicas diferentes, que devem ser compreendidas pelos que atuam na educação.

De acordo com Carvalho (2000), o envolvimento e a participação dos pais na educação dos filhos, que consiste no comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas, pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino. Nem sempre, na Educação Infantil, existe a exigência do acompanhamento do dever de casa, contudo existem políticas para as reuniões de pais, que, em geral, acabam privilegiando uma comunicação de mão única, desconsiderando as necessidades da família, como os horários de reunião, que muitas vezes acontecem em horário de trabalho dos pais.

Além disso, é importante mencionar que o aumento do nível de participação das famílias, como parte do planejamento e realização das atividades da creche, pode gerar certas dificuldades, sendo necessário ter certos limites de horários e espaços para se manter o bom atendimento às crianças, que é o objetivo principal do trabalho na creche. Isso exige a preparação dos profissionais e das famílias, para que aquela participação não implique em prejuízo da qualidade do atendimento ou alguma forma de constrangimento para os envolvidos e conseqüente insucesso da iniciativa (OLIVEIRA, 1992).

Carvalho (2004, p. 41), em sua análise crítica das relações família-escola comenta que:

a política de participação de pais na escola parece ser correta, porque se baseia na obrigação natural dos pais; parece boa, porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável, porque pretende aumentar tanto a participação democrática, quanto o aproveitamento escolar, além de construir identidade de propósitos entre famílias e escolas.

Contudo, a autora mostra que essa participação pressupõe uma família, que não é a família popular, cujas mães não têm tempo para acompanhar os deveres escolares e atender a outras exigências da escola.

Por outro lado, segundo Oliveira (1992), o bom relacionamento entre educadores e famílias, a ser constantemente conquistado, influencia

muito no próprio relacionamento das crianças, visto que estas muitas vezes adotam comportamentos mais problemáticos, quando há desentendimentos entre a mãe e o educador.

O educador torna-se essa pessoa que não é da família, nem colega de trabalho, mas que é muito conhecido. Da mesma forma, para o educador, a pessoa da família com quem tem contato diário, em geral a mãe, torna-se uma pessoa diferente dos colegas de trabalho e diferente da sua própria família; alguém com quem construiu uma relação cheia de detalhes, intimidades e emoções. Afinal, os familiares e os educadores estão ligados a um afeto com a criança; e a creche é o seu lugar de expressão. (OLIVEIRA, 1992, p.120).

Além disso, foi observado por estudiosos do tema, que a participação dos pais na escola pode estar relacionada ao desempenho escolar do estudante, ou seja, quanto maior o envolvimento destes na educação dos filhos, maior o aproveitamento escolar (MAIMONI & BORTONE, 2003). Mas também é importante considerar as condições materiais e culturais das famílias e a disponibilidade de seus responsáveis, pois há muito sabemos, embora haja exceções, que o fracasso escolar atinge as crianças das famílias mais pobres das escolas públicas mais carentes. (CARVALHO, 2004).

Entretanto, atribuir à família a responsabilidade pela qualidade da escola pública pode esconder as prováveis tensões, “tanto entre educadores profissionais e pais que não têm igual poder de decisão sobre a educação escolar, quanto entre educadores e grupos de pais de poder diferenciado, que podem divergir sobre conteúdos e valores no currículo”. (CARVALHO, 2000, p.147).

Em diagnóstico anterior da instituição-alvo desta pesquisa, foi constatado que a participação dos pais era comparecer às reuniões gerais da creche, ou seja, era uma reunião única para todos os pais, realizada apenas com objetivos administrativos. Os pais queixavam-se de que gostariam de saber mais sobre o desenvolvimento dos filhos nessas reuniões. As professoras também se mostravam insatisfeitas, pois não tinham oportunidade para falar com mais tempo com as mães das crianças nessas reuniões. (MAIMONE & TOMÁS, 2005).

Considerando a importância do brincar na vida da criança, bem como das relações difíceis entre as famílias e essa creche, o objetivo geral do presente trabalho foi o de formar professores de Educação Infantil, que pudessem auxiliar pais na sua relação com a creche, de uma forma lúdica.

Assim, os objetivos específicos foram:

1. Melhorar a participação de pais na creche, promovendo mudanças na dinâmica das reuniões de pais de uma creche municipal de periferia, de uma cidade do interior de Minas Gerais.
2. Propiciar oportunidade para que a concepção de pais e professores, sobre o brincar, pudesse ser ampliada, através da estratégia do brincar junto.

INTERVENÇÃO

Participaram do presente trabalho de intervenção em formação docente seis professoras de uma creche municipal da periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais, responsáveis por turmas de crianças de 3, 4 e 5 anos. Essa creche funciona em período integral, sendo o horário matutino para as atividades ao ar livre e o vespertino, para as de sala de aula.

Participaram ainda mães, pais e avós dessas crianças, em número variado. As mães são empregadas domésticas, mas a maioria encontrava-se desempregada. Os pais também estavam desempregados e os que trabalhavam o faziam na informalidade.

Todos os participantes deram seu consentimento por escrito, além da autorização também por escrito, da coordenadora da instituição.

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a implementação do projeto: sensibilização das famílias e do pessoal da creche, dinâmicas de grupo demonstradas por um membro da equipe, que é arte-educadora, encontros de formação, dinâmicas de grupo em sala de aula e avaliação das estratégias pelos participantes. Cada um desses momentos encontra-se descrito a seguir.

1. Sensibilização das famílias e do pessoal da creche

A fim de que o projeto pudesse ser desenvolvido de uma forma colaborativa com os pais e o pessoal da creche, foram realizados cinco encontros com os pais, que atenderam ao convite por escrito, encaminhado pela instituição. Os encontros aconteceram na própria instituição, uma hora antes da saída das crianças. Nos três primeiros encontros, foram levantadas as necessidades dos pais, relacionadas à sua participação na creche e foram realizadas algumas atividades, como assistir a um filme sobre a importância da colaboração entre os homens e discutir sobre o filme e formas de auxiliar no desenvolvimento dos filhos. Nesses momentos, pôde-se observar que o brincar é visto mais como uma forma de lazer, ou seja, quando a professora propicia que a criança brinque, ela não está ensinando o que deve ser ensinado. Os pais também

verbalizaram seu desagrado em relação às reuniões gerais, realizadas pela direção da creche, que eram mais de caráter administrativo, sem informações sobre como estava o desenvolvimento da criança.

Os outros dois encontros foram para apresentar a estratégia de participação dos pais: as dinâmicas de grupo para as reuniões por sala, como estratégia para estreitar as relações família-creche.

2. Dinâmicas de grupo demonstrativas sobre o brincar junto, realizadas pela arte-educadora

Considerando o que Stoltz (2005) observou em sua pesquisa, ao ouvir crianças pequenas de creche, de que elas sentem necessidade de momentos de fazer conjunto com os adultos e que o brincar estava precisando ser mais bem atendido nessa creche, foi escolhida uma dinâmica de grupo, que pudesse suprir essas necessidades infantis, bem como aquela dos pais de acompanharem o desenvolvimento do seu filho na creche. Uma arte-educadora da equipe de trabalho elaborou e aplicou essa dinâmica, incluindo a participação, não só dos pais e professores, mas também dos filhos que freqüentam a creche, que deveriam realizar tarefas de pintura ou de modelagem, junto com seus pais e a professora. Ao final, a produção de cada dupla ou trio era exposta para a apreciação de todos.

Assim, foram realizadas duas dinâmicas, das quais participaram mães/pais e avós, as crianças e a professora de uma turma de cinco anos, sendo uma delas vídeo-filmada, para análise posterior. Esse procedimento da videografia foi também utilizada em outros momentos do projeto, devido ao seu potencial formativo, pela reflexão que possibilita, a partir de uma prática docente, que pode ser observada e analisada pela filmagem.

Deve-se ressaltar aqui que essa técnica de reflexão sobre a prática do professor, também chamada de autoscopia, tem sido utilizada por outros pesquisadores, preocupados com a formação de professores (KLEIN, 1992; SILVA & TOSTA, 2005, SADALLA & LAROCCA, 2004).

Na primeira dinâmica, houve 19 participantes adultos (pai, mãe ou avó) e 23 crianças, já que algumas mães presentes tinham mais de um filho na instituição. Da segunda dinâmica demonstrativa, participaram onze adultos e o mesmo número de crianças.

3. Encontros formativos com as professoras

Foi realizada uma reunião com as professoras, para assistirem ao vídeo sobre a dinâmica realizada com pais e crianças. Compareceram todas as professoras das turmas de 3, 4 e 5 anos. A reunião foi realizada

na própria instituição, no horário de doze às treze horas. Foi apresentado o vídeo sobre a dinâmica de grupo e realizou-se uma discussão sobre as possibilidades de realização de dinâmicas semelhantes, por sala, organizadas pelas professoras, nos moldes da dinâmica demonstrativa. A professora que participou de uma das dinâmicas de grupo que foi filmada, auxiliou a transmitir às demais como foi que essa experiência aconteceu, incentivando as colegas a organizarem suas dinâmicas com os pais e crianças, no segundo semestre do ano. Mais três encontros formativos aconteceram, para a preparação das dinâmicas de grupo para a reunião de pais.

4. Dinâmicas de grupo com mães/pais/avós em sala de aula, realizadas pelas professoras

Foram realizadas três reuniões com mães/pais, por sala, seguindo o modelo das dinâmicas demonstrativas. A dinâmica organizada pela professora da turma de cinco anos teve a participação de oito pais ou responsáveis e seus filhos. As das turmas de quatro e de três anos tiveram quatro participantes adultos, mais as quatro crianças.

As mesmas aconteceram a cada quinze dias em uma sala de aula. Os pais eram convidados a comparecer, por escrito. Uma reunião com as professoras antecedia as dinâmicas com os pais, com o objetivo de preparar o que iria acontecer na sala de cada professora e para ver o vídeo do que já fora realizado. Discussões eram feitas e sugestões eram dadas pelas participantes e pesquisadoras, com o objetivo de melhorar a próxima dinâmica. Nesses momentos coletivos, em que eram assistidas as videograções, as pesquisadoras traziam para a discussão as idéias de Leontiev e de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e sobre o brincar.

AVALIAÇÕES COM PAIS, PROFESSORAS E CRIANÇAS

Foram realizadas avaliações individuais, por escrito, com mães/pais ou avós sobre as novas estratégias lúdicas utilizadas na relação família-escola, após cada reunião. Para as crianças, a avaliação foi coletiva e a avaliação com as professoras acontecia nos encontros de preparação das próximas reuniões.

Pais e professoras consideraram a possibilidade de que reuniões como essas pudessem acontecer mais vezes na instituição. Ao serem perguntadas sobre o que acharam dessa experiência, mães relataram que não tinham tempo para brincar com seus filhos em casa e que acharam

essa ocasião muito prazerosa. As crianças disseram ter gostado de terem seus pais brincando com elas.

REFLEXÕES E CONCLUSÕES

Uma das reflexões feitas sobre a intervenção planejada e desenvolvida foi a respeito do que fala Thin (2006) sobre as lógicas diferentes da família e da creche, que ficou evidente, no que diz respeito ao brincar, atividade que os pais acham ser uma alternativa aos momentos de aprendizagem, ou de aula. Muito embora as professoras tenham se esforçado nas reuniões por sala, para demonstrar o contrário, ou seja, que a criança aprende brincando e que, pela sua faixa etária, a creche não pode seguir um modelo escolar, ainda vai levar tempo para que essa compreensão aconteça. Os pais vão continuar exigindo das professoras, que se deve estudar mais e brincar menos na creche, principalmente agora que, em Minas Gerais, aos seis anos, a criança já entra em regime de escola, sendo alfabetizada e passando grande parte do seu tempo fechada em sala de aula.

Mesmo assim, os objetivos do projeto puderam ser atendidos, uma vez que as avaliações realizadas durante a utilização dessa estratégia do brincar junto, por meio de dinâmicas de grupo em sala de aula, indicaram que adultos e crianças vivenciaram uma experiência nunca acontecida dessa forma, na instituição. A direção da creche, quando ouvida a respeito do que estava sendo desenvolvido ali, relatou sobre a grande satisfação dos participantes, observada por ela com as dinâmicas de grupo em conjunto com as mães, crianças e professoras da instituição. Instituiu-se, assim, uma forma lúdica de relação família-creche, com a possibilidade de vir a ser adotada ou adaptada pelo pessoal da creche.

Além disso, a autonomia das professoras pôde ser exercitada, quando se passou da demonstração de como as dinâmicas podiam ocorrer, para um planejamento feito por elas e colocado em prática. A análise coletiva dessas ações, através da técnica da autoscopia, pelo seu potencial formativo, possibilitou que cada uma pudesse melhorar a sua prática, a partir da observação da prática das outras e do que pais e crianças verbalizavam.

A novidade que aparece neste projeto é, portanto, a videogravação, não só da atividade de ensino do professor, para posterior análise do conteúdo filmado, mas também do brincar conjunto entre pais, filhos e professora, sob o comando desta. A técnica da autoscopia, aliada aos momentos coletivos de avaliação e planejamento das dinâmicas, parece ter contribuído para a formação da professora, o que resultou em

um relacionamento de melhor qualidade com as famílias das crianças da creche, que participaram das reuniões. As dinâmicas, tal como foram organizadas permitiram que as professoras, ao mostrarem aos pais que brincando também se aprende, pareciam convencer-se disso também. Eram sempre reiteradas as contribuições dos psicólogos russos, Vigotski e Leontiev, reafirmando que a atividade do brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil e uma criança que tenha de ser deixada aos cuidados de uma instituição de Educação Infantil, deve ter o direito de ali brincar. Isso para que pais e professores pudessem, estando conscientes dessa dimensão do brincar, exigir que a creche propiciasse condições de espaço e tempo para as crianças brincarem, não só com finalidade didático-pedagógica. Nessa creche, existe o período matutino para as atividades ao ar livre, o que indica uma grande possibilidade para o desenvolvimento do brincar da criança pequena, se as condições de espaço e tempo forem bem exploradas, por professoras bem formadas. Além do parquinho, que está necessitando de uma reforma, existe uma quadra de esportes dentro do espaço da creche e uma outra em uma praça do outro lado da rua, onde fica a instituição.

Conforme pode ser observado, houve um número maior de participantes nas duas primeiras dinâmicas, quando todos os pais da creche eram convidados. Elas tinham por objetivo apenas demonstrar para os professores e pais, como era a dinâmica do brincar junto, a fim de poderem se apropriar dessa ferramenta de trabalho. As demais foram realizadas em sala de aula, sendo que nem todos os pais puderam comparecer, por motivos vários. Além disso, não eram ameaçados de punição por não comparecerem, uma vez que a instituição costumava suspender as crianças, cujos pais não comparecessem às reuniões gerais. Nessa nova dinâmica de reunião, ficavam nas salas apenas as crianças, cujos pais estavam presentes. As demais ficavam com as outras professoras, mas reclamavam da ausência dos pais, principalmente quando os colegas contavam sobre as atividades realizadas.

Esses números mostram que as reuniões por sala não são na realidade uma prática da creche, embora algumas professoras as considerem importantes, pois vieram de outras creches, onde isso acontecia regularmente. Mesmo assim, os pais que compareceram perceberam que lhes estava sendo dada uma atenção especial e que sua presença no recinto da creche era desejada pela professora e pelo seu filho. Assim, não só as mães se sentiram valorizadas, mas também os pais que compareceram, embora em menor número.

Ao término do projeto, em um dos momentos de formação, foi ressaltado que as professoras, de forma autônoma, prepararam e realizaram essas dinâmicas, instrumentalizando-se para o trabalho com os pais e constatando ser capazes de fazê-lo. Restava-lhes agora conseguirem o apoio por parte da direção da creche, para que as reuniões de pais pudessem ter uma nova dinâmica, não necessariamente igual ao que se fez, mas de acordo com o que elas pudessem criar de novo. Expressaram, no momento de avaliação, a sua decepção pelo pequeno número de pais, que compareceram, depois de tanto se prepararem. Mesmo assim, sentiram-se bem assistindo as filmagens e sendo elogiadas pelas colegas e pesquisadoras, embora, de início se sentissem muito inseguras.

Este trabalho de intervenção, que teve a duração de dois anos, mostra que sensibilizar família e escola para um estreitamento das relações, em prol do desenvolvimento da criança, é tarefa que exige tempo e persistência de quem se propõe a desenvolvê-lo, uma vez que todo trabalho de campo está sujeito a inúmeros imprevistos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 110, p. 143-155, jan./abr., 2000.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr., 2004.

KLEIN, P. More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at an old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, v. 2, n. 2, p. 105-15, 1992.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração família-escola: estudos sobre contribuição de pais em processos de aquisição de leitura e escrita.

In: GOMES, V. R. D.; OLIVEIRA, S. F. A. *Escola e a família: abordagens psicopedagógicas*. Taubaté: Gabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MAIMONE, E. H.; TOMÁS, D. N. O perfil de famílias de uma instituição pública de Educação Infantil de uma cidade do interior de Minas Gerais. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 86-93 jan./jun., 2005.

OLIVEIRA, Martha K. *de Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.) *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. A Relação creche-família. In: OLIVEIRA, Z. de M. et al. (Org.) *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SADALLA, A. M. F. de; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004.

SILVA, S. M. C.; TOSTA, C. G. Desenho Infantil e autoscopia: um outro olhar sobre a prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 7., 2005, Curitiba. *Anais do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br>

STOLTZ, T. Contextos interativos e sua repercussão no desenvolvimento infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 7, 2005, Curitiba. *Anais do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br>

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

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em abril de 2007

Aceito em setembro de 2007