

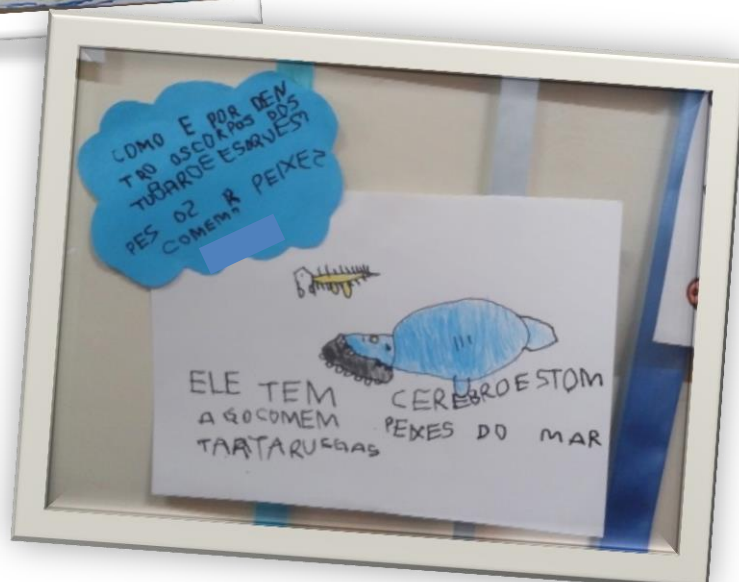
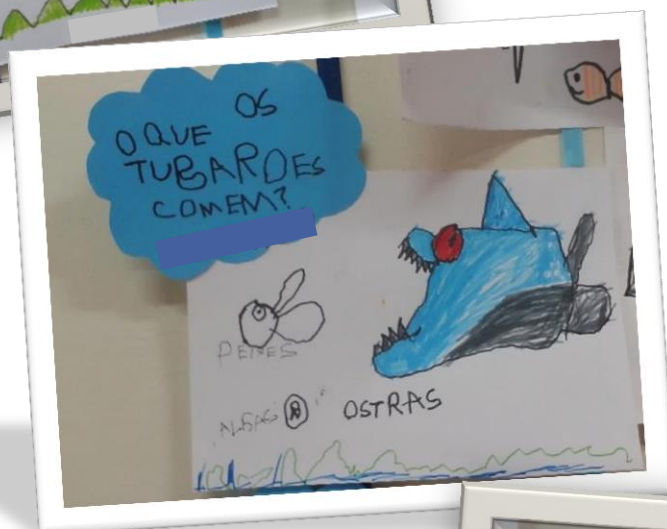
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MAIQUELI DAL SOGLIO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS
E PEDAGOGIA DAS
INFÂNCIAS:
PERCEPÇÕES DE
SENSÍVEIS
ENCONTROS**

ORIENTADORA: PROF. Ma. MARCIA
FARINELLA SOARES DE CAMPOS

ERECHIM, 2019



MAIQUELI DAL SOGLIO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS E PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS:
PERCEPÇÕES DE SENSÍVEIS ENCONTROS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da
Fronteira Sul - *Campus* Erechim.

Orientadora: Prof. Ma Marcia Farinella Soares de
Campos

ERECHIM

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Soglio, Maiqueli Dal

PEDAGOGIA DE PROJETOS E PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS::
PERCEPÇÕES DE SENSÍVEIS ENCONTROS / Maiqueli Dal Soglio. -- 2019.
48 f.

Orientadora: Mestra Marcia Farinella Soares de Campos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira
Sul, Curso de Pedagogia - Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Pedagogia de Projetos. 2. Pedagogia das Infâncias. 3. Educação Infantil. I. Campos,
Marcia Farinella Soares de, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

MAIQUELI DAL SOGLIO

Título: "Pedagogia de projetos e pedagogia das infâncias: percepções de sensíveis encontros".

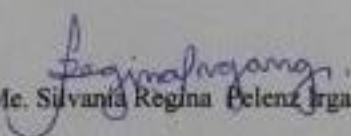
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

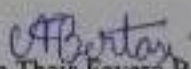
Orientadora: Profª Me. Márcia Farinella Soares de Campos

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 03/12/2019.

Banca examinadora:


Profª Me. Márcia Farinella Soares de Campos (UFFS/Erechim)


Profª Me. Sivanir Regina Pelenz Argang (UFFS/Erechim)


Profª Me. Andressa Thais Favero Bertasi (SMED - Erechim)

Dedico este trabalho a todo o adulto que, ao exercer suas funções educativas com crianças, se vê no compromisso de estar em sintonia com uma Pedagogia pautada nas Infâncias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às circunstâncias de luta social da região de Erechim, bem como as políticas públicas que, no ano de 2015, me oportunizaram estar em uma Universidade Federal, pública, gratuita e de qualidade, da qual, por hora, desfruto dos últimos momentos.

Agradeço à minha família, por me apoiar sempre em minhas decisões nos diversos âmbitos da minha vida, e aos bons amigos, que também se tornam parte da família.

Agradeço aos meus educadores da Educação Básica, que por nove anos, de alguma forma, me inspiraram a fazer parte de algo tão importante que é a Educação.

Agradeço em especial à minha professora orientadora de TCC, pela parceria, bem como aos meus educadores do Ensino Superior, principalmente àqueles que, durante estes cinco anos de curso, nos levavam sempre a pensar o trabalho educativo de uma forma sensível.

E por fim, agradeço a todas as crianças das quais até o momento tive contato em âmbito educativo, e que em sua totalidade me mostraram o prazer do encantamento, das inquietações, das perguntas, dos anseios, das surpresas, do novo, do imprevisível permeado na linda etapa da qual fazem parte - a Infância.

RESUMO

O presente trabalho tem por tema a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, e objetiva compreender de que forma a Pedagogia de Projetos pode abordar uma Pedagogia pautada nas Infâncias nesta etapa. Para tal, metodologicamente, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Fazendo parte desta abordagem, primeiramente conceitua-se, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, acerca de estudos sobre crianças e Infâncias englobadas na etapa da Educação Infantil, tendo como principais autores Oliveira-Formozinho; Kishimoto e Pinazza (2007); Barbosa e Horn (2008); Ariés (1981) e Corraza (2002), bem como teoriza-se sobre concepções acerca da proposta da Pedagogia de Projetos envolvidos nos estudos sobre as Infâncias, dos quais Katz (2005), Hernández e Ventura (1998), Edwards (1998), Ostetto (2000), Boutinet (2002), Helm e Beneke (2005), e mais uma vez Barbosa e Horn (2008) serão centrais nas reflexões. Em segunda instância, apresenta-se um relato de pesquisa de campo que, através da pesquisa participante, buscou perceber que diferentes vieses permeiam o desenvolvimento de um projeto num espaço educativo. Ao final, conclui-se que há evidências da possibilidade da Pedagogia de Projetos em contribuir significativamente para com uma Pedagogia pautada nas Infâncias, visto que pode abranger diferentes vieses como a participação ativa das crianças, a escuta às suas ideias, oportunizando-as o exercício pleno de suas culturas, sendo que nos projetos as crianças têm oportunidade para fazer questionamentos, hipotetizar, pesquisar e encantar-se com cada descoberta.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Pedagogia das Infâncias. Educação Infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Síntese dos itens a serem registrados.....	16
Figura 1 – Lugar de criança.....	22
Figura 2 – Programação.....	25
Figura 3 - O conselho de crianças	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ma. - Mestra

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E DE FUNDAMENTAÇÃO	15
3 SOBRE AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL	18
4 PEDAGOGIA DE PROJETOS COM CRIANÇAS – PARA ALÉM DE PROGRAMAÇÕES PRÉ-DEFINIDAS	24
4.1 PROJETAR EM ÂMBITO EDUCATIVO – UMA AÇÃO DOS SUJEITOS	25
4.2 PROJETAR EM ÂMBITO EDUCATIVO – UMA AÇÃO DOS SUJEITOS CRIANÇAS	27
5 REGISTROS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE – “CARAMBA! NOS ESCU TAM.”	34
5.1 INÍCIO DO PROJETO	35
5.2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	38
5.3 PROCESSOS FINDANTES - O PROJETO QUE NÃO TEM FIM	39
6 AFINAL A PEDAGOGIA DE PROJETOS DIALOGA INTIMAMENTE COM A PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS?	41
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	48

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação do curso de licenciatura em pedagogia até então perpassado, nos encontrávamos, enquanto estudantes, juntamente a nossos professores, no desafio de pensar em uma pedagogia que se fizesse sensível, em uma pedagogia na qual a busca pela beleza de se trabalhar pedagogicamente fosse cotidianamente cultivada como uma importante ação de cada dia, perpetuando bonitezas em cada momento vivido em espaço educativo. Como estudantes, nos víamos a duvidar do óbvio, questionando certezas, nos desafiando a desvendar possibilidades para cada situação da qual nos deparássemos em ambiente educativo.

Em relação aos estudos que envolviam o trabalho com crianças, tal sensibilidade se mostrava tão mais criteriosa e valiosa, tão mais intensa e tão mais urgente, que me levou a escolher, dentre outras demais possibilidades das quais a licenciatura em pedagogia possibilita, a pesquisa envolvendo a etapa da Educação Infantil, seus sujeitos – as crianças em suas Infâncias, bem como a Pedagogia de Projetos.

Para tal, uma abordagem sobre estudos acerca da etapa da Educação Infantil, sobre crianças e Infâncias - incluindo vieses históricos, bem como a busca por referenciais acerca da Pedagogia de Projetos pautada nestes estudos, se apresentam como centrais no desenvolvimento deste trabalho, sendo que por fim, se apresenta um relato acerca da realização de um projeto em âmbito educativo, fruto de uma observação participante realizada por mim.

Segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Educação Infantil é a “primeira etapa da Educação Básica”, da qual fazem parte sujeitos encantadores, com identidades e singularidades únicas. Anteriormente a estas diretrizes, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º, parágrafo IV, traz como parte do direito a educação e do dever de educar o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

Para as reflexões acerca desta etapa da Educação Infantil, faz-se necessário que se esboce, primeiramente, ideias que norteiam a mesma, bem como, faz-se importante pensar quem são e como são vistos os sujeitos que nela se inserem – as crianças.

Afinal, como nos coloca Freire (2011, p.33), mesmo falando da educação de jovens e adultos, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem.” Assim também, não há como pensar a Educação Infantil sem pensar o que é

e quem é, por consequência, a própria criança, e, logo, há de se considerar também os estudos relacionados à Infância, afinal, no que tange a Educação Infantil, a referência aos seus sujeitos é a de que são indivíduos que se inserem nesta fase da vida específica.

Atualmente a termos de definição, a criança é compreendida, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), como indivíduo com até 12 anos de idade incompletos. Mas, para além, o termo criança tem muito mais significado em âmbito social, e um percurso histórico-conceitual nos leva a percepção e aceitação, por exemplo, de algo que outrora não era aceito, como que as crianças produzem cultura, que tem identidade própria, que são ativas e apresentam papéis determinantes no desenvolvimento da sociedade.

Neste contexto, nos direcionam novamente as DCNEI (2009), em seu Artigo 4º, do qual consta que a criança é “sujeito histórico e de direitos”. Concomitante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aponta que através das interações e da brincadeira - eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, cabe ao educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017).

Visto isso, considera-se aqui a necessidade da criança em espaço educativo ser vista pelo seu educador como capaz e merecedora de um pensar apropriado e de qualidade. Assim, não há como deixar de trazer em pauta o papel do educador e das instituições educativas frente a estas concepções, uma vez que, ambos exercem papel de grande implicância para a vida da criança - a escola como espaço que a acolhe para educá-la integralmente, e o educador que se faz responsável pela mediação das relações e do pensar pedagógico que ocorre, através de uma escuta sensível.

Se apresentam aqui, então, fundamentos que sugerem que a Pedagogia de Projetos para a Educação Infantil podem ter relações de significativa importância. A Pedagogia de Projetos vem sendo defendida como um espaço em que a Pedagogia das Infâncias se perpetua através da escuta por parte do adulto, escuta essa que abre espaço para que a criança seja percebida de forma respeitosa e acolhedora, e da qual a criança exerce papel central nos projetos.

O exercício de uma escuta sensível se apresenta no sentido de que o adulto possa esvaziar-se de si mesmo para poder perceber a criança, tanto quanto colabora Barbosa (2007), do qual traz que “Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.” (BARBOSA, p. 1078). Logo,

considerando que há uma amplitude de formas de projetar, o foco da pesquisa se deu entorno de maneiras de visualizar o projeto de forma que possa ser intimamente relacionado com uma pedagogia que coloque a criança no centro do planejamento, não planejando por ela, mas sim com ela, numa relação de troca e escuta.

O trabalho com projetos em espaço educativo vem tomando proporções cada vez maiores. Tal proposta, dentro do curso de Pedagogia a que me vejo finalizando, fora significativamente abordada, afinal, em muitas escolas brasileiras é recorrente o ato de fazer projetos. No contexto das salas de aula, o uso do termo é amplamente difundido, apontando que as escolhas metodológicas dos docentes se dão a partir deles. Porém não é novidade que o mesmo vem estritamente originado, em sua maioria, de uma pré-seleção de temas definidos em início do ano, pelos docentes ou equipe diretiva, ou baseados, por exemplo, em datas comemorativas. Cotidianamente, quem trabalha em escolas se depara com tais realidades.

Porém como pauta de pesquisa deste trabalho, há a averiguação de que diferentes outras concepções se assumem a partir de diferentes autores quando se fala em Pedagogia de Projetos, tão bem que o mesmo vem se constituindo de amplos debates, reconhecido como de grande relevância no cenário educativo.

O ato de fazer projetos, ou seja, de projetar, em seu sentido mais singular, pode remeter a diferentes esferas da nossa vida cotidiana, como coloca Machado (2006, p.1): “Explicitamente, a palavra projeto costuma ser associada tanto ao trabalho do arquiteto ou do engenheiro quanto a trabalhos acadêmicos, às etapas iniciais na preparação de leis, ou ainda, à estruturação de ação educacional, política ou econômica.” Ao realizar as pesquisas para este trabalho, no entanto, foi possível constatar significativas publicações acerca da criança, na etapa da Educação Infantil, como sujeito capaz também de projetar.

As legislações nos amparam, embora não de forma explícita, quando o assunto é a realização de projetos pela criança, pois, no que se refere especificamente à Educação Infantil, há a orientação de que a criança deve ser centro do planejamento de forma que busque ela mesma seus conhecimentos, observe, narre, questione, construa, tal qual o art. 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais pela Educação Infantil (DCNEI),

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Enfatizo mais uma vez que, ao se trabalhar ou estudar sobre projetos, é importante nos perguntarmos de quais projetos estamos falando e, com as mudanças constantes em termos de sociedade e cultura, qual o papel e como podem ser vistas as crianças no espaço educativo quando se fala na Pedagogia de Projetos, e de que forma os projetos podem ser uma oportunidade para que as crianças se sintam potencializadas socialmente e culturalmente.

Visto isso, objetivo centralmente compreender de que forma a Pedagogia de Projetos pode contribuir para com a Pedagogia das Infâncias na etapa da Educação Infantil. Para tal, lanço outros objetivos, específicos, que me auxiliarão nesta busca, tais sejam: conceituar acerca de estudos sobre crianças e infâncias englobadas na etapa da Educação Infantil; teorizar sobre diferentes concepções acerca da proposta da Pedagogia de Projetos envoltos nos estudos sobre as Infâncias; e perceber que diferentes vieses permeiam o desenvolvimento de um projeto num espaço educativo. Cada objetivo buscará ser desenvolvido a fim de que se responda, afinal: que possibilidades a Pedagogia de Projetos pode vir a abranger em relação à uma Pedagogia das Infâncias na etapa da Educação Infantil?¹

Findando esta introdução, reitero o quanto é importante que, como objeto de pesquisa, a Educação Infantil juntamente com a Pedagogia de Projetos pautada nos estudos sobre as Infâncias seja alvo da curiosidade de educadores pesquisadores, na tentativa de visualizar atentamente que concepções podem se fazer presentes quando se trata do desenvolvimento de um trabalho pedagógico com crianças.

Ao pensar neste trabalho, procurei buscar referenciais suficientes para que se possam visualizar os projetos como uma proposta alinhada aos estudos voltados à criança e às Infâncias, a ponto de que seja possível perceber uma sensível relação entre os mesmos.

Pretendi sugerir, enfim, que os projetos, partindo da criança, respeitando-a como capaz de projetar plenamente, podem se desenvolver intimamente ligados para uma Pedagogia que preveja um conjunto de ações dentro do âmbito educativo de respeito às crianças, vendo-as como capazes, englobando um leque de questões culturais e de identidade que o termo Infância vem construindo.

¹ É importante lembrar que o estudo a que me atenho, relaciona-se intimamente com o campo de uma pedagogia que busca se relacionar profundamente com estudos sobre as Infâncias, com a efetivação de um pensar pedagógico permeado por sensibilidades e que tire a centralidade do trabalho educativo do adulto, e que o ligue intimamente à criança que do processo faz parte. Os referenciais selecionados são os que abordam a Pedagogia de Projetos como uma possibilidade pautada na criança, no desejo que o leitor perceba de que forma esta proposta pode vir a contribuir para o exercício das crianças como sujeitos integrais, históricos e de direitos, deixando para outra oportunidade o estudo de perspectivas mais amplas acerca da Pedagogia de Projetos.

Voltando-me a este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), reforço que, segundo a ementa da própria disciplina, se constitui em um “trabalho final de curso, contemplando um tema relevante para a área da educação, associando os estudos teóricos com a prática investigativa e pedagógica em educação.” Para o desenvolvimento de tal, Severino (2017, p.35), pesquisador da área, esclarece que o TCC constitui-se como elemento importante de pesquisa científica e de aprendizagem: “além de eventual contribuição de seus conteúdos, executar esses trabalhos é praticar a pesquisa, iniciar-se à vida científica e vivenciar a forma mais privilegiada de aprender.”

Concordando com esta reflexão, é pertinente salientar o desejo deste trabalho se tornar uma oportunidade para que, como sujeito em formação, se possa praticar a pesquisa e sua cientificidade contribuindo com a formação pessoal, como seres humanos que somos, mas, sobretudo que contribua socialmente para com as crianças, na tentativa de assegurar cada vez mais espaço tanto perante a sociedade em geral, como em âmbito educativo, nas legislações, e também nos estudos de pesquisadores. Para Severino (2017),

A pesquisa, como processo de construção de conhecimento, tem uma tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão (p. 36).

Espera-se também, que este trabalho possa contribuir não como algo pronto e portador de respostas, formas essas constantemente rebatidas em nossa formação, mas como inspiração a todos os educadores pesquisadores que estejam buscando acrescentar ao mundo maior esperança. Que, ao final deste processo todo, mais que responder a uma pergunta, se possa ter como atingida a tríplice dimensão citada acima, ao pensar a pesquisa expressa no Trabalho de Conclusão de Curso como possibilidade de atingir dimensões tanto epistêmicas, como pedagógicas e sociais, pautadas nas crianças e em suas Infâncias.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E DE FUNDAMENTAÇÃO

Os meios metodológicos a serem utilizados para o alcance dos objetivos deste projeto, partem da abordagem qualitativa, compreendida como aquela que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P, 2009, p. 31), compondo os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, sendo aquela que “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32), bem como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...] Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2017, p.220); pesquisa documental, como a que “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: [...] relatórios, documentos oficiais [...]” (FONSECA, 2002, p. 32); e pesquisa de campo, da qual caracteriza-se pelo contato com pessoas para coleta de dados (FONSECA, 2002, p. 33), neste caso específico utilizando-se da pesquisa participante como recurso, na perspectiva de ser aquela que “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas.” (SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P, 2009, p. 40). Ainda, Gerhardt (2009, p. 101), traz ao falar em observação participativa, que esta tem o significado de observar e participar: “Nessa expressão temos observação e participação. Temos então dois tipos de situações que se combinam: o pesquisador é testemunha (estamos na observação) e o pesquisador é co-ator (estamos na interação, na participação).”

Para tal, a composição deste trabalho assim se configura: primeiramente, serão apresentadas duas instâncias das pesquisas bibliográficas, contendo na primeira instância, intitulada “Sobre as crianças, as infâncias e a educação infantil” alguns dos principais fundamentos no que se refere ao vasto campo de estudos sobre crianças e infâncias englobadas na etapa da Educação Infantil, trazendo registros a nível teórico sobre como tais concepções vêm se modificando historicamente. Para tal, busco aportes em autores como Oliveira-Formozinho; Kishimoto e Pinazza (2007); Barbosa e Horn (2008); Ariés (1981); Corraza (2002), que tratam com tocante propriedade sobre este assunto.

Em segunda instância, será apresentada uma seção teorizando sobre diferentes concepções acerca da proposta da Pedagogia de Projetos, com ênfase na etapa da Educação

Infantil, compondo o capítulo intitulado “Pedagogia de Projetos com crianças: para além de programações pré-definidas”, trazendo percepções que serão fios norteadores na compreensão de possibilidades e aproximações dos mesmos perante as concepções sobre Crianças e Infâncias na referida etapa. Por sua vez, os estudos desenvolvidos por autores como Katz (2005), Hernández e Ventura (1998), Edwards (1998), Ostetto (2000), Boutinet (2002), Helm e Beneke (2005), e mais uma vez Barbosa e Horn (2008) serão centrais nas reflexões.

Vale ressaltar que, para as instâncias acima citadas, a pesquisa documental permeará, principalmente sob o uso das legislações vigentes que envolvem os assuntos, tais sejam o ECA(1990), a BNCC (2017) e as DCNEI (2009), buscando apresentar elementos que possibilitem apontar reflexões, estudos e registros que fundamentem com maior propriedade as ideias a serem desenvolvidas nesta caminhada.

A terceira instância, se intitulando “Registros da observação participante: ‘Caramba, nos escutam.’” tem por pauta o relato da pesquisa participativa, que busca enriquecer as reflexões de âmbito teórico anteriores, contribuindo para com o cumprimento de um dos objetivos deste trabalho, tal seja, o de compreender diferentes vieses que permeiam o desenvolvimento do trabalho com projetos num espaço educativo.

O espaço educativo do qual realizo esta etapa é um colégio de rede privada, sendo este parte de uma grande rede de colégios e unidades sociais. Na cidade de Erechim, o desenvolvimento dos trabalhos deste colégio para a etapa da Educação Infantil parte da Pedagogia de Projetos, justificando assim a escolha, e considerando, também, a minha atuação no espaço como monitora de aprendizagem, auxiliando a professora e vinte e sete crianças de uma turma de nível III, ou seja, de crianças com 5 a 6 anos de idade.

Para esta observação participativa, a observação diária será considerada, bem como conversas com a educadora. O enfoque das observações e conversas será desenvolvido entorno especificamente do período de julho, agosto e setembro do presente ano, período este definido considerando os tempos para a finalização do presente trabalho. Para tal, as observações se referem ao desenvolvimento de um projeto, apresentando-se os registros dos seguintes itens:

	Observações pessoais	Perspectiva da Educadora
Surgimento do projeto	x	x
	x	x

Desenvolvimento do projeto		
Registros e avaliação	x	x

Quadro 1 – Síntese dos itens a serem registrados

Fonte: Planejamento pessoal da autora (2019)

Fundamentadamente, tais diversidades metodológicas são possíveis nos termos de abordagem qualitativa de acordo com Severino (2017), pois:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas (p. 209)

Desta forma, o percurso metodológico buscará ao realizar leituras de distintas fontes fundamentarem as reflexões que serão observadas concretamente no contexto da escola que servirá de cenário para as observações desta pesquisa.

Formalizando este processo, o colégio receberá um termo de consentimento, no qual autoriza-me a fazer o uso dos instrumentos necessários, considerando a não exposição de qualquer sujeito, seja das crianças, professora ou do colégio. Para a utilização da capa deste trabalho, também será gerado um termo de consentimento. Ambos os termos seguem em anexo.

3 SOBRE AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 BREVE HISTÓRICO

As crianças hoje perante as legislações brasileiras são citadas como sujeitos com importância, mas outrora perpassou trajetórias de pouca valorização, de preconceitos. Para Souza (2007, p.7), “a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. As concepções dos adultos sobre as crianças já chegou a englobar, por exemplo, a desrespeitosa ideia de que estas se constituíam como um ser incompleto, necessitando alcançar a vida adulta para se tornar um cidadão pleno. Por muito, a criança foi desrespeitada, abandonada, e desprotegida tanto nas legislações, como nos estudos em termos da educação, tal como nos colocam Barbosa e Horn (2008):

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, a serem protegidos, para a concepção das crianças como protagonistas de seu desenvolvimento, realizado por uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que a rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas (p.28)

Registros mostram que, em primeira instância a criança não era vista sequer como passível de estudos. A Infância não existia, as crianças eram consideradas incompletas por não serem adultas. Como coloca Àries (1981), era provável que por volta do século XII sequer houvesse lugar para a infância no mundo. As crianças eram consideradas como frágeis e dependentes, tratadas por vezes iguais aos adultos, compondo papel de adulto em miniatura, sem nenhum tipo de perspectivas específicas para elas.

Ocorria também uma fase em que as crianças eram ainda consideradas fracas e incapazes, e em detrimento disso, começou-se a pensar nas escolas para crianças como espaços em que pudessem se desenvolver, pois os adultos foram percebendo que estas necessitavam instrução, mas instruções que as educassem para a vida adulta (CORAZZA, 2002). A compreensão de criança sofreu nuances fora e dentro dos espaços educativos, até que os adultos conseguissem pensar nas crianças não mais como incapazes, sem direitos e desmerecedores de uma centralidade de estudos.

Como já vimos na introdução deste trabalho, perante as legislações a criança é tida como sujeito histórico e de direitos, como qualquer outro, ao mesmo tempo em que se diferencia dos demais grupos, por ter peculiaridades só delas, compondo uma fase única. Esse sentimento da criança como um ser completo em si, resulta nos estudos contemporâneos que

se referem às Infâncias que aqui venho abordar, afinal, ao se considerar a própria existência do sentimento da Infância, como consequência subentende-se um respeito à criança, à sua existência e ao seu papel no mundo.

A pedagogia, como um campo que pensa o trabalho pedagógico em diversos vieses, teve e vem tendo extrema implicância nos estudos em questão. Inserida em momentos históricos em que a criança era vista como inferior, também a escola vinha se impregnando de tais concepções. Em relação a propostas pedagógicas que refletissem a forma de conceber a criança e a Infância, temos registros de consagrados nomes do campo da pedagogia que se fazem importantes: “Dewey nos Estados Unidos, Freinet na França, Malaguzzi na Itália, Paulo Freire no Brasil, Sérgio Nizza em Portugal, são alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia, e para tal, necessitaram desconstruir o modo tradicional.” (OLIVEIRA-FORMOZINHO; KISHIMOTTO e PINAZZA, p.15, 2007).

Essas formas alternativas até os dias atuais vêm buscando ganhar espaço dentro das instituições educativas, porém ainda competem com a forma tradicional de considerar a criança, forma essa herdada nos primórdios onde a preocupação da escola era focada em transmitir conhecimentos às crianças visando que estas passassem a se tornar adultos educados, alcançando assim a perfeição do ser, prevendo um fim do qual não havia preocupação com os meios.

Todo o processo, por conseguinte, fazendo dos adultos sujeitos centrais e determinantes de todos os aspectos educativos, ofertava sim, uma educação às crianças, mas a partir de vieses que não consideravam as crianças como sujeitos que realmente estivessem ali para serem educadas em sua fase, no seu tempo, na sua Infância.

Superar tais perspectivas até os dias de hoje são embates constantes nas escolas. Como colocam discursos humanistas nas discussões sobre educação, as crianças precisam não de adultos que pensem por elas, mas de adultos que a direcionem perante o mundo, mediando suas descobertas. Como outrora poderiam fazê-lo se as concepções de criança e Infância não forem presentes, se a Infância não for considerada em sua plenitude?

3.2 O LUGAR DA CRIANÇA HOJE

Pensar na Pedagogia da Infância requer que, enquanto educadores, se pense no trabalho que se está desenvolvendo a partir da perspectiva da criança, descentralizando o

olhar outrora focado no adulto, desconstruindo heranças oriundas de tempos em que o sentimento da Infância se quer era presente.

Para a Educação Infantil, hoje, no Brasil, há objetivos específicos como o de desenvolver a criança de forma integral, em que esta seja mais que receptora das propostas, mas pensante, protagonista, vista como capaz, segundo as próprias diretrizes específicas para a etapa (BRASIL, 2009).

A educação brasileira vem perpassando atualmente por significativas mudanças. A recente homologação da BNCC (2017), por exemplo, traz importantes reafirmações de situações já citadas nas diretrizes, e vem com a ideia de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas, tanto públicas como privadas, de todas as etapas, objetivando uma linearidade no desenvolvimento das propostas garantindo direitos universais a todos os sujeitos, de forma que se mostra respeitosa e instigadora da busca por propostas inovadoras nas escolas, que sejam recheadas de significações para o sujeito que faz parte de cada etapa, e em especial no que tange a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

A mesma aborda a Educação Infantil como o “[...] início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017), da qual se compõe do primeiro contato que a criança tem com o ambiente educativo organizado. Ao considerar esta apuração, percebe-se que há uma sugestiva concepção de sujeitos - sujeitos crianças, que se inserem em uma fase da vida que permeia mudanças e desafios, assim como incontáveis sentidos e sentimentos.

No âmbito das diretrizes que também regem a etapa, por sua vez, consta que é necessário considerar que o agir pedagógico faça da criança o centro. A escola da Infância atual precisa se mostrar mais engajada a uma visão da criança a partir da infância valorizada, para ser e se compor espaço de aprendizagem centrado na criança, sujeito a mudanças de perspectivas e abertura de ideias e de concepções, ultrapassando ideias assistencialistas ou da escola como maternal e tantas outras visões que ainda por muito foram difundidas e ainda se perpetuam, para então se compor em espaços em que se educa e se cuida de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009) com competência.

Com tais constatações, tanto da Educação Infantil como etapa essencial e a criança como sujeito central nesta fase, percebe-se a necessidade de se pensar cada vez mais sobre que educação se oferta nas escolas de Educação Infantil, quais propostas são desenvolvidas para efetivar-se o desenvolvimento integral proposto à criança.

O termo Infância que aqui abordo carece notoriedade de discussão ao falarmos da etapa da Educação Infantil. Resultante de relevantes pesquisas já desenvolvidas sobre a criança, temos como definição a Infância como a fase da vida habitada pela criança, podendo ser entendido também como “uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.” (SARMENTO, 2007, p. 36), ou seja, além de parte de uma geração, a Infância faz parte de uma cultura estruturada, cultura essa que se faz definidora da categoria.

Concorda-se neste trabalho, na Infância compreendida também como uma fase da vida repleta de significados e de importância perante a sociedade, perante o próprio adulto, perante a cultura, cultura essa da qual a criança também produz, também tem papel definido: “Nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

A criança que em sua Infância tem garantida as experiências acima é a criança que tem como educador um adulto pensante, reflexivo, pois é aquele que se permite ouvi-la, respeitá-la verdadeiramente em suas ideias, demonstrando sensibilidades únicas como adulto atento. A própria aceitação da produção de cultura pela criança, é algo pouco discutido na atualidade, pois, por vezes a criança se vê silenciada na cultura adulta, se vê presa em costumes e mundos que não são pensados com elas, mas idealizados por outros.

Não estou a dizer que as Infâncias não tiveram seu espaço, tiveram sim, enquanto campo de estudo tem sim avançado de forma significativa, como vimos anteriormente. A escola, como espaço formador, educativo, hoje vem sendo cada vez mais cobrada para que seja um espaço onde a criança seja respeitada, instigada a desenvolver-se de forma plena, juntamente com a família e sociedade.

Contudo, há contrapontos no que tange a muitas realidades a que as crianças são submetidas em espaço educativo. Autores ressaltam que, por vezes, mesmo tendo políticas de amparo, as crianças não são respeitadas em sua totalidade. “Raramente as crianças são vistas da forma que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (CORSARO, 2011, p.18) A sociologia da Infância procura estudar, com propriedade, as culturas infantis, e como elas são existentes, mas por vezes mascaradas, afogadas em ações adultas.

Tonucci (2008), em seu livro *FraTo: 40 Anos com olhos de criança*, traz diferentes charges que remetem a essa desconsideração da cultura infantil, tal qual a Figura 1, na qual ocorre a representação de crianças brincando no acostamento de uma rua, onde convencionalmente se estacionam carros. Para que as crianças possam brincar, colocam um cavalete em formato de veículo, do qual dá a ideia da vaga estar ocupada, para que as crianças possam usufruir do espaço apesar de não ser apropriadamente e socialmente pensado para elas.

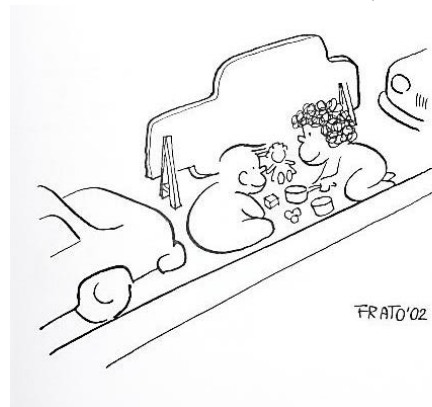


Figura 1 – Lugar de criança
Fonte: Tonutti (2008, p. 201)

É triste ver que não só um ou outro setor social exclui as crianças. As próprias cidades hoje se apresentam organizadas mais para acolher adultos que para acolher as crianças. É como se as crianças não fossem parte, como se não fosse importante que em todos os espaços fossem bem-vindas as crianças.

E assim a escola se coloca excludente da criança, sim, no seu próprio espaço, quando considera que a criança como alguém a ser preparado para o futuro, por exemplo. Como se a escola fosse espaço de preparação e de melhoramento de algo que não está bom, que tem incapacidades que precisam ser urgentemente corrigidas. Em termos de uma visão respeitosa, a criança precisa “deixar de ser pensada como um projeto de homem futuro para ser vista como alguém hoje, ser ativo e sujeito de direitos, bem como de ações” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 11), e assim também, como coloca Corsaro (2011) “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (p. 16). Não pretendo aqui desvalorizar o papel do adulto, ou colocá-lo como menos importante que a criança, mas sim sugerir que o adulto se faça mediador, organizador das relações a que a criança é capaz de desenvolver, pois “o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem.” (EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 1999, p. 76-77). Pensar nas crianças como crianças, pensar suas Infâncias, são assuntos que suscitam intensas reflexões.

Vê-se a necessidade que, dentro das escolas, mais adultos sejam atentos ao que as crianças têm a dizer, a ensinar, a inspirar. Carece que as crianças sejam orientadas a investigar, e a sentir prazer pela ação, desafiando-as a serem inventoras, oportunizando estas ações no dia-dia:

Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados. [...] Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelecem desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. A idade da infância, mais do que as idades seguintes, caracteriza-se por essas expectativas. Desapontar as crianças priva-as das possibilidades que nenhuma exortação pode fazer surgir, nos anos posteriores. (EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 1999, p. 76-77)

O educador, como mediador de propostas que acontecem no espaço educativo, tende a pensar de forma coletiva com as crianças fazeres que valorizem e considerem as diferenças, experiências e desejos na infância de forma plena, colocando-as como participantes e centro do planejamento, valorizando-as em seus direitos como verdadeiras cidadãs. É pensando nestas especificidades, que partimos ao próximo capítulo, do qual se iniciarão as discussões acerca da Pedagogia de Projetos perante a uma Pedagogia pautada nos estudos sobre as Infâncias.

4 PEDAGOGIA DE PROJETOS COM CRIANÇAS – PARA ALÉM DE PROGRAMAÇÕES PRÉ-DEFINIDAS

Iniciaremos este capítulo adentrando nas concepções de currículo para a Educação Infantil, das quais percebe-se que, conjuntamente com uma abertura na escolha de metodologias, não há como pensar o trabalho na Educação Infantil sem colocar a própria criança como central no planejamento, visto que ela é capaz de não apenas ser inspiração, mas ser parte, ser ativa, fazer acontecer a sua aprendizagem. As DCNEI (2009), o currículo é um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, p.12).

Como citado em instância anterior, é nas interações que a criança observa, experimenta, questiona, assim também cria hipóteses sobre diferentes situações que a provoquem. Mas afinal, faz-se necessário pensar a que tipo de interações o professor deve buscar garantir à criança, para que possa vir a questionar, a criar hipóteses, fazendo assim ocorrer um currículo como um conjunto de práticas que façam sentido à criança, que tenha relações com sua cultura e com a sociedade em que vive, e que assim possibilitem seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2009).

Nas escolas fala-se muito em metodologias inovadoras, mas refletir verdadeiramente sobre o que é essa inovação, e de que forma a pedagogia pode inovar visando todos os vieses das Infâncias, é peculiar, ao mesmo tempo em que é contraditório, uma vez que, fala-se em novas ideias, mas deixa-se de ouvir as crianças, crianças essas que inovam o tempo todo, que tem em seu ser a curiosidade e a disposição de interpretar tudo de uma maneira imprevisível. As perguntas das crianças, por vezes, não são respondíveis. São novas, as propostas sugeridas por elas são novas. As crianças inovam e precisaríamos aceitar isso, porém cotidianamente há o desafio de superar metodologias impregnadas que limitam essa inovação.

Gostaria de, nesta oportunidade, apresentar ao leitor uma possibilidade de reflexão sobre as possibilidades de trabalhar-se com a proposta da Pedagogia de Projetos, apresentando a charge a seguir colocada (Figura 2).



Figura 2 – Programação
Fonte: Tonucci (2008, p. 187)

Desafiemo-nos a pensar sobre a seguinte questão: como poderá ser encarada a relação da Pedagogia de Projetos voltada a estudos contemporâneos sobre as Infâncias, se estes projetos tiverem como norte, por exemplo, datas comemorativas? Será que, na premissa de existirem diferentes sujeitos, com diferentes curiosidades, desejos, perguntas, tais datas por si só abrangeriam toda uma peculiaridade de cada cultura, de cada criança que se insere nos diferentes espaços educativos brasileiros?

Por hora, seguiremos com o desenvolvimento deste capítulo, especificamente trazendo uma revisão bibliográfica acerca de projetos, direcionando, gradativamente, o ato de

projetar em âmbito educativo, para que posteriormente se adentre na etapa da Educação Infantil, lembrando que a revisão literária abordada se deu a partir de autores que tratam a criança como capaz, como um sujeito que projeta - partir do qual se realizam os projetos.

4.1 PROJETAR EM ÂMBITO EDUCATIVO – UMA AÇÃO DOS SUJEITOS

Em caráter teórico, alguns autores se fazem importantes por se dedicarem a estudar sobre os projetos em âmbito educativo, não relacionados especificamente à Educação Infantil, mas sim à todas as etapas da educação. Para nos atermos à ideia de projeto como estruturação de uma ação educacional, se faz pertinente discutir que sentido se efetiva o verbo “*projetar*” na escola.

Ao falar sobre projetos em qualquer espaço educativo, Lima (2010, p.18) coloca que há uma crescente utilização destes no presente século, sendo possível perceber certa flexibilidade na organização do trabalho, visto que outrora pouco ocorria. É notório que projetos fazem parte de diferentes dimensões da escola. Porém a organização do cotidiano em sala, ou seja, a organização do currículo com a implementação de projetos, tem ganhado espaço nas instituições de ensino. Isso sugere que a escola tem se mostrado, em parte, mais flexível quando se trata da organização de seu currículo e da possibilidade de promover as

inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, assegurados, por exemplo, na LDB, (1996), que em seu Art. 3º, parágrafo III, discorre sobre a possibilidade do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

A exemplo disso, Rué (2002 *apud* Araújo, 2014), se fazem importante referência, uma vez que concordam que projetos são, primeiramente, estratégias de ação:

Projetos são “estratégias de ação” constituídas por três características:

- a intenção de transformar o real;
- uma representação prévia do sentido dessa transformação (que orienta e dá fundamento à ação);
- agir em função de um princípio de realidade (atendendo às condições reais decorrentes da observação, do contexto da ação e das experiências acumuladas em situações análogas). (RUÉ, 2002, p.96 *apud* ARAÚJO, 2014, p. 72)

Para estes, o projeto podem se constituir como uma possibilidade de agir e transformar dentro do espaço educativo, de forma que, pensado previamente, o projeto pode servir como uma orientação e fundamentação à ação. Para isso, há a ideia de que projetar parta de uma reflexão, que por sua vez parta da observação do real. Observa-se, com notoriedade, a intenção que o projeto tem para estes autores é de transformar o real, levando-se em conta que a educação tem esse cunho - de transformação, de verdadeiramente ser pesquisa e ter sentido inovador para cada indivíduo.

Ainda, mais autores são centrais nessa discussão, tal como Araújo (2014), segundo o qual, “a estratégia de projetos, pela abertura que dá às incertezas e indeterminações do trabalho pedagógico, é um caminho promissor para a transformação dos tempos, dos espaços e das relações interpessoais na sala de aula.” (p.111) Acrescento que tal estratégia nos espaços educativos deve ser considerada como instigadora da criatividade, da oportunidade da partilha de conhecimentos, de culturas, de saberes, de emoções, formas de expressão, sentimentos, gestos, ações e tantas outras esferas imprescindíveis.

Outro autor que trata do assunto, já citado inclusive na introdução deste trabalho, traz percepções que são notórias dentro do espaço educativo, que é a ideia de que o ato de projetar seja organizado de forma a atingir uma meta: projetar é o “[...] desenvolvimento da capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situados, e de lançar-se em busca delas” (MACHADO, 2006, p. 2). Logo, vê-se que há de se considerar a capacidade do sujeito para se organizar de forma que planejar seja possível, partindo de certa antecipação de ações, de organizar mentalmente e de forma plena ações futuras, para que se chegue à resposta para algo, tendo como finalidade o cumprimento de alguma coisa.

Também, complementando as ideias, Machado (2006), expõe que, das definições de projetos, estes devem ter características gerais, tais sejam “a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada” (p.5). A referência ao futuro se refere ao caráter de transformação, de prever possibilidades que possam se concretizar. A segunda característica, por sua vez, menciona à abertura para o novo que o projeto deve considerar. Neste sentido, não se fará projetos se não houverem incertezas, dúvidas advindas de um contexto prévio a que os sujeitos estão inseridos.

O autor coloca também, a necessidade de o projeto ser dos sujeitos, partir deles, pois não há como uma pessoa projetar, ou criar objetivos para a outra. Para tal, ao se tratar de grupos, há de se pensar em conjunto, para que as propostas amplas tenham sentido. Bem como, partindo para a realidade educativa, não há como se considerar que o professor pense sozinho e de forma individual pelo aluno, definindo situações, descobertas a que o aluno se sujeitará. Para o autor, o papel do educador não é o de projetar pelo aluno, mas sim de mediá-lo nas suas próprias projeções (MACHADO, 2006).

Outros autores que tem fundamental notoriedade ao tratar de projetos, é Hernández e Ventura (1998), dos quais discorrem que os projetos podem ser utilizados para “planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentalização disciplinar” (p. 73). Aqui é possível perceber que os projetos podem ser uma ferramenta que transcende qualquer currículo fechado em si e que não tenha aberturas para o novo.

Após ter apresentado nesta seção, fundamentos que mostram que o ato de projetar pode ser aquele que não vem sem premissas definidas, pois não há como o docente ou a equipe diretiva de uma escola saber previamente sob que circunstâncias cada sujeito se encontra, quais problemas a nível social ou de natureza se apresentam a ele, e dos que se apresentam, quais são inculcadores de dúvidas, de questionamentos, de uma resolução, partimos a uma continuação de concepções sobre projetos, mas referindo-se especificamente à utilização destes com crianças da Educação Infantil. Logo, os projetos serão abordados como possibilidade de ação das crianças.

4.2 PROJETAR EM ÂMBITO EDUCATIVO – UMA AÇÃO DOS SUJEITOS CRIANÇAS

O autor Boutinet (2002), nos apresenta uma importante reflexão no que se refere à relação dos projetos para a Infância, assim como Hernández e Ventura (1998), uma vez que coloca um marco importante: a Pedagogia de Projetos como forma diferenciada de trabalhar

nas escolas. Essa forma pode ser vista como a oportunidade da quebra de paradigmas ainda presentes em muitos espaços educativos e oriundos de concepções em que os adultos se viam no dever e no direito de pensar pelas crianças, como se elas próprias não o pudessem fazer, coagindo-as a viver um minimundo adulto, pensado por eles, na perspectiva da qual as crianças eram vistas como incapazes de realizar, de serem protagonistas de suas aprendizagens.

Citando o autor “uma das razões que encorajam a Pedagogia de Projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade” (BOUTINET, 2002, p.180). Por muito tempo a criança fora excluída de muitos processos, sendo considerada secundária no exercício da cidadania. Nas escolas, cadeiras e mesas individuais, crianças sentadas durante um longo período de tempo, cada uma em seu espaço, sem interações com as demais, com rotinas pré-definidas e inflexíveis, tendo o professor como detentor do conhecimento e espaços onde a criança não pudesse exercitar sua autonomia. Por muito o currículo das escolas era e ainda é concebido por adultos para a criança, fazendo dela uma executora de perspectivas que outros desenvolviam para ela.

É um fato que, juntamente com as culturas que se têm em determinado espaço-tempo, também a educação assume diferentes perspectivas. Num tempo em que as crianças eram desrespeitadas, como vimos no capítulo anterior, também a escola pode ser espaço destas culturas de exclusão.

Ao tratar especificamente do trabalho utilizando projetos com crianças, vemos uma colocação que condiz com algo que deixamos esclarecido na instância anterior, tal seja que as crianças tem sua identidade, sua forma de aprender, de buscar, de pensar. Para pensar em projetos, portanto, há de se ter uma abertura para novas ideias, afinal, “as crianças não se limitam [...] a imitar modelos adultos [...], antes os elaboram continuamente e enriquecem de modo a responderem às suas próprias preocupações” (ALMEIDA, 2009, p. 51). Faço uma referência à importante figura de Régis Malaguzzi, que através de Edwards (1998) nos fala das cem linguagens das crianças, e em como estas linguagens podem nortear o trabalho pedagógico com qualidade e ir de encontro com uma pedagogia da Infância. A criança, feita de cem, pode elencar cem possibilidades, e cem outras mais caso for necessário.

Dentre estas, a proposta de projetos aqui abordada faz parte de uma forma de contribuir para com essa visão mais humana, dos quais a participação das crianças não é passiva, mas ativa, superando e fazendo diferença de forma plena e reconhecida nos lugares

em que atua. Tratando em específico dos objetivos da proposta de projetos para com a etapa da Educação Infantil, as autoras Barbosa e Horn (2008) propõe que os projetos sejam

elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (p.34).

Desta forma, reitero o quanto é importante que o educador tenha intencionalidade no desenvolvimento de projetos, sim, mas que estas intencionalidades sejam elaboradas e executadas com a participação delas e não apenas pensadas pelo educador. Daí, a necessidade que o educador se veja não como um detentor de conhecimentos, mas sim um mediador da aprendizagem.

Neste sentido, sigo as reflexões com Barbosa e Horn (2008, p.71), quando falam que

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores.

Pensando nisso, considerando todo um vasto campo de culturas, de personalidades infantis, de ideias, de perguntas, de curiosidades e outras mais, é plausível que não existe uma receita ou uma só forma para a realização de um projeto. Especificamente, “não há uma única forma de trabalharmos com projetos, mas várias, e ainda podem ser criadas nas instituições educativas muitas outras [...]” (BARBOSA E HORN, 2008, p. 29). A priori, parece desafiador para as escolas o ato de trabalhar garantindo que as crianças sejam participantes e centro do processo, partindo de seus interesses.

Assim como Barbosa e Horn (2008), Ostetto (2000) publica importantes trabalhos, que se fazem extremamente relevantes para o tema. As autoras, apresentam importantes estudos dos quais o trabalho com projetos tenha por base a participação ativa das crianças, bem como a escuta atenta às mesmas por parte do educador, que é colocado no desafio planejar de acordo com as realidades e com as curiosidades das crianças, apoiando-se, elas também, em Malaguzzi que também apresenta importantes produções que contribuem com os estudos sobre a Pedagogia de Projetos. Em termos da centralidade da criança e as possibilidades que esta traz aos projetos, Ostetto (2000), fala que para o professor conseguir perceber uma situação digna de um projeto, deve partir da escuta e da observação atenta à curiosidade das crianças:

Como perceber as situações significativas? O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (p. 218)

Barbosa e Horn (2008), como já citado neste trabalho, trazem que o ato de projetar assume diferentes perspectivas ao longo do tempo e por diferentes autores. Para estas, no entanto, há algumas pré-disposições que se fazem necessárias ao ato educativo de projetar.

Por exemplo, quanto à definição do tema para um projeto, este pode advir de diferentes esferas: “a escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam.” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 54). Elas ainda colocam, no capítulo de livro intitulado *Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil, contido no livro Educação Infantil: pra quê te quero?*, de Craidy e Kaercher (2007), que, ao organizar o trabalho com as crianças, devem ser tomados pressupostos que permitam a participação das crianças, sem esquecer de considerar com muita atenção a realidade contida:

A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas. Com as crianças bem pequenas, por exemplo, é fundamental observarmos sua linguagem, que se manifesta através dos gestos, olhares, choro... Nas maiores, é possível dialogar, compartilhar combinações. A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a **participação ativa** das crianças [...]. (BARBOSA e HORN in: CRAIDY e KAERCHER, 2007, p. 67, grifo da autora.)

Observa-se, o quanto há a necessidade de que o educador perceba nas crianças os projetos que possam surgir, mas que estes sejam estruturados pelo olhar do educador. A participação ativa, tal qual nos falam as autoras, se faz central na realização do trabalho com projetos.

Podemos relacionar isto ao conceito de um planejamento bem estruturado, feito de acordo com a identidade individual do grupo de crianças, uma vez que “elaborar um ‘planejamento bem planejado’ no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças” (OSTETTO, 2000, p. 213). Considerar as

crianças como efetivas crianças, para a autora, também é um passo importante quando se fala no trabalho com a infância na Educação Infantil. Por vezes a criança ainda passa despercebida no espaço em que está e por vezes, as infâncias se camuflam perante a presença de adultos, e no ambiente “escolarizante” (OSTETTO, 2000, p. 213) que a escola inspira. Em momentos como o atual, em que as crianças e os estudos sobre as infâncias ainda estão emergindo em direção a se solidificarem, não chamá-las de alunos talvez possa contribuir.

Nesta medida, as relações entre educador e crianças devem ser horizontais a ponto de o professor conseguir ouvi-las, percebê-las em seu mundo. Para tal, a escuta dos questionamentos das crianças torna-se fundamental para definir o início de um projeto por meio da estruturação de um ou mais problemas. “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la” (BARBOSA E HORN, 2008, p. 33).

É importante que se perpassasse, assim, juntamente com as crianças, a decisão do que pesquisar, de como realizar as pesquisas, definindo a utilização de determinados espaços, materiais, tempos, coletando informações, organizando e registrando informações e descobertas, e posteriormente realizando avaliação com diferentes possibilidades, bem como prevendo a comunicação dos trabalhos. Porém, vale mais uma vez lembrar, que tais colocações não devem ser vistas como via de regra, uma vez que, partindo de um momento de decisão inicial e de decisão final, diferentes percursos no projeto podem ser tomados, articulados, subdivididos e organizados, com o grupo de crianças, com os educadores, em conjunto.

Outra autora que se faz importante referencial no âmbito de projetos com crianças, é Kartz (1994), da qual sendo citada no livro de Helm e Beneke (2005), fala de projetos como uma investigação, colocando que estes tem centralidade na busca por sanar curiosidades das crianças, mas também podendo ser definidas pelo professor, por ser o mediador do processo:

O projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual se valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver trabalhando com as crianças (KATZ, 1994, p. 1 *apud* HELM e BENEKE, 2005, p. 22).

O que se faz necessário abordar aqui, é que tal definição do professor deve partir de pressupostos observados pelos alunos, respondendo, por exemplo, a reflexões se tal assunto é

ou não pertinente ser trabalhado com a turma ou grupo de crianças. Por sua vez, em outra publicação escrita juntamente entre Katz, Helm e Beneke (2005), traz uma proposta para a realização dos projetos, do qual três pontos são desenvolvidos.

Parafraseando, primeiramente o possível assunto surge, iniciado ou pelo aluno, ou pelo professor. A partir daí, se cria, juntamente com as crianças, hipóteses em forma de rede, expondo possibilidades acerca do tema, questões. Ao professor, caberá pensar propostas que ampliem possibilidades em relação ao tema, definindo se o projeto será significativo ou não. Caso sim, continua-se, ou então se retorna ao início da fase 1. No caso de continuação, o tema então estará definido, a partir daí se cria uma rede em que hipóteses ou certezas sejam colocadas à prova, e outra em que perguntas sejam norteadoras de pesquisas. Nesta fase, o professor deve rever a rede, buscando articular o tema com o devido currículo, bem como preparando as crianças e os materiais e espaços para as investigações. Ao iniciar as investigações, novas questões podem surgir, registros dos mais diferentes vieses podem ser produzidos. Feito isso, parte-se à fase seguinte, em que ocorre a exposição ou socialização das descobertas, dos registros, bem como a avaliação e encerramento do projeto (KATZ, HELM E BENEKE, 2005).

Visto isso, temos na totalidade dos referenciais aqui citados, a capacidade da criança em projetar. Essa capacidade pelo adulto reconhecida, é norteadora deste trabalho, já que demonstra profundo respeito à criança, e considera a mesma como um sujeito verdadeiramente capaz. Em relação aos estudos sobre as Infâncias em capítulo anterior citado, tínhamos que uma Pedagogia da Infância se constituía naquela que escuta a criança, suas ideias, abre espaço no planejamento para que a criança se expresse, questione, dê sugestões, se encante enfim com suas descobertas.

Com a Pedagogia de Projetos, tais possibilidades se mostram latentes, abertas. A Pedagogia da Infância que supera o olhar do adulto, a perspectiva do adulto, a ação do adulto unicamente na aprendizagem da criança, se faz mais possível com a proposta de projetos.

Mas é importante salientar também que, na totalidade dos autores citados, as propostas são apenas possibilidades que podem se adaptar conforme as realidades das infâncias. E tal qual alguns autores deixam claro, haverão de ser necessárias adaptações no decorrer de todo o processo, e ainda outras formas de trabalhar com projetos talvez estejam para ser sistematizadas.

Mais que uma receita, estas são ideias que nos ajudam a perceber que ocasionalmente peculiaridades são incondicionais, como o respeito e a certeza de que as crianças são sim

capazes de projetar, e que juntamente com um educador mediador, aprendizagens de forma integral poderão ser alcançadas.

Findando esta revisão de literatura, convido o leitor a partir para uma reflexão acerca do relato obtido através de observação participante, realizada em um espaço educativo que trabalha com projetos na etapa da Educação Infantil. Na oportunidade, como será mais bem explicitado na referida instância, se apresenta uma forma que a Pedagogia de Projetos pode assumir, visando abranger percepções até então discutidas.

5 REGISTROS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE – “CARAMBA! NOS ESCUTAM.”

Ao pensar a minha observação participativa, me via no desafio de olhar para além do que estava visível aos olhos. Mais especificamente, perceber em certa totalidade as relações que se efetivavam no projeto em relação a algumas das pautas a que me atenho para que uma Pedagogia das Infâncias possa ser delineada. Porém percebo que uma visão ampla talvez não seja possível, pois o meu olhar, como sujeito que está inserido no espaço, pode se diferenciar do outros olhares, visto a singularidade de cada sujeito.

Afinal, há de se considerar que, este trabalho não tem a intenção de abranger todos os campos que a Pedagogia das Infâncias abrange, talvez seja impossível consegui-lo em um só trabalho, mas me atenho a trazer de que forma ocorrem as propostas, tal seja a implicância da escuta sensível no desenvolvimento destas, escuta aqui considerada indispensável para que as demais considerações possam ser abrangidas, como a centralidade da criança, sua participação como parte do processo.

Lembro nesta oportunidade, que a ideia aqui vem como uma forma de visualizar como pode ocorrer a Pedagogia de Projetos em um ambiente educativo. Para tal, o foco está na configuração que o projeto desenvolvido assumiu, trazendo relatos meus, com perspectivas observáveis por mim, como participante do processo, bem como de falas e posicionamentos da professora, que como mediadora principal do processo, faz interessantes apontamentos sobre cada fase, sobre cada nuance que busco desfiar no decorrer deste trabalho, na busca por perceber, com a propriedade e o apoio teórico até aqui perpassado, de que forma um projeto pode crescer com significância para com a criança, consequentemente, para com uma Pedagogia das Infâncias.

Como remete a Figura 3, as crianças parecem ser tão pouco ouvidas em âmbito educativo, que quando o são, ficam espantadas. Será que na Pedagogia de Projetos, há a possibilidade de o adulto escutar as crianças?



CONSELHO DE CRIANÇAS

Figura 3 - O conselho de crianças
Fonte: Tonucci (2008, p. 225)

5.1 INÍCIO DO PROJETO

Iniciamos o semestre com espaços pensados com a participação tanto das crianças, como da professora regente, como minha, no papel de monitora. Foram pensados espaços que convidassem as crianças a se sentirem acolhidas, desafiadas, autônomas, protagonistas das brincadeiras, tais sejam, espaço da casinha juntamente com elementos da natureza, espaço de jogos, espaço de desenho e de leitura. Com o passar dos dias, e das interações, ficávamos nós, enquanto educadoras, atentas para perceber se possíveis projetos poderiam surgir.

Rotineiramente, realizo os acolhimentos no início da tarde, até a chegada da educadora regente. As crianças brincam nos espaços com tanta alegria, a sala está permeada por novidades, são tantos os assuntos para compartilhar – comigo, com as outras crianças, com a educadora. Como de costume, após certo período, a professora solicita a organização das crianças para a roda. Na roda, com as crianças sentadas ao chão, ocorrem além do momento de reflexão adotado pela escola, os combinados para a tarde, assim como ricos momentos de conversas.

O surgimento do tema do projeto que ficou definido e aqui será abordado, se deu quando, em uma destas tardes, inicia-se uma discussão sobre temas ou que ideias de projeto² que as crianças gostariam que fosse realizado nesta volta às aulas. Assuntos dos mais diversos surgem, porém dois são alvos de grande atenção para a maioria das crianças, sendo englobados nos temas “tubarões” e “plantas”.

Muitas hipóteses e perguntas eram proferidas com empolgação pelas crianças. O tema planta se mostrava bem amplo. Algumas crianças queriam saber sobre as plantas que havia na sala, outras, sobre plantas que tinha nas florestas. O tema tubarões, por sua vez, além de perguntas como quanto ao seu tamanho, cor, e hipóteses sobre sua alimentação, abrangia o fundo do mar como espaço de habitação, logo, as crianças levaram a conversa às conchas, à cor da água, dentre outras ideias.

Porém, a ideia dos dois projetos acabou se extinguindo, apesar de haver essa possibilidade no colégio. O principal motivo, fora porque surgira que uma parte da turma já havia estudado no ano anterior sobre plantas. Então, em conjunto, utilizando-se de votação, se decidiu que fariam apenas um tema e que este seria abrangente tanto dos tubarões como do fundo do mar, pelo motivo de ser novo para todos, e que ninguém das crianças até então havia estudado na escola algo relacionado.

² Lembrando que, em totalidade, as crianças da turma encontram-se familiarizadas com a realização de projetos, visto que frequentavam o mesmo colégio ao menos durante o ano anterior.

A princípio havíamos aceitado a ideia de fazer dois projetos juntos. Porém em conversa com as crianças acabamos definindo apenas um. [...]. Então a gente fez um combinado com eles (crianças), na roda, que seria feito apenas um tema, e ficou que seria de tubarões e do fundo do mar, um tema digamos inédito, novo para todos. (Relato da educadora, 2019)

Após esta decisão, então, iniciou-se, no próximo dia, o que a educadora chama de *mapeamento* do que as crianças sabem. Para tal, num primeiro momento, as crianças foram divididas em seus grupos³, de quatro e cinco crianças cada. A incumbência era a de registrar suas hipóteses sobre os tubarões, assim como sobre o fundo do mar.

Para isso, a educadora mediou uma conversa geral, com perguntas que levavam as crianças a pensar as coisas que sabiam sobre o assunto, as coisas que não sabiam, mas gostariam de saber, que gostariam de pesquisar, dentre outros. Como colocam Edwards; Gandini e Forman (1999, p. 124) “Cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento”. Através de perguntas propositivas realizadas pela educadora, cada criança verbalizava e colocava no papel as suas ideias, através de desenhos, de escrita, no pequeno grupo, na relação com outras crianças.

Sempre que vou trabalhar com um projeto eu procuro mapear o que eles sabem, o que eles querem saber, porque muitas vezes eles têm certeza de algumas coisas, *né*, que são os conhecimentos prévios e aquilo que eles já viram, até porque os temas surgem disso, de alguma coisa que alguém assistiu *né*, enfim, e depois disso a gente vai rastreando e fazendo as pesquisas dentro das perguntas. Neste projeto específico eu mapeei o que eles queriam saber e a gente fez a elaboração das pesquisas a partir disso. (Relato da educadora, 2009)

Quanto ao tema tubarões, em específico, as crianças proferiam suas primeiras ideias e perguntas, tais sejam algumas delas⁴:

“Como é os dentes dos tubarões?”;
“O que os tubarões comem?”;
“Os tubarões soltam água pelas costas.”;
“Como o tubarão nada?”;
“Todos os tubarões tem a mesma cor?”.
(Registros da autora acerca das falas das crianças, 2019)

Algumas questões que não se relacionavam especificamente com os tubarões foram:

³ O trabalho com as crianças ocorre, cotidianamente, com a divisão das mesmas em grupos de trabalho, geralmente sendo estes grupos compostos por quatro ou cinco crianças, visando uma maior significância e envolvimento de cada criança nas propostas.

⁴ Algumas destas perguntas, bem como os registros de algumas das descobertas se encontram expostas na capa deste trabalho.

“Por que a água do mar é salgada?”;
“Como se formam as conchas do mar?”
(Registros da autora acerca das falas das crianças, 2019)

Pensar então em propostas para a pesquisa, que abrangessem diferentes interações e brincadeiras, considerando a imprevisibilidade de ideias a que as crianças direcionavam suas ideias, colocava-se como a próxima pauta. Para ampliar ainda mais as possibilidades juntamente com as crianças, pensou-se no espaço fixo relacionado ao tema do projeto. O fundo do mar, assim, passou a fazer parte do espaço da sala e um importante instrumento de pesquisa, instrumento esse que foi se construindo no dia-dia.

Mesmo sabendo que não esteja eu instigando a pesquisar, elas [as crianças] sempre estão a pesquisar no fundo do mar, manipulando livros, compartilhando informações [...]. A gente fez o canto, mas a gente não elaborou 100%. Ele foi sendo criado aos poucos. Então, fizemos o fundo do mar e depois entrou as conchas, depois entrou os livros, depois colocamos os desenhos deles... (Relato da educadora, 2019)

Ainda, a educadora acrescenta:

Esses cantos fazem suscitar diariamente a questão do projeto. Hoje mesmo sem a gente fazer a pesquisa, eles vão lá, a interação vai acontecendo no espaço. (Relato da educadora, 2019)

O brilho no olhar de cada criança, o encantamento e o desejo em saber a resposta sobre a pergunta sua e do outro, as interações, as risadas que se seguiam às perguntas e às hipóteses, são sentimentos que quem está vivenciando consegue perceber, e exercem uma grandeza única dentro do espaço educativo.

A boniteza do início do desenvolvimento desse projeto se mostrava para além de uma possibilidade curricular que tivesse em pauta o aprendizado de conceitos, ou a cumprir determinadas ideias pensadas por um adulto para a criança. Para além disso, a oportunidade das crianças em projetar perguntas para que posteriormente pudessem ser pesquisadas na tentativa de respondê-las, se mostrava um momento prazeroso, de afeto e de inter-relações únicas de sujeitos crianças que permeiam a Infância, e de sujeitos adultos que respeitam a mesma. “As crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se [...]”(EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 1999, p. 124)

A educadora, por sua vez, demonstrando respeito ao dito e ainda ao não dito, mediando os diálogos, demonstrava às crianças que naquele espaço em que estavam acolhidas, elas eram consideradas como capazes, como importantes e partes indispensáveis do processo.

5.2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As pesquisas, ocorrendo em diferentes fontes, tanto em sala como fora dela, se mostravam muito significantes, tanto para nós, como adultas, como, principalmente, para as crianças. Mediadas pela educadora, as crianças também tiveram significativa participação, desde a sugestão de locais de pesquisa, trazendo materiais que encontravam em casa, realizando pesquisas com seus pais e compartilhando na roda.

Eles já tem muitas fontes de pesquisa porque eles já fazem isso. Quanto mais projetos a gente faz com as crianças, mais eles aprimoram essa busca, já tendo uma noção de onde a gente vai buscar. (Relato da educadora, 2019)

Assim como a educadora coloca, esses processos das buscas se efetivaram de diferentes maneiras. Ocorreram pesquisas na internet, por meio da leitura de artigos, visualização de vídeos, pesquisas em livros trazidos tanto pela educadora como pelas crianças, observação de materiais trazidos do laboratório de ciências, ou seja, experiências tanto em sala como fora dela. A partir de cada uma, as crianças realizavam seus registros, tanto pela escrita como pelo desenho, assim como também, fazíamos nós, educadoras, registros de falas, vídeos, fotografias e relatos escritos, de forma a compor desde as documentações, como também para servir de aporte ao planejamento das próximas propostas.

No que se refere à documentação, tanto os registros realizados pelas crianças como pela professora fizeram parte, inclusive, de uma amostra da cultura infantil realizada no colégio.

[...] a estruturação da documentação a gente faz online, e é acessível a todas as famílias. Porém esse ano teremos uma amostra, pela primeira vez, que muito além de querer mostrar um conhecimento adquirido, é mostrar tudo aquilo que se vive numa Educação Infantil e muitas vezes os pais não tem conhecimento. Mais que mostrar um projeto, queremos mostrar que as crianças brincam que elas têm muitas potencialidades. Não é mostrar um conhecimento adquirido ou uma questão resolvida e colocada como ponto final, mas sim mostrar um percurso. (Relato da educadora, 2019)

A escuta pode ser compreendida como “uma prática que necessariamente precisa acompanhar as diversas fases da evolução humana, pois ela também é uma das promissoras para o desenvolvimento integral do sujeito, na medida em que este se constitui como tal na

relação com o outro.” (CERQUEIRA, 2011, p.16) Na escuta, no diálogo, nas trocas, o projeto teve início e teve um desenvolvimento que partia com intensidade das crianças, sendo que a professora teve o importante papel de mediar todo o processo.

Como a professora coloca, mais que aprender conceitos sobre o tema estudado, que também ocorreu, as crianças puderam brincar, puderam ter no projeto espaço para se divertir, para sorrir, para encantar-se com as buscas, demonstrando companheirismo e dedicação a algo seu, pensado por si e pelos seus. A educadora traz que, mais que realizar pesquisas em si, brincar se faz ferramenta indiscutível de aprendizado no que tange um projeto:

A brincadeira acontece em todos os momentos não só no projeto, e sim permeia. Por exemplo, o tabuleiro é um jogo que fizemos e que frequentemente é usado por eles, e que é um jogo que eles brincavam anteriormente. Então juntamos o interesse pelo jogo de tabuleiro com o projeto, pra trazer no contexto. [...] dentro do projeto a brincadeira aparece muito mais frequente do que uma pesquisa mediada por mim. (Relato da educadora, 2019)

Quanto aos tempos do projeto, importante conceito relacionado com uma pedagogia pautada nas Infâncias, os mesmos podem ser definidos ou não, ou seja, no que tange a pesquisa, a mesma pode ser um dia voltada para um grupo, para outro grupo no outro dia, tendo cada enfoque de acordo com cada criança, considerando suas diferentes curiosidades e hipóteses.

No que se refere, a essas propostas específicas, a educadora ressalta que o projeto não ocupa 100% do planejamento diário. Quando à duração do projeto, desde os processos iniciais aos findantes, varia considerando o interesse das crianças, assim como de acordo com o próprio calendário escolar:

O projeto dirigido não acontece diariamente, por virtude das outras demandas que se tem na escola. E antes de dar luz ao projeto se dá luz à brincadeira e às propostas de grupo. (Relato da educadora, 2019)

Em contrapartida, considerando o espaço do fundo do mar e os materiais contidos, bem como as próprias crianças como seres sociáveis e dialógicos, não há como quantificar esse tempo de pesquisa, pois pode ocorrer a qualquer momento: as crianças podem pesquisar no diálogo, nos materiais contidos no espaço do fundo do mar, com uma conversa com uma criança de outra turma, em casa, enfim, nos mais diversos patamares.

5.3 PROCESSOS FINDANTES - O PROJETO QUE NÃO TEM FIM

Por vezes, eu mesma me vejo falando que o projeto acabou. É um fato que, em meados de um final de ano, o projeto terá um fim. Sim, se extinguirão, a certo ponto, a realização de abordagens oficiais acerca do tema, em algum momento o espaço do fundo do mar será desmontado, suas produções terão algum fim, provavelmente definido juntamente com as crianças, e esse fim pode se dar por diferentes fatores: falta de interesse das crianças nos assuntos, a resposta a todas as perguntas, o surgimento de outras ideias pertinentes, ou mesmo o término do período letivo.

A duração de projeto varia dependendo do interesse da turma. [...] O projeto ele pode durar um mês, ele pode durar uma semana, ele pode durar um ano, isso vai depender da intenção e da proporção que as crianças vão dar a isso. Eu talvez já teria encerrado, porém suscitou-se algumas coisas na roda [...], então a gente vai usar isso sim porque é uma ideia potente e a gente como professora que trabalha com projetos sabe que isso parte de uma escuta. (Relato da educadora, 2019)

Mas será que esse fim será estanque? Será que as crianças nunca mais se verão conversando sobre as descobertas que fizeram, ou relembando ideias que antes não foram pensadas? O que podemos, inferir, então, é que na verdade, o projeto não acaba. O projeto continua a fazer parte da vida das crianças, os conceitos aprendidos poderão ser recordados quando as crianças estiverem adultas, e até mesmo idosas, por que não?

É um fato que, quanto mais prazeroso, e quanto mais parte da criança, mais sentido ao vivido ela vai inferir, e ainda, mais que a aprendizagem de conceitos, as relações, as vivências a que se submeteu na oportunidade poderão marcar a vida da criança durante toda a sua vida.

Até o momento da observação participativa, os processos de finalização em sala não estão se mostrando. As crianças continuam a pesquisar, a produzir documentações, livros, jogos, a interagir com o espaço e a aprender por inteiro. Em algum tempo terá um fim, mas soará mais como um não-fim.

6 AFINAL A PEDAGOGIA DE PROJETOS DIALOGA INTIMAMENTE COM A PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS?

É sério que a criança projeta?

Ao desenvolver os projetos as crianças visivelmente se sentem felizes.

Riem umas com as outras com as suas próprias hipóteses.

Sim, suas próprias hipóteses.

Conversam, debatem ideias.

Projetar, querer saber, hipotetizar, descobrir, duvidar mais uma vez.

Tem coisas que uma sabe, outras coisas que a outra também sabe,

Buscam chegar a conclusões conjuntas,

Em conjunto, em comunhão.

Mas tem coisas que não dá – é que projetar não é largar a criança por si só.

É mediar.

- “É que ele disse isso, mas eu acho que não é”.

- “Então como será? Será outra coisa?”

- “Vamos pesquisar?”

Trazer itens de casa. Conversar com os pais, fazer pesquisas.

Compartilhar. Que lindo esse compartilhar.

Que compartilhar cheio de doçura infantil,

Que compartilhar cheio de belezas, efêmeras,

Únicas do ato de ser criança,

Do ato de ser Infância.

Projetar, querer saber, hipotetizar, descobrir, duvidar mais uma vez.

Achar que o tubarão é de um tamanho só,

Descobrir que tem diversas cores,

Descobrir que tem vários tamanhos,

Achar que os dentes são afiados e... Confirmar!

Descobrir o que comem e que nunca param de nadar - senão não ficam entalados!

Quantas coisas a criança é capaz...

Projetar, querer saber, hipotetizar, descobrir, duvidar mais uma vez.

E ainda mais uma vez.

Ainda tens dúvidas?

Você?

Ainda duvida que a criança é capaz?

De realizar projetos,

De agir, pensar, pesquisar, idealizar, se desafiar ela mesma?

Brincar, rir, chorar, sentir, se emocionar, aprender

Sendo criança, sendo Infância

sendo ela mesma?

(Produção da autora, 2019)

Afinal, resta-nos tentar responder, findando este trabalho, nossa pergunta originária: de que forma o trabalho com projetos, com seus diferentes tempos, com as pesquisas da criança tendo a educadora como mediadora, pode vir a se relacionar com os direitos das crianças nesses espaços educativos e, em suma, responder qual o grau de significância que o trabalho com projetos pode ter em relação aos estudos acerca das Infâncias.

Acredito ter ficado bem esquematizado que, pensar em formas diferenciadas de considerar o trabalho com crianças, em especial a Educação Infantil, é dever tanto dos educadores como da escola em si, assim como das políticas de amparo à criança. Aos educadores, cabe se preocupar com a educação de qualidade para as crianças em suas diversificadas infâncias por meio do respeito, da consideração da criança como capaz.

Acredito também que com este trabalho foi possível obter apoio de um significativo repertório de autores que fundamentam tais perspectivas, com intensa propriedade. Logo, cabe ao educador e a instituição educativa lançar-se no desafio de exercer funções e políticas que se priorize a mediação desse processo, abrindo espaço para que a criança projete, e que, tais adultos não se vejam como alguém que dá a voz à criança, mas que escuta sua voz, uma vez que, a criança tem uma voz a ser ouvida, e cabe ao adulto escutá-la sensivelmente.

A Pedagogia de Projetos pautada numa Pedagogia das Infâncias apenas se efetiva quando o educador se coloca no papel de quem media a criança na busca por suas próprias descobertas, em seu tempo. É um fato, que muito se fala em Pedagogia de Projetos em âmbito brasileiro, mas ainda é questionável se é realmente pautada nas Infâncias. Por vezes, é visivelmente pautada no adulto, planejada à mercê de datas comemorativas, tal qual consta no início da seção que trata especificamente da Pedagogia de Projetos.

Com a observação participante, foi possível visualizar que as crianças podem e devem ser ouvidas para nortear o planejamento, que as crianças podem sim fazer parte das decisões, que as crianças são capazes sim de projetar suas ideias, que as crianças pesquisam.

Enfim, seguimos rumo ao término deste trabalho, ressaltando a importância do educador no processo de escuta, uma vez que

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. [...] Essa observação não é perceber a realidade, mas sim construir uma realidade. A análise dos registros ajuda a interpretar as mensagens que estão dando sentido para as crianças e significado para a vida do grupo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 85-86)

Em suma, há evidências da possibilidade da Pedagogia de Projetos em contribuir significativamente para com uma Pedagogia pautada nas Infâncias, visto que pode abranger diferentes vieses como a participação ativa das crianças, a escuta às suas ideias, oportunizando-as o exercício pleno de suas culturas, sendo que nos projetos as crianças podem ter a oportunidade para fazer questionamentos, hipotetizar, pesquisar e encantar-se

com cada descoberta, efetivando sim o respeito em totalidade à criança, seu tempo, seu espaço, seu ócio, seu tempo de ser Infância.

Que, à luz dos autores aqui apresentados, bem como do relato trazido, a criança seja ainda mais percebida como capaz, porque a criança é capaz. E parece que a criança é capaz de um leque de infinitudes que o mundo adulto ainda tem muito a desvendar, e a compreender, se é que, mediante tantas surpresas, imprevisibilidades, tanta produção cultural no universo infantil, um dia se conseguirá compreender as crianças em suas Infâncias na totalidade que merecem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas trasnversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação** [recurso eletrônico]. São Paulo: Summus, 2014.

ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOUTINET. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm >. Acesso em: 10 nov. 2019.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **(Con)Textos em Escuta Sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação. Era uma vez... Quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY; KAERCHER. **Educação Infantil: pra quê te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Baptista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) . **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 118p .

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.) **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho** – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KATZ, Lilian G. A Construção de sólidos fundamentos para as crianças. In: HELM, J.H; BENEKE, S. **O poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIMA, Ananias de Oliveira. **Uso da metodologia de projetos visando uma aprendizagem significativa de física**. Um estudo contextualizado das propriedades do solo. 69f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro, 2010.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2006.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J., KISHIMOTO, T. M., PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. 10ª ed. Cap. 10, p. 197-226. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) . **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 1. ed. Vozes, 2008. v. 1.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. – São Paulo : Cortez, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA , F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

TONUCCI, Francesco. Frato: 40 anos com olhos de criança. Tradução Maria Carmem Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
(nacionalidade), _____ (estado civil), portador(a) da Cédula de Identidade RG
nº _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____,
residente em _____/_____ (cidade/estado), RESPONSÁVEL pela
instituição _____,

DECLARO que a escola autoriza a realização de observação participante pela acadêmica
MAIQUELI DAL SOGLIO, em uma turma da etapa da Educação Infantil. Para tal, a
acadêmica está autorizada a utilizar dos recursos necessários contanto que a identidade de
cada sujeito envolvido, bem como da escola, seja preservada.

Contato: _____/_____

E-mail: _____

Sem mais, firmo o presente termo com assinatura e carimbo.

Assinatura e carimbo da direção ou responsável legal da escola

Assinatura da acadêmica

Erechim, 2019.