

Criança, infância e cultura na implementação de um currículo de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental

Luciana Soares Muniz

Paula Faria

Juliene Madureira

A educação infantil e por conseguinte os anos iniciais do ensino fundamental, como espaços e contextos educacionais são lugares prioritariamente marcados pelo início das relações humanas da criança em ambientes coletivos. Desta forma, deve prever, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, condições que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação entre as crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral respeitando as elaborações individuais (BRASIL, 2010).

No contexto escolar da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, são favorecidas situações singulares que constituem a relação com o outro como um sistema relacional, o qual se organiza pelo encontro com o outro em que ambos se apresentam com suas constituições subjetivas históricas com relativa estabilidade, em uma relação capaz de produzir sentidos subjetivos, que são definidos como a unidade entre o simbólico e o emocional como processo que configura o caráter gerador da criança ao viver a experiência de aprender (GONZÁLEZ REY, 2003).

A criança se relaciona com o outro em meio a trocas que não dependem da subjetividade individual de apenas um dos participantes da relação, mas da subjetividade individual de ambos, que também se relaciona à subjetividade social, da conjuntura do contexto da experiência (GONZÁLEZ REY, 2004). Quando há um sistema relacional em que o outro se torna produtor de sentido subjetivo para a criança, este constitui fonte favorecedora do desenvolvimento de recursos subjetivos (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Na sala de aula, em específico, a relação da criança com o professor ou mesmo com os colegas, participa da experiência de aprender e toma formas singulares em seus processos de subjetivação da aprendizagem e do próprio currículo escolar. Não há padrões de relações que vão definir a qualidade da aprendizagem, mas estas se articulam às produções subjetivas do aprendiz no âmbito desta relação. Essa se configura por elementos da história de vida da criança que se alinhavam ao que se é produzido na relação. É neste tecido social que os sistemas relacionais configuram a subjetividade social do espaço de aprender, não pela somatória das subjetividades individuais dos envolvidos, mas pela produção de sentidos subjetivos no espaço da relação (GONZÁLEZ REY, 2011a). Vale destacar que a subjetividade social não se limita aos sistemas relacionais, estes fazem parte da constituição da subjetividade social, mas junto se encontram elementos como crenças, valores, normas, dentre outros.

Nestes espaços sociais, a comunicação se organiza e o diálogo constitui a via que torna possível o desenvolvimento, uma vez que, pelo diálogo, que implique o outro e estimule suas emoções e reflexões, o sujeito pode emergir, em meio a tensões emocionais que permitem mobilizar diferentes recursos subjetivos frente às contradições que enfrenta (GONZÁLEZ REY, 1995). Assim como podem também existir sistemas relacionais que

não impliquem diálogo, mas que tornam-se espaços de mobilização subjetiva capazes de favorecer a produção de sentidos subjetivos frente às experiências no processo relacional.

É nesta dinâmica do social e do individual que a aprendizagem se configura como processo subjetivo e que podemos recuperar o sujeito da aprendizagem, como aprendiz que gera, que produz emoções frente ao contexto de aprender e que tanto constitui quanto se constitui em inter-relação com o currículo escolar. Desta forma, para González Rey (2014) a produção intelectual do aprendiz pode estar vinculada à assimilação, a qual se pautaria pelo que está fora, resultando em um processo normativo-regulador, ou pode se constituir em ato de imaginação, em que o sujeito gera alternativas frente ao estabelecido e abre novas possibilidades de produção subjetiva. Essa produção intelectual associada às alternativas diante do que está posto, segundo o referido autor, se organiza como um modelo intelectual-subjetivo, em que as ideias são portadoras de sentidos subjetivos que expressam a configuração subjetiva do sujeito envolvido na ação.

Neste viés se alinhava uma concepção da criança como sujeito na construção do currículo escolar da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como possibilidade de experienciar este processo de forma engajada, ativa e participativa. Um currículo elaborado nas relações com a cultura, a qual não é algo externa à pessoa, assim como não imprimi uma relação imediata da pessoa com o mundo, mas sim, constitui uma produção subjetiva que expressa as emoções geradas na experiência com o mundo e que se integram recursivamente com múltiplos processos simbólicos (GONZÁLEZ REY, 2008).

Considerando a atual conjuntura com as diversas transformações ocorridas em decorrência dos imperativos legais oriundos das propostas para uma educação inclusiva, uma análise do processo de escolarização na educação infantil. Análise essa que não apenas avalie o atendimento educacional pelos possíveis indicadores de qualidade, mas que contemplem os elementos do processo de inclusão, trazendo novos aspectos do fenômeno, em especial, os advindos da perspectiva das crianças incluídas.

A necessidade de uma construção curricular alinhavada com os participantes do contexto escolar e em uma perspectiva histórico-social-cultural, tem sido defendida como princípio norteador para construção do currículo escolar (PACHECO, 1996; ZABALZA, 1992, 2006). No entanto, a avaliação dos serviços oferecidos pelas Instituições de Educação infantil pode acontecer por perspectivas diferenciadas, tais como, a estrutura do sistema educativo, pela ação contínua dos profissionais nesse contexto envolvidos, pelo projeto político pedagógico (ZABALZA, 1998 apud. ZUCOLOTO, 2009), ou até mesmo pela estruturação de instrumentos balizados pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (MEC, 2006), mas como bem coloca Campos e Cruz (2006). Desta forma, ainda são poucos os estudos que direcionam essa avaliação, no cenário educacional brasileiro, às considerações e elaborações da própria criança como partícipe neste processo.

O processo de investigação/avaliação aqui proposto, além de prever uma análise ampla nas instituições escolares considera ainda, a participação da própria criança como sujeito ativo de todo processo de construção do fenômeno. Concordando com a afirmação explicitada no próprio Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil (BRASIL, 1998), “[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, construindo a própria cultura da infância” (p. 21). Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. Dessa forma, assim como aponta Patto (1990) sobre a importância de se ouvir as crianças nos estudos, por exemplo, sobre fracasso escolar, são igualmente relevantes as opiniões, ideias e pensamentos das crianças sobre o processo de inclusão escolar, uma vez que elas são sujeitos nesses espaços e neles, circunscrevem-se as interações que permitem a inclusão. Além disso, os estudos atuais mostram a importância de se dar voz às crianças, a partir da compreensão de suas diferentes linguagens (MALAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Pensar em um currículo escolar articulado às produções subjetivas da criança, possibilita empreender um caminho em prol de aprendizagens mais complexas, como a aprendizagem criativa, a qual diferencia-se de outros tipos de aprendizagem, principalmente pelo tipo de produção do aprendiz, pela forma como a novidade se direciona à transcendência do dado, assim como pela configuração de processos subjetivos que a constituem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Aprendizagem que transcende com uma representação descritivo-reprodutivo do processo de aprender e coloca ênfase no caráter gerador do humano frente ao conhecimento. Mitjans Martínez (2008a, 2009b, 2012a, 2012b), enfatiza que a criatividade pode se expressar na aprendizagem mediante a articulação de, no mínimo, três elementos: i) personalização da informação; ii) confrontação com o dado; iii) produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado.

O olhar da criança sobre seu próprio processo de escolarização trará para a discussão da temática um elemento importante, significando um avanço para a compreensão do currículo escolar e sua relação com o desenvolvimento da subjetividade da criança. Posto isso, a presente pesquisa se justifica, pois abordará as produções subjetivas da criança e suas inter-relações com as experiências com o currículo escolar. Finalizando, acredita-se que a pesquisa, neste âmbito, é o caminho para elaborações empíricas de procedimentos que possam favorecer a expressão da criança como sujeito na construção de um currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o que acarretará possivelmente no aprimoramento das políticas públicas voltadas a esse público.

Objetivos

Geral

Compreender as inter-relações entre as produções subjetivas da criança e o currículo escolar da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Específicos

- Caracterizar as produções subjetivas da criança associadas ao que aprende na escola e ao espaço-tempo escolar;
- Analisar a organização do currículo escolar e suas inter-relações com a subjetividade social da escola e/ou da sala de aula;

- Analisar mudanças e constituição de novos aspectos na subjetividade da criança vinculados às experiências com o currículo escolar;
- Compreender as inter-relações entre o currículo escolar e a aprendizagem criativa da criança;
- Fundamentar uma proposta curricular para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia

Para a realização desse estudo serão utilizados os seguintes tipos de recursos para produção de informação: Observação no contexto escolar; entrevista como processo e dinâmicas conversacionais; instrumentos apoiados em registros escritos e não escritos.

Observação no contexto escolar: consiste em um instrumento utilizado no decorrer da pesquisa, pela possibilidade que engendra de compreendermos aspectos intencionais e não-intencionais que subjazem ao processo de relação e construção da criança com o currículo escolar, através de comportamentos, emoções e rituais que compõem a trama social (GONZÁLEZ REY, 1997).

Entrevista como processo e dinâmicas conversacionais: assume um caráter dialógico e interativo, que compõem o clima entre pesquisador e participantes da pesquisa, rompendo com a lógica da pergunta e resposta, para se configurar em uma epistemologia da produção. Neste contexto, não se espera apenas respostas dos participantes, mas insere-os em situações que demandam reflexão. Na mesma direção, a dinâmica conversacional, com foco em temas abertos, oportuniza a expressão dos participantes em seu caráter ativo em um processo que os impliquem em transitar pela trama complexa de suas experiências subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2005).

Instrumentos apoiados em registros escritos e não escritos: nossa opção pela diversificação de instrumentos justifica-se pela própria natureza do trabalho, associada à subjetividade humana, o que pressupõe a necessidade de vias de expressão que possam favorecer ao participante transitar por diferentes experiências (GONZÁLEZ REY, 2011b).

Como estratégia de registros das informações provenientes dos diferentes instrumentos utilizados, recorreremos ao registro reflexivo no diário de campo, indicado por González Rey (2011b), como uma exigência do tipo de pesquisa que empreendemos, não tem como objetivo o relato descritivo dos acontecimentos, mas possibilitar o registro personalizado dos mais variados momentos experienciados pelo pesquisador no campo de pesquisa, com destaque às ideias e reflexões. Assim como recorreremos às gravações em vídeo e/ou áudio como formas de registros para análise (MEIRA, 1994; DIAS, 2004).

Bibliografia

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
 _____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2004. cap. 1, p. 1-28.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. **Psicología y Arte**: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. Tesis Psicológica, Colômbia, n. 3, p. 140-159, 2008.

_____. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. 2. reimpr. da 1. ed. de 2005, São Paulo: Cengage Learning, 2011f.

_____. **A imaginação como produção subjetiva**: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). O sujeito que aprende. Brasília: Liber Livro, 2014. cap. 2, p. 35-62.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem**: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2008. cap. 4, p. 69-94.

_____. **Processos de aprendizagem na Pós-graduação**: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.V. R. (Org.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. cap. 8, p. 213-262.

_____. **Aprendizagem criativa**: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. cap. 4, p. 85-109.

_____. **Aprendizagem criativa**: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. Didática e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2012, p. 93-124.

_____. **O lugar da imaginação na aprendizagem escolar**: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). O sujeito que aprende. Brasília: Liber Livro, 2014. cap. 3, p. 63-98.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora, 1996.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

Zabalza, M. Do Currículo ao Projecto de Escola. In: Canário, R. (Org.). **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa, 1992.

_____. ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2006.